
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DOS CURSOS DE MÚSICA E O
DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UM ESTUDO COM
BACHARÉIS**

RICARDO ABDALLA BARROS

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Julho - 2019

**OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DOS CURSOS DE MÚSICA E O
DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UM ESTUDO
COM BACHARÉIS**

RICARDO ABDALLA BARROS

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Antônia Ramos de Azevedo

Tese apresentada ao Instituto de
Biociências do Câmpus de Rio
Claro, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Doutor em Educação.

**Rio Claro/SP – Brasil
Julho – 2019**

B277p Barros, Ricardo Abdalla
Os professores universitários dos cursos de Música e o
desafio da construção dos saberes docentes : um estudo com
bacharéis / Ricardo Abdalla Barros. -- Rio Claro, 2019
226 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Maria Antônia Ramos de Azevedo

1. Musica Instrução e estudo. 2. Educação Estudo e ensino.
3. Universidades. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

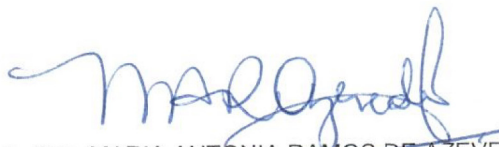
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DOS CURSOS DE MÚSICA E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UM ESTUDO COM BACHARÉIS

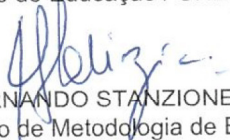
AUTOR: RICARDO ABDALLA BARROS

ORIENTADORA: MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



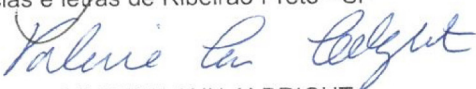
Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Prof. Dr. FERNANDO STANZIONE GALIZIA
Departamento de Metodologia de Ensino / Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR - SP



Profa. Dra. NOELI PRESTES PADILHA RIVAS
Departamento de Educação, Informação e Comunicação / Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - SP



Profa. Dra. VALERIE ANN ALBRIGHT
Departamento de Musica / UNESP - Instituto de Artes - São Paulo / SP

Profa. Dra. MARIA ISABEL DA CUNHA
UFPEL / Universidade Federal de Pelotas - RS

Rio Claro, 29 de julho de 2019

Àqueles que conseguem identificar a natureza humana da docência e lutam para que ela seja exercida sempre com qualidade.

AGRADECIMENTOS

Quando se chega ao final de uma jornada que nos é tão cara, é fundamental agradecer a quem esteve conosco. Alguns auxílios, porém, vêm de forma indireta, fato que pode fazer, infelizmente, com que esqueçamos de agradecer a essa ou aquela pessoa. Caso isso ocorra nesse momento, peço minhas mais sinceras desculpas. Esse espaço é destinado a todos que me ajudaram, direta ou indiretamente. Se o seu nome não estiver registrado aqui, com certeza esse registro já foi feito em meu coração e você tem a minha eterna gratidão.

Pontualmente, gostaria de agradecer:

À Deus – por me fazer capaz de realizar esse trabalho;

Aos meus pais, Claudete e Ajair – meu “porto seguro”;

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Antônia Ramos de Azevedo – parceira, amiga, mãe, tudo de bom e mais um pouco;

Aos amigos e colegas do GEPPU;

À Amanda Rezende Costa Xavier;

À Ligia Bueno Zangali Carrasco;

Aos professores da UNESP/Rio Claro que contribuíram para a minha formação;

À banca de qualificação: prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha e prof. Dr. Fernando Stanzone Galizia – pelas riquíssimas contribuições para a finalização dessa pesquisa;

À banca de defesa: Prof^a. Dr^a. Valerie Ann Albright e Prof^a. Dr^a. Noeli Prestes Padilha Rivas (além dos dois já citados acima) – pelo suporte oferecido nessa etapa tão importante da vida acadêmica;

Ao Prof. Dr. João Pedro Pezzato;

À Prof^a. Dr^a. Sylvia Helena Souza da Silva Batista;

À Prof^a. Dr^a. Joyce Mary Adam de Paula e Silva;

A todos os professores que participaram como sujeitos dessa pesquisa, das universidades: USP, UNICAMP e UNESP/São Paulo;

Aos amigos e colegas da Banda Musical Municipal de Ipeúna;

Aos alunos da Escola Livre de Música Municipal de Ipeúna;

A todos os meus amigos.

*Não deixaremos de explorar
E o fim de toda a nossa exploração
Será chegar aonde começamos
E conhecer o lugar pela primeira vez...*
(T. S. Eliot)

*Eu acho que a universidade deveria se preocupar mais com essa questão da
capacidade de ensino dos seus docentes...*
(Professor 4)

BARROS, Ricardo Abdalla. **Os professores universitários dos cursos de Música e o desafio da construção dos saberes docentes:** um estudo com bacharéis. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, 2019.

Resumo

Essa pesquisa tem como tema o ensino superior em Música no Estado de São Paulo. Seu foco recai sobre os docentes-bacharéis professores de instrumento e o que seria necessário para a superação de ações técnicas baseadas em modelos tradicionais. O texto inicia-se abordando a pedagogia universitária e os desafios que ela enfrenta na contemporaneidade. Após essas considerações, traça um breve panorama histórico sobre a formalização do ensino de Música. Diante desse panorama, conclui-se que a Música adentrou a universidade baseada em um modelo específico, aqui chamado de conservatorial, que prioriza a Música Erudita europeia em detrimento das demais. Para enfrentar essa questão, começa-se a montar o arcabouço de saberes docentes que servirão de base para as análises que depois serão feitas. Nesse processo, são abordados autores tanto da literatura clássica, como Maurice Tardif, quanto de pesquisadores que se dedicaram ao estudo dos saberes docentes em Música. A metodologia parte dos princípios da pesquisa qualitativa em educação, utilizando a análise de conteúdo para o exame dos dados. Os sujeitos dessa pesquisa são todos bacharéis, professores de instrumento em instituições de ensino superior públicas do Estado de São Paulo: USP, UNICAMP e UNESP. A coleta de dados foi realizada em três momentos: no primeiro, foi aplicado um questionário de forma *on-line*, disponibilizado aos docentes por meio de seus *e-mails*; no segundo, foi aplicada uma entrevista semiestruturada aos docentes que desejaram continuar na pesquisa; e, na última etapa, esses professores foram acompanhados em suas aulas práticas de instrumento musical. As dimensões de análise para os dados coletados foram delimitadas a partir dos próprios saberes docentes considerados vitais para a docência universitária em Música – tanto aqueles presentes no modelo conservatorial quanto outros que possam provocar mudanças de paradigma. Essas dimensões nasceram de um referencial teórico híbrido, no qual predominam as considerações de Tardif (2014) e Azevedo (2009). Após analisar os dados, chega-se à conclusão de que os saberes da docência musical podem vir a contribuir para mudanças paradigmáticas do *habitus* conservatorial dos professores para uma consciência crítica no ensino do instrumento musical. Semelhante ao que faz Gauthier et al (2013), é construído um reservatório de saberes docentes a partir das realidades e contextos analisados, o qual é constituído pelos seguintes saberes: disciplinares, curriculares, experienciais, da tradição pedagógica, da docência musical, dialógicos e afetivos e da ação colaborativa.

Palavras-chave: Docência em Música. Pedagogia Universitária. Saberes Docentes.

BARROS, Ricardo Abdalla. **University teachers on Music courses and the challenge of building teaching knowledge**: a study with bachelors. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, 2019.

Abstract

This research has main theme is the higher education in Music on the State of São Paulo. Its focus on the teachers with bachelor degrees, teaching musical instrument and what would be necessary to overcome technical aspects on the teaching practice based on traditional models. The text begins by addressing university pedagogy and the challenges it faces in contemporary times. After these considerations, it gives a brief historical overview about the formalization of Music teaching. Given this scenario, it is concluded that Music entered the university based on a specific model, here called conservatory, which prioritizes European classical music over others. To address this issue, we begin to assemble the framework of teaching knowledge that will serve as the basis for the analyzes that will later be done. In this process, authors from both classical literature, such as Maurice Tardif, and from researchers dedicated to the study of teaching knowledge in Music are approached. The methodology starts from the principles of qualitative research in education, using content analysis to examine the data. The subjects of this research are all bachelors, instrument teachers in public higher education institutions of the State of São Paulo: USP, UNICAMP and UNESP. Data collection was performed in three moments: firstly, through an online questionnaire, made available to teachers through their e-mails; in the second moment, a semi-structured interview was applied to the teachers who wished to continue the research. And in the last stage, these teachers were accompanied in their practical lessons. The dimensions of analysis for the collected data were delimited from the teacher's own knowledge considered vital for university teaching in Music - both those present in the conservatory model and others that may cause paradigm changes. These dimensions were born from a hybrid theoretical framework, in which the considerations of Tardif (2014) and Azevedo (2009) predominate. After analyzing the data, it is concluded that the knowledge of musical teaching can contribute to paradigmatic changes of the conservatory habitus of teachers to a critical awareness in the teaching of the musical instrument. Similar to what does Gauthier et al (2013), a reservoir of teaching knowledge is built from the analyzed realities and contexts, which is constituted by the following knowledge: disciplinary, curricular, experiential, pedagogical tradition, musical teaching, dialogical and affective and collaborative action.

Keywords: Music Teaching. University Pedagogy. Teaching knowledge.

BARROS, Ricardo Abdalla. **Les enseignants universitaires de Musique et le défi de la construction d'un savoir:** une étude avec des licenciés en Musique. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, 2019.

Résumé

Le thème de cette recherche se pose sur l'enseignement supérieur en musique dans l'État de São Paulo. Son objectif se concentre sur les enseignants d'instruments de musique qui sont licenciés et sur ce qui serait nécessaire pour surmonter les actions techniques basées sur les modèles traditionnels. Le texte débute par aborder la pédagogie universitaire et les défis auxquels elle est confrontée à l'époque contemporaine. Après ces considérations, il donne un court aperçu historique de la formalisation sur l'enseignement de la musique. Compte tenu de ce scénario, on conclut que la musique est entrée à l'université sur la base d'un modèle spécifique, appelé ici conservatoire, qui donne la priorité à la musique classique européenne par rapport aux autres. Pour résoudre ce problème, on commence à assembler le cadre de connaissances en enseignement qui servira de base aux analyses qui seront effectuées ultérieurement. Dans ce processus, des auteurs appartenant à la fois à la bibliographie classique, telle que Maurice Tardif, et à des chercheurs dédiés à l'étude des connaissances en enseignement de la musique sont abordés. La méthodologie relève des principes de la recherche qualitative en éducation, en utilisant une analyse de contenu pour examiner les données. Les participants de cette recherche sont tous enseignants licenciés en instruments dans des établissements publics d'enseignement supérieur de l'État de São Paulo: USP, UNICAMP et UNESP. L'enquête de données a été réalisée en trois moments: au début, un questionnaire en ligne a été appliqué, mis à la disposition des enseignants par courrier électronique; dans le second cas, un entretien semi-structuré a été appliqué aux enseignants qui souhaitent poursuivre la recherche, et dans la dernière étape ces enseignants ont été accompagnés dans leurs leçons pratiques d'instrument de musique. Les dimensions de l'analyse pour les données obtenues ont été délimitées à partir des connaissances propres à l'enseignement considérées comme essentielles pour l'enseignement universitaire en musique - à la fois celles qui sont présentes dans le modèle de conservatoire et celles qui peuvent provoquer des changements de paradigme. Ces dimensions sont nées d'un cadre théorique hybride, dans lequel prédominent les considérations de Tardif (2014) et Azevedo (2009). Après l'analyse des données, on conclut que la connaissance de l'enseignement musical peut contribuer aux changements paradigmatiques de l'habitus du modèle conservatoire des enseignants vers une prise de conscience dans l'enseignement de l'instrument de musique. A l'instar de Gauthier et al. (2013), un réservoir de savoirs des enseignants est façonné à partir des réalités et des contextes analysés, lequel est constitué par des connaissances suivantes: disciplinaires, curriculaires et expérientielles, de la tradition pédagogique, de l'enseignement musical, du dialogue et de l'action affective et collaborative.

Mots-clés: Enseignement musical. Pédagogie universitaire. Savoirs des enseignants.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Propaganda de 2 ^a graduação.....	46
Figura 2 – Propaganda de 2 ^a formação.....	46
Figura 3 – Formas de ingresso e atuação na universidade.....	49
Figura 4 – Papiro com a tragédia Orestes.....	55
Figura 5 – Papiro com a tragédia Orestes.....	55
Figura 6 – Prédio atual da Escola de Música da UFRJ	69
Figura 7 – Detalhe da fachada da Escola de Música da UFRJ	69
Figura 8 – Antiga sede da Escola de Música da UFMG	70
Figura 9 – Prédio da ECA-CMU-USP.....	105
Figura 10 – Departamento de Música do IA da UNICAMP.....	107
Figura 11 – Entrada do prédio do IA da UNESP/São Paulo.....	108
Figura 12 – Esquema metodológico	120
Figura 13 – Faixa etária dos docentes	122
Figura 14 – O reservatório de saberes para a docência universitária em Música emergente das realidades e contextos analisados.....	149
Figura 15 – Epitáfio de Seikilos	167
Figura 16 – Réplica da inscrição original do epitáfio de Seikilos	167
Figura 17 – Transcrição para a notação musical moderna do epitáfio de Seikilos	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abordagem do problema da universidade segundo Ricardo Nassif.	44
Quadro 2 – Método escolástico de ensino	58
Quadro 3 – Alguns conservatórios surgidos na Europa	63
Quadro 4 – O reservatório de saberes	78
Quadro 5 – Categorias-chave de saberes de orientação utilizadas por Azevedo ...	82
Quadro 6 – Evolução da pedagogia musical (métodos ativos).....	84
Quadro 7 – Produção científica encontrada sobre o tema “músico-bacharel no ensino superior”	86
Quadro 8 – Perfil dos docentes da USP, UNICAMP e UNESP	109
Quadro 9 – Professores entrevistados e acompanhados.....	113
Quadro 10 – Dimensões de análise	118
Quadro 11 – Comentários dos docentes sobre experiência na área de ensino	123

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE	165
APÊNDICE B – O Epitáfio de Seikilos	167
APÊNDICE C – Formação dos professores de Música da USP/São Paulo.....	168
APÊNDICE D – Formação dos professores de Música da USP/Ribeirão Preto ..	169
APÊNDICE E – Formação dos professores de Música da UNICAMP	170
APÊNDICE F – Formação dos professores de Música da UNESP.....	171
APÊNDICE G – Questionário.....	173
APÊNDICE H – Dados obtidos pelo questionário	174
APÊNDICE I – Roteiro da entrevista semiestruturada	177
APÊNDICE J – Transcrição de entrevista – Professor 1	179
APÊNDICE K – Transcrição de entrevista – Professor 2.....	188
APÊNDICE L – Transcrição de entrevista – Professor 3	195
APÊNDICE M – Transcrição de entrevista – Professor 4	204
APÊNDICE N – Transcrição de entrevista – Professor 5.....	215
APÊNDICE O – Transcrição de entrevista – Professor 6.....	224

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
CID	Curso de Iniciação à Docência
CMU	Departamento de Música (ECA-USP)
DAC	Departamento de Artes Cênicas (IA-UNICAMP)
DACO	Departamento de Artes Corporais (IA-UNICAMP)
DAP	Departamento de Artes Plásticas (IA-UNICAMP)
DECINE	Departamento de Cinema
DMM	Departamentos de Multimeios, Mídia e Comunicação
DMU	Departamento de Música (IA-UNICAMP)
EAD	Escola de Arte Dramática (USP)
FAPEM	Grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
FUNDARTE	Fundação Municipal de Artes de Montenegro
GEPPU	Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária
IA	Instituto de Artes
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
N/I	Não informado
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRELÚDIO	15
INTRODUÇÃO	27
I. PROBLEMÁTICA	37
I.1 Problema da pesquisa.....	37
I.2 Objetivos da pesquisa	37
1º MOVIMENTO. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE	38
1.1 Pedagogia universitária: conceituação e desafios.....	43
1.2 Professor universitário: perfil e entraves	48
2º MOVIMENTO. DOCÊNCIA EM MÚSICA – PRÁTICA INSTRUMENTAL: DA INFORMALIDADE À UNIVERSIDADE.....	53
2.1 Os primórdios da Música.....	53
2.2 Início da formalização do ensino de Música.....	55
2.3 O surgimento das universidades	57
2.4 Prática instrumental não institucionalizada: mestres e aprendizes	60
2.5 O conservatório musical.....	62
2.6 Os cursos de Música na universidade.....	67
3º MOVIMENTO. A BUSCA PELA CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DOS SABERES DOCENTES EM MÚSICA.....	71
3.1 Os saberes docentes: analisando algumas concepções.....	76
3.2 Os saberes docentes para o ensino de Música na contemporaneidade	83
3.2.1 Os métodos ativos em educação musical e suas possíveis contribuições aos saberes docentes	83
3.2.2 O que nos diz as produções científicas recentes acerca dos saberes docentes em Música	86
3.3 Os saberes docentes como ferramenta para a superação de modelos tradicionais no ensino de Música	96
3.3.1 <i>Habitus</i> conservatorial.....	96
3.3.2 Modelo conservatorial x saberes experienciais	100
4º MOVIMENTO. PERCURSO METODOLÓGICO: ESPAÇOS, SUJEITOS, CONTEXTOS E ABORDAGENS	102
4.1 Foco da pesquisa	102
4.2 Local da pesquisa: as universidades.....	103

4.2.1 Universidade de São Paulo – USP.....	104
4.2.2 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	106
4.2.3 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.....	107
4.3 Os sujeitos da pesquisa	109
4.3.1 Triagem dos músicos-bacharéis.....	109
4.3.2 Primeiro contato com os docentes – questionário	109
4.3.3 Segundo contato com os docentes – entrevista semiestruturada	110
4.3.4 Terceiro contato com os docentes – observação não participante.....	113
4.4 Abordagem metodológica.....	114
4.5 Análise dos dados	116
5º MOVIMENTO. DIALOGANDO COM OS DOCENTES E SEUS SABERES.....	121
5.1 Um rápido olhar sobre o todo	121
5.2 Em companhia das dimensões de análise	125
5.3 O reservatório de saberes dos professores.....	148
CODA.....	150
REFERÊNCIAS.....	159

PRELÚDIO

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor (FREIRE, 2011, p. 43).

Meu envolvimento com o ensino de Música deu-se muito cedo. Ainda adolescente, fui convidado a monitorar uma turma de flauta doce, passando, em curto período de tempo, a ser o responsável por aquele grupo de estudantes, alguns até mais velhos do que eu.

Naquela época, é claro que ainda não possuía praticamente nenhum conhecimento a respeito de docência, seja ela em qualquer área; dava aulas porque havia sido convidado e, acima de tudo, porque gostava desse ofício – tinha prazer no que fazia. Se fazia correto, porém, na época não possuía uma formação suficiente para responder, nem para avaliar o meu trabalho enquanto professor de flauta doce.

Paulo Freire (2011) diz que a curiosidade ingênua e crítica pode levar à curiosidade epistemológica. Acredito fortemente que isso aconteceu comigo: como gostava muito de estar envolvido com atividades ligadas ao ensino, fui em busca de conhecimentos já produzidos e sistematizados acerca do trabalho docente, primeiro por meio de um curso de licenciatura, depois por meio de um mestrado em Educação.

Por meio desse mestrado, no qual pude acompanhar professores da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura atuantes nas escolas públicas do Estado de São Paulo, senti-me ainda mais inquieto com a questão da formação de professores e uma possível busca pela qualidade da docência. Nessa pesquisa, todos os professores trabalhavam com o material do novo currículo paulista, por meio do Programa *São Paulo faz escola*, cujo caderno do aluno ficou conhecido popularmente por “caderninho”. Foi intrigante – e, muitas vezes, angustiante – notar como uma política

pública imposta por meio de hierarquia pode impactar tanto o trabalho dos professores, podendo influenciar na qualidade da docência que realizam.

Nesses casos, quando uma política pública interfere na ação docente, ela pode trazer consigo a concepção, por vezes errônea, de que os próprios saberes indispensáveis ao trabalho docente estão nela contidos simplesmente pelo fato de ter sido sancionada. Não foi isso o que aconteceu no caso do Programa *São Paulo faz escola*? E se refletirmos, agora, sobre o ingresso dos professores em âmbito universitário, não poderemos traçar algum tipo de paralelo? Esses profissionais estão aptos ao cargo de professores universitários por meio da pós-graduação, pois assim determina a nossa atual LDB, a qual prescreve que a preparação para o magistério superior dar-se-á prioritariamente em programas de mestrado e doutorado ou pelo notório saber. A política pública, portanto, habilita o sujeito para a docência, não discorrendo sobre os saberes necessários para a sua realização, em qualquer que seja o caso, em qualquer que seja a área.

Diante dessa questão e de diversas situações que aconteceram comigo e com amigos quando estudávamos instrumento – flauta transversal – em um renomado conservatório do Estado de São Paulo, minha atenção volta-se ao ensino de Música e aos saberes necessários para a sua realização. Aproveito a oportunidade para esclarecer ao leitor que, quando ao longo desse texto utilizar a palavra “Música” (com letra maiúscula), refiro-me à esfera artística e científica que trata dos sons, um campo que já produziu conhecimentos próprios sistematizados, como os referentes à teoria musical, contraponto, harmonia, prática instrumental e até mesmo docência e avaliação musical. Já “música” (com letra minúscula) pode se referir a uma composição musical qualquer, podendo ser erudita ou popular, produzida em qualquer momento da História. Exemplificando: enquanto ouço uma “música” em meu *smartphone*, reflito sobre a docência em “Música”.

Mesmo após não mais frequentar aulas práticas de instrumento, ainda chegavam até mim, por meio de amigos e colegas, diversas situações diante das quais ficava extremamente inquieto e intrigado, muitas vezes por causa das atitudes de determinados professores. Esses exemplos continuavam a chegar por meio tanto de estudantes de escolas e conservatórios de Música quanto por aqueles já ingressados no ensino superior.

Como venho trabalhando com a docência em Música há muito tempo, minha atenção volta-se para essa atuação em nível universitário, fato que é em muito

intensificado pela minha participação no GEPPU – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária, na UNESP, câmpus de Rio Claro/SP.

Acho oportuno, neste momento, informar ao leitor sobre algumas situações (ou exemplos) que disse há pouco terem funcionado como catalisadores para minha atenção à docência em Música. A título de exemplo, utilizarei duas situações, a primeira acontecida comigo mesmo; a segunda, com um amigo próximo quando estudávamos no conservatório já mencionado:

- **Situação 1** – o professor diz: “procure gravações e CDs de flautistas famosos e consagrados, ouça bastante e procure tocar igual a ele. É assim que funciona: se ele já fez sucesso de uma determinada maneira, aproveitemos a situação”. Em outras palavras, “imite o flautista”;
- **Situação 2** – professor diz após aluno tocar uma música: “fazer música é igual a pintar um quadro: você vai escolhendo as cores, vai combinando-as, vai passando a tinta pela tela... No seu caso, você está utilizando ‘merda’ para pintar o seu quadro! Vá embora e só volte quando melhorar!”.

Diante de situações como essas, pouco a pouco vou sendo tomado por um sentimento de “raiva”, que aqui tomo a liberdade de utilizar o termo *raiva investigativa*, referindo-me a um sentimento que não leva ao ódio, mas sim à curiosidade em entender certos fenômenos sociais e, se possível, tentar fazer com que o próximo também o compreenda, pois muitas vezes nem ele mesmo se dá conta, não sendo capaz de perceber-se opressor da realidade que o cerca.

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (FREIRE, 2011, p. 41).

Por encontrar nas palavras de Freire (2011) argumentos que acabaram confirmando a minha própria experiência pessoal e profissional – como por exemplo o caso das opiniões de senso comum sendo transformadas em curiosidade epistemológica e até mesmo a *raiva investigativa* – o que faço a seguir é analisar as duas situações/exemplos que mencionei anteriormente, à luz das palavras de Freire (2011). Ao fazer essa reflexão, acredito esclarecer ao leitor as inquietações que me levaram à problemática da pesquisa.

Iniciando pela *situação 1*, na qual me foi pedido para “copiar” um instrumentista famoso, poderíamos nos indagar: qual a validade de estar presente em uma aula, no caso de Música? Somente adquirir referências para sair copiando tudo aquilo que já foi produzido e considerado bem-sucedido? Não quero, com essa indagação, questionar de forma alguma a validade das produções que diversas personalidades fizeram ao longo da História, mas será que devemos parar somente por aí? É claro que podemos utilizar como referência as produções do passado, mesmo porque “o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo” (FREIRE, 2011, p. 37). É esse, inclusive, o valor dos chamados “clássicos”: algo dotado de um valor que transcende as barreiras da época em que se encontra, lançando suas propriedades e continuando a ter validade mesmo em épocas posteriores. Segundo Saviani e Duarte (2010, p. 430), o termo “clássico” é derivado da palavra “classe”, sendo utilizado, inicialmente, para caracterizar algo “de primeira ordem” ou “de primeira classe”. O termo passou por mudanças semânticas ao longo do tempo até se transformar na noção de que ele está incorporado à ideia de

algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 430).

Os autores ainda enfatizam que o “clássico” não se opõe ao “moderno”, pois o primeiro não pode ser confundido com algo arcaico e ultrapassado.

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431).

Entretanto, “a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável (FREIRE, 2011, p. 20, grifos do autor). Se o professor em questão, nessa situação analisada, tivesse me pedido para utilizar como referência ou como ponto de partida a obra de outros

flautistas para trabalhar a minha maneira de tocar, eu até entenderia (“clássico” como referência, e não como mera cópia e reprodução); mas não: foi-me pedido para copiar o que outros faziam, e só. Meu embate surgiu dessa situação: para mim, a arte não se restringe à mera cópia; o que foi produzido em épocas anteriores pode ser, além de referência, como já dito, apreciado, estudado, servindo como inspiração, para modificação, para subversão, etc., pois não somos seres acabados. A História, por sua vez, não está fadada a ser uma cópia fiel de tudo o que já deu certo; novas descobertas podem dar certo também.

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende e o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2011, p. 30).

Apenas a título de exemplificação, imaginemos que o compositor norte-americano *John Cage* tivesse ouvido o mesmo tipo de conselho dado a mim: copiar a obra de seus antecessores. A História da Música teria deixado de possuir um compositor que hoje é considerado figura-chave nas vanguardas artísticas. Cage trouxe inúmeras inovações para o campo da Música, como o uso de recursos eletrônicos e a invenção do *piano preparado*, “colocando diversos objetos entre as cordas de um piano de cauda, a fim de criar uma autêntica orquestra de percussão sob o controle de duas mãos” (SADIE, 1994, p. 154).

Inúmeros outros exemplos nesse sentido poderiam ser citados, situações em que o artista não ficou “preso” somente àquilo que já fora ou era produzido.

Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2011, p. 83, grifos do autor).

O professor não deveria ser um estimulador às atividades feitas pelos seus alunos? Não quero dizer, com isso, que os conteúdos tradicionais não devam ser ensinados. “A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (FREIRE, 2011, p. 32). Se, no

ramo das Artes, todos os alunos ficassem reproduzindo sem criar, teríamos algum avanço ou inovação?

Ensinar exige consciência do inacabamento. Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se (FREIRE, 2011, p. 49).

A atividade docente, nessa perspectiva, torna-se desafiadora, pois é dela que pode florescer no educando a ruptura, a mudança, a curiosidade, a busca pelo novo. Como docentes, temos que ter cuidado com nossas atividades, sejam elas as mais simples, pois estamos agindo diretamente na vida de outro ser humano. Não estamos apertando um parafuso em uma máquina; tampouco estamos programando um computador. É claro que atividades dessa natureza se fazem necessárias e vitais em nosso cotidiano. O que quero apontar é que cada ser humano é único, cada um possui suas potencialidades, e quem mais perto está dessas potencialidades e pode promover algum tipo de mudança – para o bem ou para o mal – é a figura do professor.

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a *autoria* também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que se recusa a *escutar* os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito do conhecimento (FREIRE, 2011, p. 122, grifos do autor).

Passando agora a considerar a *situação 2*, minha atenção volta-se para a própria concepção do que é ‘ser’ professor – quais saberes fariam parte daquilo que forma esse ofício. “É fundamental que [os estudantes] percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros” (FREIRE, 2011, p. 18).

A situação em questão não ocorreu em âmbito universitário; porém, o professor que fazia parte dela possuía formação em nível superior. O que será que estamos entendendo por profissão-professor? Além disso, ética, respeito e responsabilidade não faz parte de qualquer profissão? “Gostaria [...] de sublinhar as nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àqueles que se acham em formação para exercê-la” (FREIRE, 2011, p. 17).

Saliento que na *situação 2*, conforme foi-me relatada, não houve espaço para qualquer posicionamento do aluno diante do professor. O aluno foi “convidado” a retirar-se antes do término da aula. Se, aos olhos do professor, o que o aluno fazia não estava de seu agrado ou não estava satisfatoriamente aceitável do ponto de vista de seu julgamento, não cabia a esse professor guiar/orientar esse aluno? O aluno poderia justificar suas escolhas ou revelar a sua dificuldade em desenvolver o que lhe havia sido proposto. Porém, não teve essa oportunidade.

A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico. [...] A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se (FREIRE, 2011, p. 90).

Poderíamos considerar que, ao mandar o aluno embora, o professor pretendia estimular a autonomia dele. Todavia, será que a habilidade de governar a si próprio a ser desenvolvida no educando não tem – ou pelo menos deveria ter – nenhuma participação do professor? Será que, no papel de docente, não é necessário ouvir?

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2011, p. 58-59).

Se não ouço o que meu aluno diz, como consequência não conheço o seu mundo, a sua realidade. Não sei de que forma o estimular. Não sei quais são as suas necessidades. Não sei quais as suas curiosidades. Não sei quais as suas dificuldades. O trabalho docente não deveria vir ao encontro desse conhecimento? “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*” (FREIRE, 2011, p. 47, grifos do autor).

Será que somente por meio de avaliações – e, no caso da Música, de *performances*¹ – conseguiremos obter uma amostra significativa do processo vivenciado pelo aluno para a produção de conhecimento? Acredito fortemente que não. É por isso que insisto que é necessário ouvir os alunos, mas não de maneira formal e mecânica. As conversas que temos com nossos alunos, tanto as formais quanto as informais, podem funcionar como verdadeiros diagnósticos ao comportamento deles, que pode ser o mais variado, pois estamos lidando com sujeitos e não com objetos – há que se considerar a unicidade de cada aluno e de cada situação. Na *situação 2*, mesmo se o caso fosse o de mandar o aluno embora, não seria ético pelo menos ouvi-lo primeiro?

Ensinar exige saber escutar. [...] Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar* com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas ocasiões, precise falar *a ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente* (FREIRE, 2011, p. 110-111, grifos do autor).

Se, na situação analisada, o aluno não havia apreendido o que já havia sido trabalhado em aula, seria necessário descobrir o porquê desse não-acontecimento. E, ao mandar o estudante embora, a possibilidade desse conhecimento vital para o processo de ensino e aprendizagem foi completamente eliminada. É possível que haja ensino e aprendizagem sem comunicação? “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (FREIRE, 2011, p. 39).

Como já mencionado na outra situação aqui analisada, devo salientar que considero importante o ensino dos conteúdos. Porém, o professor não deve se deixar cair na armadilha de ensinar esses conteúdos com fim em si mesmo. Na *situação 2*, por exemplo, quando o professor avaliou que o aluno não executava a música satisfatoriamente, poderia promover um momento de discussão daquilo que já havia

¹ A palavra *performance* é utilizada, nessa pesquisa, como sinônimo de **prática de execução**. Trata-se de uma expressão que, “aplicada à música ocidental, envolve todos os aspectos a respeito de como a música foi e é executada; seu estudo é importante para o intérprete moderno preocupado com o estilo ‘autêntico’” (SADIE, 1994, p. 306).

sido trabalhado em relação aos conteúdos e o porquê de não serem levados para a prática.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos [...] chegam a ela, mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2011, p. 31).

Devo informar, nesse momento, que o aluno que vivenciou a *situação 2* desistiu do curso tempos depois do incidente relatado, exatamente porque teve protagonismo em outras situações semelhantes. Diante disso, convenço-me ainda mais da responsabilidade do professor, a qual não deve ser encarada meramente como um “bico”, um favor. Nessa pesquisa, partirei da concepção de que a docência é uma profissão; por isso, carrega consigo um grupo de conhecimentos próprios de sua área. Um médico que receita medicamentos errados ao paciente é um bom profissional? Um biomédico que não sabe analisar exames de sangue é um bom profissional? Um pianista que não sabe tocar piano é um bom profissional? E um professor que, com suas atitudes, faz com que seu aluno abandone o curso, é um bom profissional?

O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, por que crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011, p. 62-63).

O que teria acontecido ao aluno da *situação 2* se o professor agisse de maneira diferente? Se tivesse o ouvido, conversado com ele, “não mandado ele embora porque o que ele tocava era uma ‘merda’”, será que ele teria continuado no curso? É possível que sim. Ou talvez não. Previsões exatas como essa o professor não pode fazer. Nenhum profissional pode. O que cabe ao professor, como menciona Freire (2011), é ser um propulsor que transforme a curiosidade em busca epistemológica. Se por um lado não podemos afirmar que, se a situação fosse diferente, o aluno teria continuado no curso, por outro temos um fato: o aluno desistiu do curso. Isso é concreto. A estratégia docente funcionou como desestímulo ao educando. Certamente ele entrou no curso esperançoso, com vontade de prosseguir. No entanto, as experiências que compartilhou com seu professor não foram positivas e ele não encontrou razões para prosseguir.

Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser *da esperança* que, por “n” razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza (FREIRE, 2011, p. 71, grifos do autor).

Em minha prática profissional diária, encontro-me como professor de instrumentos de sopro e como regente de uma banda musical (ou de concerto – as chamadas “Concert Bands” utilizando um termo norte-americano). Reflito, dia após dia, sobre o que posso fazer para que o estudante realmente conheça o seu instrumento não só por meio dos exercícios de *virtuosidade*² (não desprezando o valor que eles possuem). Como regente, encontro-me na condução de um grupo heterogêneo, no qual está presente variadas idades, variadas preferências por estilos musicais diferentes, variados comportamentos, etc. Existe a figura do regente que, de forma fechada, apenas impõe a sua visão e conduz os ensaios. Mas não seria o regente também um professor? A ele não são confiados diversos sujeitos a serem orientados em busca de um tipo de educação? Pensando dessa forma, não consigo agir de forma “fechada”.

Diante de todas essas reflexões abordadas até agora é que nasce a presente pesquisa. A contextualização dela no ensino superior foi problematizada por meio das inúmeras discussões ocorridas no GEPPU, após a verificação da pouca produção na área – fato que será discutido mais adiante. Decido investigar, portanto, quais são – e como se efetivam na prática – os saberes docentes dos professores de Música no ensino superior – professores esses advindos da modalidade “bacharel”. Não tenho nenhuma intenção de fazer julgamentos. Não tenho a intenção de encontrar uma verdade absoluta. O que busco é a compreensão de uma realidade, na esperança de sistematizar dados que possam contribuir para o entendimento da própria profissão docente.

É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os

² Virtuosidade: grande habilidade técnica do instrumentista; a capacidade que ele tem de tocar passagens muito rápidas. Sadie (1994), define o **virtuose** como um “músico de habilidade técnica excepcional”. Acrescenta ainda que o termo, a partir do século XIX, “passou a aplicar-se cada vez mais a intérpretes de brilhantismo notável [...]”. Um sentimento de desconfiança da habilidade técnica, contraposta a outros tipos de talento musical, levou às vezes a que a palavra fosse usada de forma pejorativa” (SADIE, 1994, p. 1002).

conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos (FREIRE, 2011, p. 18).

A organização desse trabalho está disposta da seguinte maneira: empregarei termos do campo da Música para designar os capítulos; é por essa razão, inclusive, que o título dessa seção foi nomeado “Prelúdio”, que em Música significa um “movimento instrumental destinado a preceder uma obra maior, ou um grupo de peças” (SADIE, 1994, p. 742). Essa seção, portanto, precedeu e apresentou as inquietações que geraram o ponto de partida para a presente pesquisa.

Na introdução são explicitadas as indagações e inquietações que delimitaram o problema dessa pesquisa. São também apresentadas a justifica e os objetivos da mesma, que tem no professor de Música em nível superior o seu âmago. Como sua formação inicial foi como bacharel, de que forma acontece sua inserção na docência?

Os capítulos, nesse texto, serão denominados de “movimentos”. Em Música, movimento corresponde a um “termo aplicado a qualquer parte de uma obra musical suficientemente completa em si mesma para ser encarada como uma entidade” (SADIE, 1994, p. 625). Como uma pesquisa científica é uma obra completa, que pode ser dividida em capítulos, de forma a gerar uma entidade final, farei essa analogia.

O tema do 1º movimento é a docência universitária, pois é nesse nível de ensino que os professores de Música foram acompanhados. Esse movimento discutirá as necessidades da docência universitária na contemporaneidade e o próprio conceito de pedagogia universitária, campo de estudos em expansão e às vezes desconhecido até mesmo por professores que atuam no ensino superior. O perfil do profissional para essa modalidade de ensino também será abordado, bem como os desafios que atualmente são impostos a ele.

O 2º movimento faz um breve percurso pela História da Música, a fim de apresentar como foi o seu ensino anterior à sua institucionalização na universidade. A partir do modelo escolástico nasceu o ensino frontal, ainda presente nas universidades, inclusive nos cursos de Música. Veremos, também, que uma instituição surgida na França – o Conservatório de Paris – foi e continua sendo uma referência para o ensino musical nos mais variados níveis, desde escolas livres de Música até a própria universidade.

No 3º movimento a discussão volta-se para a questão dos saberes docentes, momento em que são analisadas diversas concepções de acordo com autores que se propuseram a investigar essa área. Esse movimento também promove relações entre

os próprios saberes com a docência em Música, refletindo sobre o que seria necessário para a promoção de rupturas com modelos do passado nos quais o aluno não é visto como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Das discussões aqui realizadas nascerá o arcabouço de saberes a serem investigados junto aos sujeitos participantes dessa pesquisa.

O 4º movimento aborda o percurso metodológico percorrido para a realização dessa investigação. Ele apresenta os espaços, os sujeitos e toda a metodologia utilizada para atingir os objetivos aqui propostos, tal como ocorreram empiricamente.

E, por fim, o 5º movimento tem por objetivo analisar os dados coletados. Essa análise está dividida em duas etapas: na primeira, de caráter introdutório, foram analisados os dados obtidos na primeira fase da pesquisa, na qual, por meio de um questionário, foram coletadas informações acerca da identidade dos sujeitos; já a segunda etapa engloba uma análise mais profunda, por meio da coleta de dados de docentes selecionados, fazendo uso da entrevista semiestruturada e do acompanhamento das aulas desses professores. Todos esses dados foram tratados de acordo com os saberes docentes e dimensões de análise delimitados no 4º movimento.

Para as últimas considerações desse texto, utilizarei o termo *Coda*, palavra italiana que significa “cauda”. Em Música, a *coda* é “a última parte de uma peça ou melodia” (SADIE, 1994, p. 205). Nessa seção serão apresentados o que pôde-se inferir a partir de todo o trabalho da análise de dados, bem como elencar questões que poderão se tornar catalisadores para futuras pesquisas.

INTRODUÇÃO

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 2011, p. 67).

É frequente – e de longa data – a discussão sobre os profissionais de notório saber atuando no campo da docência universitária – situação prevista na atual LDB. Partindo do princípio de que a docência é um ofício que possui especificidades, poderíamos indagar: em qual momento/local/situação são abordados os conhecimentos relativos a essa especificidade ao profissional que desempenhará essa função? É muito comum a algumas áreas, como a Biologia e a Geografia, só para citar dois exemplos, oferecerem, no momento de suas graduações, as modalidades Bacharelado/Licenciatura. Caso o egresso tenha optado pelas duas modalidades, ou apenas pela licenciatura, provavelmente será esse o seu primeiro contato com os conhecimentos da área da Educação. Caso venha a atuar como docente, no futuro, inclusive nas universidades, terá tido esse primeiro contato com os conhecimentos pedagógicos, que poderão ser aprofundados ou não dependendo da trajetória do sujeito na pós-graduação. No caso da Música, há de se destacar duas opções para a formação como licenciado: a Licenciatura em Música e a Licenciatura em Instrumento (habilitação específica).

Quanto à primeira opção, analisemos os objetivos da licenciatura oferecida pela Universidade de São Paulo (USP):

- Propiciar a formação profissional inicial de professores de Música para o Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio);

- Propiciar uma formação suficientemente profunda e ampla, tanto no campo musical quanto no campo da pedagogia da música e da pedagogia em geral, para que este profissional possa estender suas competências a áreas afins e desenvolver projetos de cooperação e de pesquisa, projetos interdisciplinares, projetos nas interfaces entre a pesquisa em educação musical e outras áreas do conhecimento; desenvolvimento de materiais didáticos no campo da música; a composição de peças didáticas e estudos musicais visando seu uso em situações de ensino; o desenvolvimento de novas tecnologias no campo do ensino da música com vistas à acessibilidade; projetos musicais envolvendo a escola pública e sua comunidade, entre outros.³

Desses objetivos concluímos que esse tipo de licenciatura visa à formação de professores para a Educação Básica; portanto, os conhecimentos pedagógicos fazem parte do currículo. Essa modalidade não tem como objetivo formar um instrumentista nem um professor de instrumento musical específico. Nesse último caso, estaríamos diante de um curso de Licenciatura em Instrumento, a qual, segundo o curso oferecido pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG),

forma profissionais com conhecimentos específicos e fundamentados na área para atuar prioritariamente, docente. Através de suas habilitações, fomenta as especificidades do ensino-aprendizagem do instrumento ou do canto, de maneira a garantir a formação como docente e/ou performer. O curso também oferece a iniciação à pesquisa científica, visando incentivar o aluno-pesquisador na área de música.⁴

As habilitações específicas oferecidas pela UEMG são: canto lírico, clarineta, contrabaixo, fagote, flauta doce, flauta transversal, oboé, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola de orquestra, violão, violino, violoncelo. Nesse caso, além da formação como *performer*, existe também a formação para a docência no instrumento escolhido.

Apesar de existir esse último tipo de licenciatura, podemos constatar que ela, no Brasil, não é oferecida na mesma proporção que outras áreas nas quais já é tradição existir a modalidade Bacharelado/Licenciatura (lembremos, novamente, dos exemplos da Biologia e Geografia). Após minuciosa pesquisa – envolvendo consulta nas páginas virtuais das próprias universidades e contato via correio eletrônico e telefone – não encontrei um único curso de Licenciatura em Instrumento no Estado de São Paulo, o qual goza somente da Licenciatura em Música ou do Bacharelado em

³ Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/feiradasprofissoes/musica>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

⁴ Disponível em: <<https://www.mg.gov.br/servico/cursar-graduacao-em-musica-licenciatura-habilitacao-em-instrumento-ou-canto>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Instrumento. Vejamos, agora, os objetivos do Bacharelado em Música com Habilitação em Instrumento da USP:

1. Formar instrumentistas, em suas habilidades específicas, aptos a atuar profissionalmente, de acordo com as áreas delimitadas por suas especializações;
2. Criar um ambiente de profunda reflexão sobre a práxis musical em nossos dias, oferecendo meios para que os graduandos atuem de forma crítica e criativa em contextos diferenciados;
3. Preparar para o ensino e a pesquisa.⁵

Notamos, então, que a formação de instrumentistas é um dos focos dessa graduação. A preparação para o ensino também é mencionada entre os objetivos; contudo, se analisarmos a matriz curricular de qualquer habilitação em instrumento dessa universidade, veremos que ela é constituída, pelo menos na parte obrigatória, unicamente de disciplinas da área do bacharelado. As (poucas) disciplinas pedagógicas encontram-se entre as disciplinas optativas. Na verdade, encontra-se apenas três opções nessa modalidade: Didática de Instrumentos, Laboratório de Educação Musical e Educação Musical e Processos de Criação. Mesmo entre as disciplinas optativas, o que predomina é a existência de dezenas de opções na área teórica e prática do instrumento.

A título de comparação, vejamos agora a descrição da Graduação em Instrumento da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP):

Na modalidade Instrumentos, as opções são: violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta, trompete, trombone, percussão, piano, cravo e voz. Em qualquer uma delas a ênfase é a formação do instrumentista de modo amplo, capacitando-o a atuar nas mais diversas áreas quer seja como solista, ou integrando grupos orquestrais e de música de câmara.⁶

Novamente comprovamos a ênfase na formação do instrumentista nesse tipo de graduação.

As discussões feitas até o momento nessa seção chamam a atenção para o fato de que, no Estado de São Paulo, a maioria dos professores que atuam no ensino superior em Música são bacharéis.

⁵ Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/feiradasprofissoes/musica#Instrumento>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

⁶ Disponível em: <<https://www.iar.unicamp.br/graduacao-em-musica>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Convido o leitor, nesse momento, a novamente refletir sobre aquele exemplo que expus na primeira seção desse texto (Prelúdio) – a *situação 2* (p. 11), invocando aquela já antiga “máxima” que afirma que “quem sabe fazer, sabe ensinar”. Não duvido de que o professor envolvido na situação sabia *fazer* – tocar muito bem o seu instrumento (flauta transversal). Mas e quanto ao saber *ensinar*? Acho difícil, nesse último caso, tomar a defesa desse professor.

Na ausência de uma formação inserida dentro de um panorama pedagógico,

o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante na sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 36).

Diante da citação anterior, mais uma vez compreendemos o (ainda) predomínio do ensino valorizado unicamente no domínio dos conteúdos técnicos relativos a determinada área do saber como modelo no ensino superior. No caso do professor universitário de Música, podemos facilmente compreender, do que foi exposto anteriormente, na crença de que um bom músico será um bom professor. Por bom músico entendemos o profissional que, além de dominar conteúdos teóricos acerca de História da Música, harmonia, análise musical etc., é também um insigne executor/intérprete de um instrumento, ou seja, um *virtuose*.

Essa condição não seria preocupante se os profissionais das áreas específicas, quando dedicados às questões educacionais, dispensassem a estas um zelo similar ao que mobilizam no campo profissional de origem. Entretanto não é essa uma situação frequente (CUNHA, 2008, p. 10).

Interessante seria indagar: será que um instrumentista, ao realizar a sua graduação – a qual oferta somente a modalidade bacharel – chegou a refletir que um dia poderia atuar como professor de instrumento? Em caso afirmativo, qual seria a sua concepção de docência? Em caso negativo, como se sentiu – e como agiu – quando esta situação se tornou concreta?

De que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente? Um físico, um advogado, um médico, um geógrafo, um

engenheiro, por exemplo, que dão aulas no ensino superior, convocados a preencher uma ficha de identificação qualquer, como se identificariam profissionalmente? Podemos imaginar algumas possibilidades: *físico*, *advogado*, *médico*, *geógrafo*, *engenheiro*, simplesmente; ou seguido de *professor universitário*; ou, ainda, simplesmente como *professor universitário*. Destas, seguramente, a primeira forma seria a mais frequente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 35, grifos das autoras).

É importante ressaltar, novamente, que não trato aqui sobre o caso dos profissionais advindos dos cursos de Licenciatura em Música, modalidade que se proliferou principalmente a partir da Lei Federal nº 11.769/2008, quando a Música passou a ser conteúdo obrigatório (mas não exclusivo) da disciplina de Artes. Essas licenciaturas visam ao preparo do profissional para o trabalho na educação básica e, assim como as demais licenciaturas, oferecem as disciplinas relacionadas ao ensino, habilitando o profissional para trabalhar na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Se fossem responder à pergunta feita por Pimenta e Anastasiou exposta anteriormente, certamente esses profissionais responderiam que são *professores de Música*, pois buscaram essa formação específica e atuam na educação básica. Todavia, se fizéssemos a mesma pergunta a um bacharel em piano, flauta ou qualquer outro instrumento que esteja atuando como professor na universidade, como será que ele se identificaria? *Músico? Instrumentista? Professor?* Diante disso, o que enfoco aqui é o processo de inserção na docência em nível superior (universidade) de um profissional que, em alguns casos, pode até mesmo nunca ter pensado em atuar como professor.

Assim, faço a seguinte indagação: onde são formados os professores de Música que atuarão ensinando instrumento no ensino superior? Em qual espaço adquiriu os saberes necessários à prática docente? No passado, essa formação ou se dava em conservatórios de Música ou no nível superior – modalidade bacharelado. Entretanto, mesmo nos dias atuais temos notado que essa situação pouco mudou. A única diferença é que a formação em conservatório não é mais suficiente para ingresso na carreira docente universitária; quem vai ensinar instrumento nas universidades, portanto, é o bacharel.

A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, trouxe novamente a Música no componente curricular da educação básica, depois de tantos anos afastada do ensino nas escolas. Dessa forma, a Música passou a fazer parte do componente curricular Arte, o qual engloba também as Artes Visuais, Dança e Teatro. A partir dessa inclusão do ensino musical dentro das Artes na educação básica, vimos o surgimento de muitas

licenciaturas em Música, as quais não existiam há alguns anos – a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), por exemplo, relata que sua primeira turma data do ano de 2004. Entretanto, esses cursos visam à formação de docentes para atuação na educação básica – ensino fundamental e médio. A UNESP, por exemplo, em seus cursos de graduação distingue duas modalidades: Graduação em Educação Musical e Graduação em Música. Vejamos as considerações que a própria universidade descreve a respeito dessas duas modalidades:

Embora trabalhem no mesmo universo, os cursos de Educação Musical e de Música apresentam características bastante diferentes. A Educação Musical propõe a formação de um profissional que seja educador e entenda a música como parte integrante de uma formação mais ampla, que vise não somente ao estudo da música em si, mas à formação social que as atividades musicais proporcionam. Já o curso de bacharelado em Música (canto, composição e regência e instrumento) tem como objetivo formar artistas. No primeiro caso, a ênfase é dada à prática de estudos multidisciplinares e à formação de repertório que contemple culturas locais.⁷

Analisemos, como complemento, o que a Universidade do Estado do Amazonas relata sobre a atuação do licenciado em Música:

O Licenciado em Música trabalha como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio; em editoras e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e a distância. Além disso, atua em espaços de educação não-formal, como: escolas de música, grupos musicais, orquestras, bandas, espaços públicos e em projetos de inclusão social. Atua em empresas que demandem sua formação específica e em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais. Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria.⁸

Essas licenciaturas vieram a preencher uma lacuna importante na sociedade. Entretanto, ainda podemos indagar: quem forma o artista? Como se dá a construção da profissionalidade docente dos professores que atuarão na formação de instrumentistas no ensino superior? Em outras palavras: temos cursos para a preparação do professor de Música para a educação básica, mas não temos essa modalidade, no nosso Estado, para o ensino superior. O leitor poderia perguntar, nesse momento: mas qual seria a diferença desses dois professores? Respondo: o

⁷ Informação extraída do sítio: <<http://www.ia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/>>. Acesso em: 17 set. 2015.

⁸ Informação extraída do sítio: <<http://cursos2.uea.edu.br/apresentacao.php?cursold=80>>. Acesso em: 17 set. 2015.

professor de Música, em nível básico, vai fazer um trabalho de “musicalização”, apresentando e desenvolvendo esse tipo de arte em seus alunos em um contexto social, mas não ensinando, necessariamente, algum tipo de instrumento específico, trabalho que requer maior especialização. O professor de Música em nível universitário tem essa especialização, mas somente no instrumento específico e não na docência, pois é um bacharel (e aqui voltamos às primeiras considerações já feitas nesse texto). É importante, inclusive, voltarmos nossa atenção ao próprio nome que a UNESP batiza seu curso de graduação que forma professores para a educação básica: “Licenciatura em Educação Musical”. Por que não somente “Licenciatura em Música”? Imagine, caro leitor, uma “licenciatura em Educação Matemática” ao invés de “Licenciatura em Matemática”... O próprio nome do curso de graduação reforça o fato de que o educador musical trabalha na escola e o professor de Música (inclusive nas universidades) é o bacharel.

Essa situação, porém, é amparada por nossa LDB. Como já comentado alhures, segundo o artigo 66 da Lei 9.394/96, complementado por parágrafo único:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Galizia (2007, p. 32-37) faz ampla reflexão sobre a formação dos professores universitários. Após o estudo de diversos autores, o pesquisador faz os seguintes apontamentos a respeito da formação para a docência universitária a partir do que é previsto pela LDB 9.394/96:

- A lei é omissa em relação à formação do professor universitário, pois não aponta uma “formação” dos professores nesse nível de ensino, apenas cita a sua “preparação”;
- A real função da pós-graduação seria a de formar pesquisadores, e não docentes;
- Mesmo sendo a pesquisa uma das atribuições do professor universitário – o que exige formação específica –, o ensino também faz parte do trabalho acadêmico deste, o que exigiria, da mesma maneira, uma formação específica;

- A pesquisa não só é valorizada na formação dos professores do ensino superior, mas também nos processos de avaliação da qualidade do profissional – chegando até mesmo a afetar a sua progressão funcional;
- Ao não reconhecer saberes e competências próprias ao exercício docente, nega a essa atividade o *status* de profissão, relegando a docência a uma semiprofissão;
- A seleção e contratação de um professor universitário supervaloriza a especialização do candidato em seu campo de conhecimento, desprezando sua compreensão sobre a área educacional e pedagógica;
- A lei exclui a prática de ensino na formação de professores universitários: “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (LDB 9.394/96, art. 65).

Na área de Música, como a formação do professor universitário acontece no bacharelado, cujo foco é a prática instrumental, o profissional acaba por não ter uma identidade docente formada. A pós-graduação, como apontado por Galizia (2007), visa pesquisadores e não professores. Em Música, além da formação para a pesquisa, a pós-graduação foca, também, na formação de um instrumentista virtuose concertista, não contemplando, mais uma vez, o docente profissional.

Ao que parece, nesse âmbito ainda prevalece o paradigma já citado de quem sabe fazer, sabe ensinar. No caso, “quem sabe tocar, sabe ensinar a tocar”. No entanto, “a pessoa docente, independente da área de atuação, necessita ter seu olhar educado para a análise da realidade educacional brasileira. O campo da Didática remete para a importância da conexão entre epistemologia e prática educacional” (BRANDENBURG, 2012, p. 916). Brandenburg, citando outros autores, ainda diz que “antes de sermos professores desta ou daquela matéria, temos algo em comum: **somos professores**” (SANTOS et al *apud* BRANDENBURG, 2012, p. 916, grifo do pesquisador).

No campo da Música, parece predominar a crença de que aquele músico altamente capacitado na execução de determinado instrumento será um ótimo professor. Em alguns casos, realmente pode ser. Em absoluto afirmo, em qualquer parte desse texto, que um bacharel não poder ser um bom professor. Mas será que essa prerrogativa – se toco bem, conseqüentemente ensino bem – será sempre verdade, em qualquer situação? Em nossa própria experiência vivenciamos casos em que o professor de Música – altamente qualificado e renomado – causou desestímulo

e até mesmo trauma em seus educandos. E é importante salientar que esse professor não tinha formação para a docência. Além disso, se desconsideramos todos os saberes já sistematizados epistemologicamente na área do ensino, seria o mesmo que afirmar que não há especificidade na docência. Pimenta e Anastasiou (2014), apontam que ainda predomina um despreparo e um desconhecimento científico, por parte dos profissionais que ingressam na universidade, do que seja o processo de ensino e de aprendizagem; os profissionais podem ter vasta experiência e anos de estudos em suas áreas respectivas, mas não foram formados para serem professores.

No exercício da docência,

construir um conceito é bem diferente de repetir uma definição. Requer assimilação e metamorfose do conhecimento de modo que ele faça um sentido para quem aprende. É o desafio em que a pessoa aprendiz faz significar o conteúdo escolarizado para a sua existência e identidade (BRANDERBURG, 2012, p. 918).

Pelo panorama atual da docência no ensino superior, incluindo a área da Música, essa parece ser uma questão que ainda não está bem resolvida.

A docência universitária constitui tema relevante em diferentes países e no nosso, se se admite a necessidade de as instituições de nível superior desenvolverem programas de preparação de seus professores para o exercício da docência. Preparo este que os ponha a par da problemática e da complexidade do *ensinar* e do *formar* no ensino superior; do formar profissionais, do formar pesquisadores e do formar professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 24, grifos das autoras).

No corpo docente das universidades que oferecem a graduação em Música (habilitação em instrumento) podemos encontrar profissionais de diversas áreas diferentes, muitos dos quais não tiveram formação – tanto inicial quanto posterior – para trabalhar com ensino. E é justamente nesse aspecto que nasce o arcabouço dessa pesquisa: como acontece o processo de construção dos saberes docentes desses bacharéis? Que medidas ele pode ter buscado quando se viu na condição de docente para adquirir os saberes da área do ensino?

No atual panorama nacional e internacional, há a preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a docência universitária em atuação, o que estaria apontando para uma preocupação com os resultados do ensino de graduação. Considere-se também o paradoxo da sociedade globalizada, que se caracteriza pela perda da

empregabilidade, na qual a profissão de professor universitário está em crescimento. Essas questões estão a exigir um posicionamento da comunidade universitária sobre essa necessária profissionalização (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 25).

Entretanto, Cunha (2008) aponta para uma ambiguidade no ambiente da docência universitária, pois, ao menos no plano do discurso, valoriza-se a formação pedagógica.

A pouca valorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário contradiz o discurso acadêmico que defende essa formação específica para os outros níveis de ensino. Vive-se uma ambiguidade sobre o que representa valor para a profissionalidade docente (CUNHA, 2008, p. 30).

Felizmente, apesar de todos os entraves apresentados, Cunha (2008) também relata que existe um movimento de professores de áreas específicas que procuram programas de formação em Educação para aprimorarem-se nessa área:

Também vale registrar um movimento mais consistente de formação. Trata-se dos professores de áreas específicas que procuram os Programas de Pós-Graduação em Educação para aprofundar e produzir conhecimento na área. Entretanto, ainda que essa seja uma experiência densa, nem sempre a proposta curricular desses cursos se preocupa com a docência, pois, por sua natureza e propósito, assumem a pesquisa como objetivo principal (CUNHA, 2008, p. 33).

De tudo o que foi exposto até o momento, minha atenção recai para a questão de quais saberes permeiam a prática docente dos professores-bacharéis de Música atuantes no ensino superior. Após cuidadosa revisão de literatura, na qual foi possível verificar que o Estado de São Paulo não tem produzido pesquisas em número significativo a respeito de bacharéis da área da Música atuando como docentes nas universidades⁹, três universidades paulistas foram selecionadas para essa pesquisa, por serem consideradas referências não só ao próprio Estado de São Paulo, como também a nível nacional e internacional. São elas: Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

⁹ Esses dados serão melhor explicitados no 3º Movimento.

I. PROBLEMÁTICA

I.1 Problema da pesquisa

A pesquisa terá como princípio norteador a seguinte questão:

- Quais saberes docentes predominam entre os professores dos cursos de Música das três universidades estaduais paulistas¹⁰ e quais precisam ser desenvolvidos na busca pela qualidade da docência visando à superação de uma ação pedagógica pautada na lógica do ensino instrumental ao invés de uma formação que vai além da aprendizagem de um determinado instrumento musical?

I.2 Objetivos da pesquisa

De forma geral, essa pesquisa pretende:

- Investigar, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico no ensino superior em Música.

Como objetivos específicos, elenco:

- Descrever a formação dos professores universitários investigados;
- Identificar características de suas respectivas atuações profissionais;
- Compreender como esses professores percebem sua prática profissional bem como seus respectivos ambientes de trabalho.

¹⁰ USP, UNICAMP e UNESP.

1º MOVIMENTO. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE

É a qualidade da educação superior que nos interessa e sobre ela é que temos nos debruçado. Sabemos que qualidade é um conceito multirreferencial e polissêmico, mas acreditamos que a exploração consequente de suas possibilidades trará benefícios para todos (CUNHA, 2012, p. 10).

Nesse primeiro movimento serão abordadas questões e teorizações relativas à pedagogia universitária e à própria formação e aprendizagem da docência no contexto da educação superior. Essa discussão se faz aqui necessária devido ao público-alvo a que essa pesquisa se destina: estamos na área da Educação, mas diante de uma especificidade: a docência em Música nas universidades, exercida por bacharéis. A muitos, principalmente da área da educação, a teorização aqui proposta já está consagrada, razão pela qual peço, antecipadamente, desculpas ao leitor caso já esteja familiarizado com o tema. Todavia, podemos encontrar, ainda nos dias de hoje, professores dentro da universidade que desconhecem a existência da pedagogia universitária; em alguns casos, chegam até mesmo a confundi-la com a andragogia¹¹. Como os sujeitos dessa pesquisa são bacharéis, creio que a leitura dessa pesquisa possa interessar a quem se encontra na mesma situação – razão pela qual insistirei em demarcar algumas ideias principais sobre a pedagogia universitária. Se, por um lado, os temas aqui abordados possam ser “mais do mesmo” para os especialistas da

¹¹ Andragogia: “uma das vertentes da ciência da educação, onde aprende-se sobre os adultos e utilizam-se os melhores métodos para ensiná-los. São caminhos e estratégias de aprendizagem, que podem ser aplicadas em qualquer sala de aula” (definição extraída do sítio **Andragogia Brasil**). Disponível em: <<https://andragogiabrasil.com.br/andragogia/>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

área, acredito que para outros será o primeiro contato com conhecimentos que balizam o trabalho nas universidades.

Na discussão sobre o papel e o perfil do docente universitário nos dias atuais vem sendo inseridos questionamentos feitos por diversos autores (como, por exemplo: Cunha, 2008, 2010 e 2012; Anastasiou e Alves, 2003; Pimenta e Anastasiou, 2014; Lucarelli, 2012, só para citar alguns).

O debate atual sobre o ensino superior apresenta um quadro desafiador para o professor que atua na universidade brasileira. A demanda dos alunos e do mercado de trabalho, as reformas curriculares, a implementação de sistemas de avaliação externos e internos, a relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão e as discussões sobre a universidade pública são alguns fatores que desafiam esse profissional (LOURO, 2004, p. 10).

Diante desses fatores apontados por Louro, considerando a docência como profissão, poderíamos nos questionar: qual é a função do professor universitário hoje? Quais são os saberes indispensáveis para a constituição de sua profissionalidade?

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 23-24), a dificuldade de caracterizar o local de formação desse profissional já começa na própria LDB:

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *strictu* como *latu sensu*, não se configurando estes como obrigatórios. No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu* aponta para o fortalecimento desta como o lugar para formação do docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 23-24).

Como vimos, a pós-graduação *stricto sensu* tem sido o local preferencial para a formação do professor universitário. Assim, independentemente do tipo de pesquisa que foi feita pelo pós-graduado, ele poderá tornar-se um professor dentro da universidade. Entretanto, será que este, após a conclusão desse curso *stricto sensu*, estará em perfeitas condições para assumir a docência? Somente a formação adquirida nesse curso será suficiente para dar conta dos aspectos pedagógicos envolvidos na formação dos cidadãos a ele confiados? Seria necessária uma formação continuada para apoiar/assessorar esse docente?

Cunha (2010) aponta alguns fatores que poderiam inter-relacionar-se, materializando-se em uma prática social objetiva. São eles: 1) o fato de que os conhecimentos pedagógicos foram constituídos distantes do espaço universitário; 2)

a pedagogia trouxe consigo uma “herança” de ser um campo feminino, em virtude da crença de que somente as mulheres teriam uma natural vocação para cuidar das crianças; 3) a pedagogia às vezes é entendida como um conjunto de normas e prescrições aplicadas na resolução de problemas. Dessa inter-relação

a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços, apenas, na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *strictu sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (CUNHA, 2010, p. 29).

Nessa perspectiva, ao professor universitário advogado bastaria um grande domínio dos conhecimentos da área do Direito; ao professor universitário músico (instrumento) – que será o caso dessa pesquisa – o enfoque seria em um grande domínio técnico do próprio instrumento. Entretanto, como Cunha (2010) alerta,

ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho [...] Se esse modelo serve para algumas profissões distancia-se, certamente, da docência e das atividades profissionais dos educadores, pois a complexidade da docência não abre mão da dimensão da totalidade (CUNHA, 2010, p. 25).

Diante disso, podemos apreender que existe uma especificidade no exercício da docência. Por exemplo, a carreira de um músico cujo objetivo é construir uma profissão como instrumentista (solo ou em conjunto) é diferente daquela que se ocupará do ensino de um instrumento, ou mesmo de disciplinas teóricas do ensino musical.

Como estamos falando sobre o perfil do professor universitário, é necessário destacar que sua identidade não é algo que se adquire de uma só vez; não é um processo no qual se “capta” tudo o que fará parte da constituição do professor como profissional durante apenas uma etapa – como a formação em um curso *strictu sensu*, por exemplo.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (NÓVOA, 1995, p. 16).

No entanto, em muitos casos ainda domina a crença de que uma boa identidade profissional docente, no ensino superior, está calcada no exímio domínio dos conhecimentos técnicos próprios de cada área. Assim sendo,

é importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. [...] A ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes da educação superior [...] A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura etc. O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero coadjuvante [...] (CUNHA, 2010, p. 26, grifos da autora).

Cunha (2008) também aponta para o fato de que, “diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor [universitário] se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho” (p. 9-10). Podemos encontrar, portanto, muitos profissionais atuando no ensino superior cuja formação inicial não foi a preparação para a docência.

Diante desse despreparo para a docência universitária, Pimenta e Anastasiou (2014) relatam que, após verificado esse problema, podemos encontrar iniciativas de formação contínua ou em serviço para tentar, ao menos, amenizar esse problema, por meio de cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *latu sensu*, palestras, estágio, etc.

No entanto, essas iniciativas não constituem regra geral, pois há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo [...] Nesse conceito, o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos. Se estes aprendem ou não, não é problema do professor, especialmente do universitário, que muitas vezes está ali como uma concessão, como um favor [...] (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 36-37).

Isso também acontece porque a docência universitária, em sua constituição, recebeu forte influência da concepção epistemológica então dominante, chamada de Ciência Moderna, a qual foi

especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuíam a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto, o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores (CUNHA, 2010, p. 27).

Em consequência disso,

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 37).

Em contrapartida, Pimenta e Anastasiou (2014) também relatam que, ao examinar-se o panorama internacional, já é possível identificar uma crescente preocupação com a formação e o desenvolvimento dos professores universitários, associando essa formação às inovações da Didática. Segundo as autoras, também é possível notar a preocupação para uma formação de qualidade tanto no campo específico quanto no pedagógico dos docentes. Novas demandas têm impulsionado novas pesquisas. Ainda segundo as pesquisadoras (p. 38), a *Conferência Internacional sobre Ensino Superior – uma perspectiva docente*, ocorrida em Paris, em 1997, apontou preocupações com temas do campo da Educação até então ausentes no campo da docência universitária, a saber:

- a qualidade da educação;
- a educação a distância e as novas tecnologias;
- a gestão e o controle do ensino superior;
- o financiamento do ensino e da pesquisa;
- o mercado de trabalho e a sociedade;
- a autonomia e as responsabilidades das instituições;
- os direitos e liberdades dos professores do ensino superior;
- as condições de trabalho; etc.

O domínio dessas questões tem se configurado como requisito necessário ao exercício da docência no ensino superior, uma vez que se espera o envolvimento desses professores na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa, de financiamento, não apenas em seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 38-39).

Diante de tudo isso, a pedagogia universitária não deveria ser mais valorizada por parte daqueles que assumem “cadeiras” nas universidades? Mas espere um momento, pesquisador. Pedagogia universitária?! Isso realmente existe?

Peço licença ao leitor pela brincadeira feita acima. No entanto, achei oportuna a ironia pelo fato de que um número muito grande de professores atuantes no ensino superior ainda desconhece esse campo de estudos, como mencionei no início dessa seção. E, sempre que produzimos algo cientificamente, o objetivo é que nosso trabalho seja lido/estudado pelo público-alvo. Sendo assim, acredito ser de extrema importância, nesse momento, a conceituação da pedagogia universitária, caso essa pesquisa “caia nas mãos” de alguém que ainda desconheça a sua existência.

1.1 Pedagogia universitária: conceituação e desafios

Existe uma pedagogia universitária? Mas *pedagogia* não está ligada ao ensino de crianças e adolescentes? Se existe uma pedagogia universitária, qual o seu papel?

Os questionamentos feitos anteriormente podem parecer triviais àqueles já familiarizados com o tema; no entanto, a pedagogia universitária como um campo de estudos próprio, epistemológico, ainda não é amplamente reconhecida – e muitas vezes valorizada – pelos próprios professores universitários.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 47) afirmam que “mito é o considerar o campo da Pedagogia e o da Didática como restritos às questões da aprendizagem de crianças e adolescentes”. Cunha, por sua vez, informa que “esse campo [o da pedagogia universitária], ainda que em escala crescente de produção, carece de estímulos para sua expansão” (2012, p. 7).

Até esse momento temos dois fatos importantes: 1) a Pedagogia é uma área de conhecimento que engloba saberes sistematizados acerca do ensino de crianças, adolescentes e *adultos* e; 2) o campo da pedagogia universitária necessita, ainda, expandir-se.

Na teoria e na prática, a didática universitária tenta construir um espaço de conhecimento orientado para a compreensão dos processos que se dão na aula, com base na consideração de sua relação com o contexto e com seu destino de formação (LUCARELLI, 2012, p. 75).

Elisa Lucarelli (2012) evoca Ricardo Nassif (1974), o qual “formulava teoricamente o lugar da pedagogia universitária e seu valor para a construção de uma universidade tendo em vista sua transformação” (2012, p. 76). A pesquisadora descreve a classificação que Nassif utiliza para abordar os diferentes enfoques com que podemos abordar o problema da universidade:

Quadro 1 – Abordagem do problema da universidade segundo Ricardo Nassif.

“Pedagogia universitária e construção da universidade”	
Problema	Descrição
Tradicionais	Filosófico e histórico
Atuais	Político, sociológico e econômico
Potenciais	Geográfico, administrativo, psicológico e <i>pedagógico</i>

Fonte: Adaptado de Lucarelli (2012)

Nassif define os problemas potenciais como incipientes; destaca que sobre os problemas *pedagógicos* se constrói a pedagogia universitária, informação que vem ao encontro do que Cunha (2012) confirma: a pedagogia universitária ainda não se encontra sólida. Contudo, há esforços para que esse panorama se inverta:

A pedagogia universitária se assenta, cada vez com mais legitimidade, no espaço educacional, tanto no Brasil como no exterior. São recorrentes os esforços para constituir uma base consistente de produção acadêmica, que faça avançar a qualidade da educação superior (CUNHA, 2012, p. 7).

A didática universitária, um dos campos de estudo da pedagogia universitária, está contida no “âmbito disciplinar e de práticas relativas ao estudo e à intervenção nos processos de ensinar e aprender que se dão na aula” (LUCARELLI, 2012, p. 77). Lucarelli situa ainda a didática universitária em dois pólos de reconhecimento. No primeiro deles, a didática universitária

É entendida como uma didática especializada, cujo objeto é a análise do que acontece na aula universitária, em que estuda o processo de ensino que um docente ou uma equipe docente organiza em relação às aprendizagens dos estudantes e em função de um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação em uma profissão (LUCARELLI, 2012, p. 77).

No segundo pólo, relata a recentidade da didática universitária em relação às demais, da mesma forma que Nassif e Cunha:

Essa didática se identifica como algo de constituição recente dentro de seu próprio campo disciplinar, diferentemente de outras didáticas específicas de nível, cujas origens remontam há séculos; recordemos, por exemplo, que a didática de nível básico foi a que deu origem à disciplina como tal, com base na obra de Comênio, do século XVII.

E por que voltar nossa atenção para a pedagogia universitária nesse momento? Em que exatamente ela vai nos ajudar?

Para iniciar a discussão sobre esses dois questionamentos, acredito ser importante relatar o que Terezinha Azerêdo Rios, ao apresentar a obra *Processos de Ensino na Universidade*, organizada por Anastasiou e Alves (2003), declara:

Embora se utilize a expressão “instituições de *ensino* superior” para designar o espaço em que se realizam os cursos de graduação e pós-graduação, a função universitária do ensino tem sido muitas vezes relegada a um plano secundário. No Brasil, somente há poucos anos iniciaram-se discussões sobre o significado do ensino da universidade e sua estreita relação com a aprendizagem, sobre as implicações da qualidade do trabalho dos professores na formação competente dos profissionais das diversas áreas (p. 5, grifo da autora).

Assim, conforme Rios, as universidades, denominadas de instituições de *ensino* superior, podem estar deixando o próprio *ensino* a um segundo plano, o que é, estranhamente, um fato contraditório. Entendemos que a pesquisa pode estar mais em evidência na universidade, mas se uma das responsabilidades da universidade é, também, o ensino, ele não pode ser rebaixado nem deixado de lado, pois pode, entre outras coisas, comprometer a formação humana dos estudantes a ela confiados.

O princípio da educação não pode ser outro a não ser o da autonomia do indivíduo. O que se quer educando é a possibilidade das pessoas se desenvolverem autonomamente e que possam pertencer a uma comunidade política de uma maneira consciente e ativa. Então a educação tem este fim acima de qualquer outro. É óbvio que existe a questão da tradição do conhecimento, a questão do desenvolvimento científico tecnológico do país, a dimensão da vida em sociedade em geral. Mas eu diria que a constituição de indivíduos autônomos é a finalidade da escola pública, a finalidade da educação de uma maneira geral (HADDAD *apud* SAVAIONI; COHN, 2009, p. 26-27).

Não podemos esquecer, também, a questão da empregabilidade: aspecto frágil na sociedade contemporânea, ela se adentra para as instituições de ensino:

Figura 1 – Propaganda de 2ª graduação.



Fonte: Internet

Figura 2 – Propaganda de 2ª formação.



Fonte: Internet

Antes de tecer quaisquer críticas às figuras 1 e 2, convido o leitor a analisar o trecho a seguir:

Contribuindo para ampliar a questão da docência no ensino superior, há que considerar a influência das novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea da informação e do conhecimento, das tecnologias avançadas e do Estado mínimo, reduzindo a empregabilidade. Em decorrência, nota-se um afluxo dos profissionais liberais, ex-empregados, ao exercício da docência no ensino superior, cuja oferta de empregos se encontra em expansão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.39).

Com a redução da empregabilidade, profissionais de outras áreas recorrem ao ramo do ensino. Se, no âmbito da educação básica podemos encontrar profissionais que “para aumentar a sua renda” recorreram a programas como o ilustrado nas figuras 1 e 2, em que medida a questão da empregabilidade pode influenciar na docência universitária? Se bacharéis atuando na docência sem formação pedagógica já era um fato comum, agora essa situação pode ser ainda mais agravante. A função de professor universitário pode, novamente, funcionar para “aumentar a renda” desse profissional/bacharel.

Essa situação é muito delicada, visto que pode acarretar uma desprofissionalização do professor, isto é, a docência passa a ser encarada como um “bico”, tornando-se uma semiprofissão. Defendo, como já ficou claro, a profissionalização da docência, a qual traz consigo certas especificidades e particularidades; por isso, não pode ser encarada como algo menor em relação às demais profissões. Trabalhos como os de Contreras (2002), Freidson (1998) e Goodson (2008), só para citar alguns exemplos, discutem essa questão com propriedade.

Freire (2011) alerta para a ideologia presente no discurso neoliberal na contemporaneidade, que muitas vezes pode fazer com que nos sintamos imobilizados diante da realidade, chegando até mesmo a nos conformarmos com o que já está imposto:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência (FREIRE, 2011, p. 21).

Cientes dessas “armadilhas” presentes no mundo contemporâneo, nossos esforços, portanto, são para que se saia de uma docência *no* ensino superior a caminho de uma docência universitária.

A novidade da didática universitária faz com que os sujeitos que têm nela seu campo de ação, além de resolver os desafios de seu processo de conformação disciplinar, tenham de enfrentar em seus âmbitos de desenvolvimento as polêmicas acerca da necessidade de sua existência (LUCARELLI, 2012, p. 78).

Para fins de um melhor entendimento e reflexão acerca do tema aqui discutido, farei distinção entre os termos **docência universitária** e **docência no ensino superior**, os quais não serão utilizados como sinônimos ao longo desse texto. Dessa forma:

- **Docência universitária:** o trabalho desenvolvido nas universidades, trazendo consigo as “contribuições de estudiosos que têm investigado vários temas relacionados à docência, à aprendizagem e à prática pedagógica na educação superior” (CUNHA, 2012, s/nº). Acontece quando o sujeito “É” professor **do** ensino superior;
- **Docência no ensino superior:** como o próprio nome diz, a docência que é realizada em nível superior, porém sem trazer qualquer conhecimento epistemológico para a sua realização. Cunha (2012, p. 7) relata que “a docência para esse nível se constitui muito mais por tradição do que pelo reconhecimento de saberes formalmente

constituídos”. Nesse caso, o sujeito “**ESTÁ**” professor **no** ensino superior.

1.2 Professor universitário: perfil e entraves

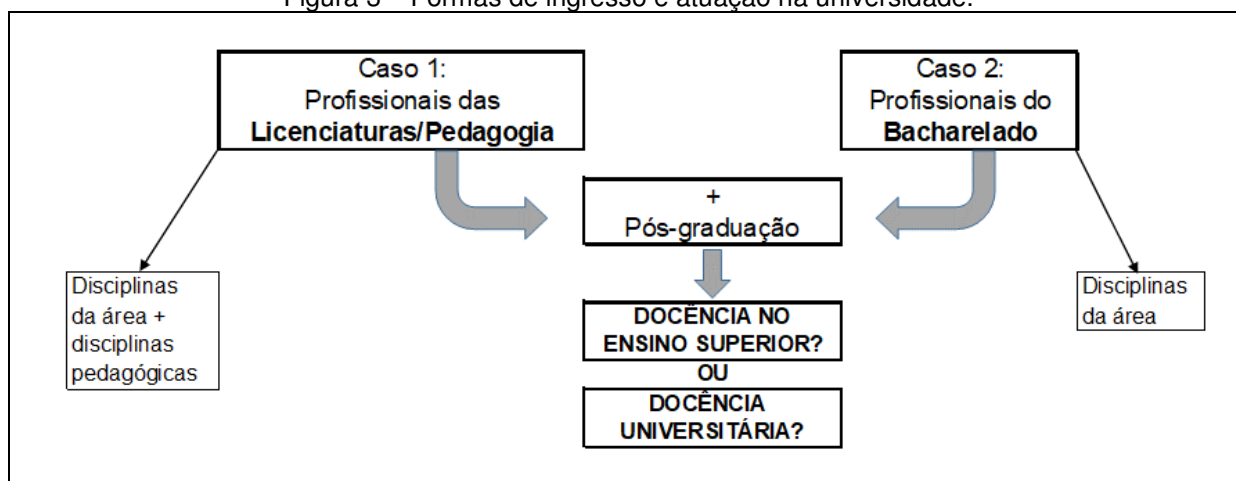
Já discutimos, em outro momento, que o professor universitário é formado, prioritariamente, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Como ‘prioritariamente’ não é sinônimo de ‘exclusivamente’, podemos inferir que a pós-graduação *latu sensu* também é válida; a lei também cita o notório saber. Em meu entendimento, a legislação não encara a docência universitária como uma carreira própria, dotada de especificidades; o que ela faz, em determinados casos, é uma *concessão*, que por meio de uma meritocracia é concedida a prerrogativa de atuação como professor no ensino superior. O próprio texto da LDB é curioso ao dizer que “a **preparação** para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação...”. O que ele quer dizer com ‘preparação’? Corroborando essa visão, Pimenta e Anastasiou (2014) aponta:

Observe-se que essa lei não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu* (p. 40, grifos das autoras).

Além da lei não considerar a docência universitária como um processo, a questão do ensino fica prejudicada ao optar-se por uma formação em pós-graduação *strictu sensu* – que prepara para a pesquisa. “A ênfase em processos de graduação e pós-graduação deixou fora da discussão a preocupação com **o que se ensina e como se ensina** na universidade (LUCARELLI, 2012, p. 75, grifos da pesquisadora).

Feitas essas considerações, observemos o esquema a seguir:

Figura 3 – Formas de ingresso e atuação na universidade.



Fonte: Elaborado pelo autor

Podemos notar, diante da figura 3, que por meio de situações distintas pode-se chegar à docência na universidade; contudo, não podemos precisar se essa docência é, de fato, universitária. Pode ser enganosa, em uma análise preliminar, a conclusão de que os profissionais advindos do *caso 1* estariam mais aptos a realizar uma docência universitária. Apesar do bacharel não ter contato com disciplinas pedagógicas em sua formação inicial, não é regra que um licenciado teria uma melhor formação para a docência universitária. Há, inclusive, pesquisas que já apontaram esse resultado¹². Apesar da importância das disciplinas pedagógicas na graduação, o simples fato do sujeito ter feito licenciatura não garante uma formação adequada ao ensino superior. Isso ocorre porque este possui especificidades que exigem formação específica – formação essa que não está prevista em nenhuma política pública para ingresso na universidade. A pedagogia universitária, infelizmente, não perpassa a formação do professor atuante no ensino superior.

Assim, comprovamos ainda mais a importância e urgência da expansão da pedagogia universitária enquanto campo de conhecimento. E não digo somente no caso dos bacharéis – foco dessa pesquisa – mas a todos aqueles que atuam ensinando nas universidades, caso contrário perderemos a profissionalidade e a especificidade da docência.

Em outro momento desse texto, mencionei que partiria da concepção de que a docência é uma profissão. Cunha (2012), no entanto, faz a seguinte complementação:

¹² Um exemplo desse resultado pode ser encontrado em: FRAGELLI, Carina Maria Bullio. *Formação do professor universitário em cursos de licenciatura: a experiência da docência qualifica o ensino?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP: 2016.

Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isso porque o exercício da docência nunca é estático e permanente, é sempre processo. Essa concepção, porém, contraria a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na ideia de que a função docente assenta-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que eles representam. Para essa perspectiva, a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente, que representaria um depositário do saber, cuja palavra estaria pré-ungida de legitimação. O elemento fundante do ensino, nessa perspectiva, constitui-se na lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que esta deveria acontecer. O conhecimento, tido como puro reflexo dos objetos, organiza-se sem a mediação dos sujeitos (CUNHA, 2012, p. 14).

Cunha é muito perspicaz ao fazer essa afirmação, pois reconhece a docência como processo, não como algo estagnado; por isso, utiliza o termo profissionalidade. Profissão, nessa concepção, seria algo que se aprende em uma única etapa e, a partir de então, o profissional estaria apto a enfrentar situações quase sempre previsíveis. Esse não é o caso da docência. Quando afirmei que trataria a docência como profissão, o que desejava era relatar ao leitor que não a encaro como um “bico”, um “quebra-galho”, uma “complementação de renda”, conforme ilustrado nas figuras 1 e 2. E posso dizer que, na área da Música, isso acontece com mais frequência do que imaginamos.

Diante disso, reforço que, mesmo se me referir à docência como profissão, não estou, absolutamente, querendo dizer que a docência se aprende em uma única etapa. Utilizarei o termo fundindo-o com a concepção de profissionalidade mencionada por Cunha (2012).

Ao analisar a figura 3, podemos concluir que, independente da formação inicial, em qualquer modalidade e em qualquer área, pode-se chegar à universidade, exercendo a docência. E qual é a “catapulta” para esse ingresso? Como vimos na LDB, a pós-graduação.

[...] se for analisada a carreira docente, facilmente se pode detectar uma valorização da meritocracia e da individualidade. A carreira dos professores universitários leva em conta o acúmulo do capital cultural e científico por parte do docente. Os degraus e níveis são galgados pelos estágios de pós-graduação e é dado um privilégio significativo às atividades de pesquisa sobre as de ensino e extensão. As publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado, que vê na docência, em geral, uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata do ensino de graduação (CUNHA, 2012, p. 18).

Fazer pesquisas e atuar como professor não são a mesma coisa. É possível fazer bem as duas coisas? É claro que sim, pois “ter capacidade investigativa é condição fundamental para o professor universitário” (CUNHA, 2012, p. 21).

Ressalto que, após feitas todas essas considerações, não quero dizer, de forma alguma, que todo bacharel é necessariamente um mau professor; da mesma forma, encontramos – até mais frequentemente do que desejamos – professores “do ensino superior”, na universidade, despreocupados com a questão do ensino. Temos de considerar que o fato de o ensino ser visto como algo menor pode ter origem em fatores heterogêneos, que podem mesmo intercalar-se, como por exemplo:

- o profissional está mais interessado em fazer pesquisa;
- o profissional encara a atividade como complementação de renda;
- o profissional encara a profissão docente como *status* social, etc.

Além disso, Cunha (2012, p. 17) ressalta que o perfil do professor universitário não é homogêneo.

Assim como há de fato o contingente que produz a ciência e cultura a erudição, também há muitos docentes que se aproximam mais do perfil dos professores secundários, isto é, os que interagem na interpretação do conhecimento já produzido. Além disso, numa análise crítica das condições do ensino universitário, é possível afirmar que, para responder aos desafios atuais, nem o estereótipo da profissão científica nem o da prática interpretativa, em separado, conseguem dar conta do recado. A reconfiguração do trabalho docente requer uma simbiose dessas duas vertentes acrescidas de outras habilidades/conhecimentos/saberes que provoquem no estudante o protagonismo de seu próprio saber.

Em relação a esse protagonismo estudantil, Freire (2011) nos faz refletir:

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (FREIRE, 2011, p. 69, grifos do autor).

Das palavras de Freire citadas anteriormente, chamo a atenção para duas considerações: 1) a importância de se desenvolver a autonomia dos educandos; 2) a falácia de que a Pedagogia cuida somente do ensino de crianças.

É necessário que o professor seja ponte entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos. Sobre essas bases é que é preciso reconstruir a função docente, aceitando o desafio de uma nova perspectiva para a profissionalização (CUNHA, 2012, p. 18).

E essa profissionalização citada por Cunha só poderá ser atingida se os saberes específicos da docência universitária forem considerados indispensáveis ao exercício dessa atividade; caso contrário, estaremos diante de uma docência no ensino superior, relegada ao nível de semiprofissão.

2º MOVIMENTO. DOCÊNCIA EM MÚSICA – PRÁTICA INSTRUMENTAL: DA INFORMALIDADE À UNIVERSIDADE

Ao longo do século XX a separação entre os setores da criação e do ensino musical cresceu vertiginosamente. Aproximá-los deve ser a meta atual de todo profissional da área, educadores e músicos (CUNHA; MARTINS, 1998, p. 2).

Essa seção tem por intento esclarecer algumas questões, tais quais: de que modo a Música passou a ser ensinada? Que modelos de ensino foram adotados? Quando seu ensino foi formalizado? Quando ela foi introduzida na universidade? Trata-se, portanto, de um capítulo “histórico”.

Para isso, teremos que voltar um pouco no tempo e fazer breves “estadias” em determinados momentos da História. Aqui, utilizo a palavra ‘breve’ em seu sentido mais literal, pois não seria possível – nem sensato – fazer uma descrição por demais minuciosa em uma única seção da pesquisa. O que procurarei fazer é destacar alguns elementos-chave desde o surgimento da música até a sua sistematização, com o propósito de compreendermos como aconteceu – e ainda acontece, em muitos casos – o seu ensino.

2.1 Os primórdios da Música

Quando podemos dizer que se inicia a História da Música? É possível inferir que, desde a Pré-História, existia música. Comprovamos esse fato tanto por meio de pinturas rupestres em cavernas quanto por achados arqueológicos, como flautas feitas de osso de algum animal (como o abutre, por exemplo). E como era essa música e o seu ensino? Isso não podemos precisar, pois nos faltam meios para concluir como

ela era produzida e ensinada – não há nenhum registro que possa nos fornecer essa informação. Uma suposição seria que a música pudesse ser ensinada dentro de grupos sociais, sendo aprendida por meio da observação, imitação e experimentação.

Já na Antiguidade, podemos recorrer à Grécia Antiga, pois ela é considerada o berço da cultura ocidental, devido ao legado que ela nos deixou (basta lembrar que ideias filosóficas e políticas, como o conceito de democracia, por exemplo, lá surgiram e perduram até hoje). Existia música na Grécia Antiga? Sim, porém tratar sobre seus estudos é tarefa de difícil realização e análise.

Reconstruir um esboço que seja do pensamento musical na Antiguidade Grega apresenta várias dificuldades, sobretudo nos séculos mais antigos: os testemunhos são imensos, mas geralmente indiretos e fragmentados. Apesar de revelarem, sem dúvida, uma cultura musical bastante extensa e deixarem entrever uma sociedade em que a música tinha um lugar de não secundária importância, não são suficientes para nos fornecerem uma imagem fiel do pensamento musical na Antiguidade grega, na medida em que praticamente não há fontes diretas, isto é, músicas concretas (FUBINI, 2008, p. 69).

As fontes diretas seriam as próprias partituras, porém muito pouco delas resistiu ao tempo – e sua notação não era a mesma que utilizamos hoje. Nesse período, a própria Literatura servia de fonte indireta para a música.

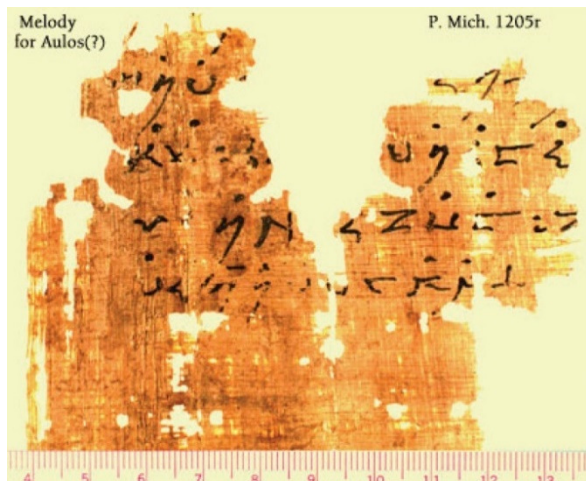
Notícias sobre as variadas funções e significados da música na sociedade grega já são encontradas em diversas narrativas mitológicas e estão associadas aos personagens Orfeu, Marsias, Dionísio e Apolo. Na literatura, encontram-se relatos em Homero (século IX a.C., *Ilíada* e *Odisseia*); em Hesíodo (século VIII a.C., *Teogonia* e *Os trabalhos e os dias*); e em praticamente todos os escritores das tragédias, como Eurípedes, Sófocles e Aristófanes (TOMÁS, 2005, p. 14).

É importante ressaltar que na própria Bíblia Sagrada há referências à música, por meio de danças e da citação de instrumentos musicais. Contudo, pela falta de recursos de registro na época, não temos como precisar como era essa música. Os documentos também não informam como era o seu ensino.

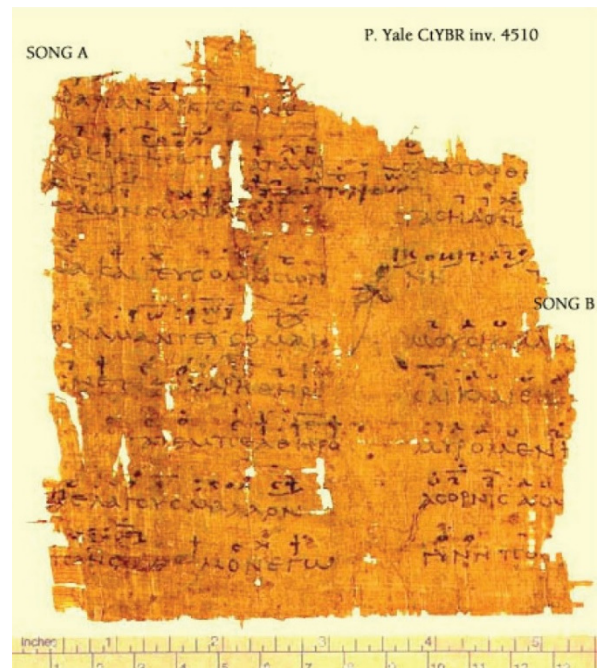
Sobre a música da Antiguidade, Grout e Palisca (2007, p. 16-17) relatam que poucas fontes diretas – as partituras – sobreviveram. As que resistiram ao desgaste do tempo, atualmente, são alvo de intensas pesquisas de decifração¹³. Isso ocorre porque a prática de utilização destas partituras não sobreviveu ao início da Idade Média.

¹³ Ver apêndice B.

Figura 4 – Papiro com a tragédia Orestes.



Fonte: Grout e Palisca (2007)

Figura 5 – Papiro com a tragédia Orestes.¹⁴

Fonte: Grout e Palisca (2007)

2.2 Início da formalização do ensino de Música

Já na Idade Média, “a música mais antiga que conhecemos, tanto sacra como profana, consiste em uma única melodia, com uma tessitura do tipo que chamamos monofônica” (BENNET, 1986, p. 13). Essa música é o **cantochão** (o Canto Gregoriano, por exemplo, é um tipo de cantochão). Quando Bennet diz que ele possui uma tessitura monofônica, quer dizer que não possui nenhum acompanhamento, vocal ou instrumental, e quando diz que é a música mais antiga que conhecemos, é porque o cantochão é o primeiro tipo de música da qual houve significativa preservação de seu registro, desde a utilização de **neumas**, “sinais gráficos desenhados sobre as palavras indicando sem muita precisão o contorno melódico” (BENNET, 1986, p. 14), até o seu registro no **tetragrama** (sistema de quatro linhas). A notação musical atual utiliza-se de cinco linhas (pentagrama).

Mais tarde, no século XII, Paris tornou-se um importantíssimo centro musical, desde que, em 1163, teve início a construção da catedral de Notre Dame. Aí,

¹⁴ As figuras 4 e 5 apresentam fragmentos escritos em papiro, cujo conteúdo é um trecho do coro da tragédia *Orestes*, do autor Eurípides. Essa tragédia é datada, aproximadamente, de 408 a.C. e “é possível que a música tenha sido composta pelo próprio Eurípides, que ficou famoso pelos seus acompanhamentos musicais” (GROUT; PALISCA, 2007, p. 31).

as partituras de *organum*¹⁵, com um grupo de compositores pertencentes à chamada “Escola de Notre Dame”, alcançaram admirável estágio de elaboração. No entanto, apenas o nome de dois desses compositores chegou até nós: o de Léonin, que foi o primeiro mestre do coro da catedral, e o de seu sucessor, Pérotin, que trabalhou de 1180 até cerca de 1225 (BENNET, 1986, p. 15).

A respeito do termo “Escola de Notre Dame”, é importante fazer uma ressalva: aqui, o termo “escola” não tem a concepção que hoje entendemos por ele. Não era uma escola aberta a todos, na qual era possível matricular-se e aprender Música. O termo está mais para um modo próprio de se compor música, que era realizado, é claro, na catedral de Notre Dame. A Escola de Notre Dame foi o “nome dado ao grupo de músicos ligados à Catedral de Notre Dame de Paris, ou à Igreja anterior no mesmo local, 1190-1210, a quem se atribui o desenvolvimento do ORGANUM” (SADIE, 1994, p. 302). É importante entender, também, que nessa época cada local tinha o seu modo próprio de compor música. Notre Dame foi destaque na composição de *organa*¹⁶. A exemplo da arquitetura, a música composta nessa “escola” ficou conhecida como polifonia gótica. O ensino de Música, pela primeira vez, passa a ser formalizado – pelo menos é o primeiro registro que se tem de um mestre e um aprendiz. Léonin ensinava Música, formalmente, a seus discípulos. Pérotin, aluno de Léonin, “revisou grande número de *organa* anteriores, enriquecendo-os e fazendo certos tipos de modificações a fim de torná-los estilisticamente mais modernos” (BENNET, 1986, p. 16-17).

Do exposto anteriormente, chamo a atenção para duas considerações: 1. Léonin sendo considerado, oficialmente, o primeiro professor de Música, e seu discípulo, Pérotin, o primeiro aluno – embora no âmbito da composição e não da prática instrumental. Certamente houveram outros antes deles, porém a História só nos trouxe esses dois nomes; 2. o fato de que, mesmo em uma época tão distante, haver espaço para a criatividade, e esta ser aceita no meio em que é aplicada: Pérotin, além de compor igualmente a seu mestre, criou um novo estilo, próprio de sua pessoa. Pode parecer uma consideração trivial, mas nem sempre, no ensino musical, se é permitido partir do já consagrado e fazer modificações. Se retomarmos a *Situação 1*, contida no Prelúdio, veremos que, mesmo passado tanto tempo, foi-me negada a *possibilidade* de fazer qualquer modificação criativa ao ouvir a gravação de flautistas

¹⁵ Termo originalmente relacionado ao órgão, porém mais tarde à “música consonante”, usado para a polifonia medieval; a partir do séc. XII, referia-se especificamente a música de *cantus firmus* (o tenor) em notas sustentadas (em geral baseado em uma melodia preexistente) e parte(s) superior(es) em movimento mais rápido (SADIE, 1994, p. 679).

¹⁶ Plural de *organum*.

renomados, atitude que me incomoda pelo fato da arte, nesse caso, ficar reduzida à mera reprodução.

2.3 O surgimento das universidades

Ainda no século XII, temos um importante acontecimento: o surgimento da universidade. “As primeiras universidades surgem em meados do século XII em Paris, Bolonha e Salerno, cada uma se destacando em uma área: Paris em Artes e Teologia; Bolonha em Direito e Salerno em Medicina” (GALIZIA, 2016, p. 23).

Não há dados, porém, que indiquem que a Música, com fim em si mesma ou com funções profissionalizantes, fizesse parte dos cursos dessas universidades. Não insiro, nessa perspectiva, o *Quadrivium* – que compreendia o estudo da aritmética, geometria, astronomia e música (teoria), “disciplinas aplicáveis às quatro espécies de coisas reais, *res*: o número, o espaço, a esfera celeste, a harmonia. Denominavam-se *artes reales* ou *pshysicae*. Em suma, *Trivium* e *Quadrivium* eram cursos de letras e ciências” (NUNES, 1967, p. 74). Em suma, a Música no *Quadrivium* não era um estudo de prática instrumental.

Para quem estuda a história do século XII e verifica as transformações da vida social e política, o progresso das ideias filosóficas, a renovação da vida religiosa, o aparecimento da literatura vernácula, a eclosão de novos estilos artísticos, a inauguração de novas instituições, enfim, para quem examina de ânimo desprevenido a intensidade da vida e as grandes mudanças da época, não resta dúvida de que houve um “renascimento” do século XII, ainda mais pela atenção, que no plano do espírito, se dedicou às obras do pensamento antigo (NUNES, 1967, p. 56).

A afirmação anterior de Nunes (1967) vem ao encontro do que Janotti (1992) destaca: “a universidade surge para guardar vivos os permanentes resultados do renascimento cultural do século XII” (JANOTTI, 1992, p. 17).

E qual a metodologia de ensino empregada nessas universidades?

O método de ensino utilizado e aprimorado nas universidades medievais foi criado nas escolas anteriores ao século XII, tanto as monásticas como as episcopais. Esse método fica mais complexo nas universidades, e recebe o nome de método escolástico (GALIZIA, 2016, p. 24).

Galizia (2016) faz extenso estudo sobre o método escolástico. Vejamos, no quadro 3, uma síntese desse método segundo o que nos mostra o pesquisador:

Quadro 2 – Método escolástico de ensino.

MÉTODO ESCOLÁSTICO	
MOMENTO 1: <i>Lectio</i>	
Primeiro momento da aula, no qual o professor fazia a leitura de um texto clássico para depois tecer comentários sobre ele aos alunos (como análise das palavras, frases, etc.)	
Particularidades da <i>Lectio</i>	Descrição
<i>Lectionem reddere</i>	Consistia em “tomar a lição” da <i>lectio</i> feita no dia anterior.
<i>Reportationes</i>	Anotações nos cadernos feitas pelos alunos
<i>Loci communes</i>	Outro caderno para anotação, por ordem de assuntos: palavras, pensamentos, frases significativas e excertos de leitura.
<i>Glosae</i>	Cópias de texto no centro do pergaminho ou papel, com grandes espaços entre as linhas e as margens, que servia para o professor colocar o sentido das palavras mais difíceis (entre as linhas) e citações extensas (margens).
<i>Quaestiones</i>	Perguntas feitas pelo professor ou pelos alunos a partir do texto trabalhado.
MOMENTO 2: <i>Disputationes</i> (realizadas semanalmente ou em momentos especiais, como Páscoa e Natal)	
Forma de arguição na qual um ou dois alunos expunham um assunto a ser debatido.	
Particularidades das <i>Disputationes</i>	Descrição
<i>Opponent</i> es ou <i>obiicientes</i>	Alunos que deveriam tentar derrubar a argumentação apresentada pelos alunos da <i>disputatio</i> ne.
<i>Determinatio magistri</i>	Disposição lógica do professor sobre a <i>disputatio</i> ne.
<i>Quaestiones disputatae</i>	Era a <i>determinatio magistri</i> escrita pelo mestre ou por um aluno (inúmeras obras até nós chegadas tiveram nesse momento a sua origem)

Fonte: Adaptado de Ullmann e Bohnen *apud* Galizia (2016)

“A Universidade de Paris adota o método escolástico de ensino, que passa a ser também denominado de *Modus Parisiensis*. Nesta instituição estudaram muitos jesuítas, que adotaram a mesma metodologia” (GALIZIA, 2016, 27). Pimenta e Anastasiou (2014) apontam para esse modelo jesuítico de ensino a origem do paradigma tradicional que encontramos, ainda hoje, no ensino superior.

A ação docente é a de transmitir esse conteúdo indiscutível a ser memorizado, num modelo de exposição (aula expositiva – quase palestra) que era acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e tinha o recurso da avaliação como controle rígido e preestabelecido. [...] O que vemos na ação docente e discente, hoje, em sala de aula, é muito similar ao descrito e proposto para as escolas jesuíticas no documento *Ratio Studiorum*, que representava determinado momento histórico, com outros valores, problemas e desafios, como era o caso da escola jesuítica. O modelo jesuítico encontra-se, pois, na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades, configurando-se como um *habitus*, isto é, um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca constituir princípios explícitos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 147).

As autoras ainda apontam a contradição que existe no ensino superior, pois, apesar de não existir um manual ao professor universitário, as práticas jesuíticas ainda continuam presentes:

Hoje, diferentemente do momento jesuítico inicial, não se impõe ao professor universitário um manual. Sua ação docente é muito mais calcada no senso comum do como ensinar. Neste, no entanto, a preleção docente, a memorização, a avaliação, a emulação e o castigo característicos do modelo jesuítico permanecem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 147-148).

Galizia (2016, p. 27) afirma que “a importância de abordar o método escolástico neste estudo está no fato de ele ser a origem do método de ensino amplamente utilizado no ensino superior atualmente”. O método escolástico é a base do **ensino frontal**, usado ainda hoje nas universidades, inclusive nos cursos de Música. Galizia (2016, p. 27) nota que a descrição do ensino frontal feita por Candau, mesmo se referindo a aulas do ensino fundamental e médio, aplica-se com exatidão a muitas aulas universitárias que podemos acompanhar no dia a dia:

O ensino frontal tem sido a perspectiva dominante nas nossas escolas. Basta entrar em um estabelecimento de ensino que o reconhecemos pela organização espacial das salas de aula. O chamado “quadro-negro, verde ou branco” em uma das paredes, as carteiras enfileiradas diante dele, indicando que todos devem olhar para aquele personagem, nós, professore/as, que, em alguns instantes entrará para “dar” a sua aula. Certamente esta descrição é caricatural. Nos primeiros anos do ensino fundamental já está sendo superada. No entanto, na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio ainda impera na grande maioria das escolas. Certamente de modo matizado em muitas situações, com maior frequência de exposições dialogadas, alguns trabalhos em grupos, utilização de filmes, apresentações em *PowerPoint* e utilização de outras mídias que “modernizam” mas não rompem com o chamado ensino frontal (CANDAU, 2012, p. 61).

Contudo, é importante relatar que a pesquisa de Galizia (2016) focava em uma disciplina teórica da área de Música, na qual comumente costuma-se agrupar muitos alunos em uma mesma sala de aula. Essa pesquisa trata do ensino de um instrumento específico – sob essa perspectiva, é de fundamental importância analisar o modelo predominante nessas aulas de instrumento; para isso, no entanto, é preciso ainda conhecer o modelo conservatorial, que em breve será abordado.

2.4 Prática instrumental não institucionalizada: mestres e aprendizes

A partir da Idade Média até os séculos seguintes, era comum a Música ser transmitida por um mestre. “Em períodos como este [...] o conhecimento era um privilégio que estava ao alcance de poucos e, desta maneira, a ciência musical por muito tempo esteve ao alcance de uma minoria” (SABBI; WOJCIEKOWSKI, 2013, p. 481). Era muito comum, inclusive, o ofício de instrumentista ser ensinado no próprio seio familiar, sendo transmitido de pai a filho, principalmente nas classes sociais mais elevadas (salvo as devidas exceções).

Haynes (2006, p. 4) nos revela um pouco como acontecia o aprendizado da técnica instrumental durante esse período. No que se refere à improvisação, o aprendiz era sempre treinado a realizar tal tarefa, podendo, inclusive, compor em determinados trechos da música.

Sobre a escrita musical do período Barroco, Haynes (2006, p. 108) reforça que ela era reduzida, ou seja, os compositores não acrescentavam muitas informações nas partituras, como é comum hoje (informações como dinâmicas¹⁷, fraseado¹⁸, etc.). Era uma escrita econômica; as informações já estavam inseridas no próprio contexto da obra. O estudante de música deveria, portanto, estar familiarizado com aquilo que iria tocar. E como isso acontecia? Com a absorção das informações que não estavam anotadas na partitura feita por meio da vivência musical e, preferencialmente, com a supervisão de um bom professor (Haynes, 2006, p. 4).

O mestre de música formava aprendizes de acordo com a sua especialidade. Havia uma relação entre aprendiz e mestre na música, similar àquela que, durante séculos, houve entre os artesãos. Ia-se a um determinado mestre

¹⁷ Dinâmica: “aspecto da expressão musical resultante de variação na intensidade sonora” (SADIE, 1994, p. 269). Coloquialmente falando, é tocar mais forte ou mais fraco, aumentando ou diminuindo a intensidade do som.

¹⁸ Fraseado: a forma como as frases musicais estão dispostas ao longo da música.

para aprender com ele o “ofício”, sua maneira de fazer música. Tratava-se, antes de tudo, da técnica musical: composição e instrumento. [...] O mestre ensinava ao aprendiz a sua arte, todos os aspectos desta arte. Ele não ensinava somente a tocar um instrumento, ou cantar, mas também a interpretar a música. A evolução dos estilos se processava gradativamente, de geração a geração. Qualquer mudança nos conceitos, nas ideias, não era uma mudança propriamente dita, mas sim um crescimento e uma transformação orgânicos (HARNONCOURT *apud* SABBI; WOJCIEKOWSKI, 2013, p. 484).

Nesse processo de ensino e aprendizagem, “preservava-se muito a cultura do segredo, ou seja, jamais um mestre revelaria tudo o que soubesse ao aprendiz” (SABBI; WOJCIEKOWSKI, 2013, p. 487). Cabia ao aprendiz, portanto, ouvir e observar o que seu mestre fazia, para assim poder desvendar a arte de seu mestre.

A relação mestre-aluno era principalmente denotada por essa dialética entre o esforço de esconder e esforço de entender os segredos. Ensinar era principalmente saber dosar atentamente aquilo que se podia ou não mostrar aos futuros concorrentes na arte, assim como aprender significa assimilar os dados visíveis e intuir certas maneiras de projetar e de realizar, suscetíveis de imitação e, se possível, de superação (RUGIU, 1998, p. 135).

Até o século XIV, não havia separação dos aprendizes por faixa etária – assim, crianças, adolescentes e adultos podiam estar contidos em uma mesma aula. A ideia de organização de alunos por idade só viria mais tarde com o desenvolvimento do sistema de ensino e a chegada dos colégios, a partir do século XVI (RUGIU, 1998, p. 40). É nesse século, inclusive, que o Conservatório de Paris é criado.

Segundo Hauser, as corporações, no seu período de ouro, ou seja, até o século XIV, concederam ampla liberdade aos mestres ao determinarem a duração e as formas do tirocínio dos aprendizes e daqueles dos auxiliares. O mestre era assim um verdadeiro patriarca na comunidade formativa que, às vezes, se estendia da oficina à própria casa, aonde vinham “colegiados” aprendizes e auxiliares (RUGIU, 1998, p. 39).

É importante salientar que, nessa época, ainda não se tinham afirmados critérios pedagógicos universais. Por isso, cada situação apresentava particularidades diferentes no que se refere a: duração do curso, conteúdos e metodologias de ensino, composição das classes dos alunos, etc. Uma prática comum, inclusive, era a hospedagem do aprendiz na casa de seu mestre, em uma espécie de internato. Nesse caso, a relação entre ambos ultrapassava o nível técnico, promovendo ao aprendiz uma oportunidade de socialização com os membros daquela família e demais pessoas que frequentavam aquele ambiente (ARIÈS *apud* RUGIU, 1998, p. 40-41).

A partir de termos como observar, ouvir, apreender, entre outros, uma forte presença da oralidade nas relações de ensino-aprendizagem. Esta, sem dúvida, foi o meio pelo qual os mestres e aprendizes se apropriaram a fim de transmitir o conhecimento. O papel era um recurso restrito para uma minoria. Aliás, saber ler e escrever eram uma qualidade reservada apenas para os doutos (SABBI; WOJCIEKOWSKI, 2013, p. 488).

Diferentemente do modelo de ensino institucionalizado, a ideia de ensino nessa época – que podia desenvolver-se dentro de certas associações ou corporações – previa para o aprendiz uma formação contínua ao longo de toda a sua vida. Não era raro que um aprendiz, mesmo tendo concluído o seu ciclo de estudos dentro de uma corporação, lá permanecia, amparado por seus mestres, que continuavam a acompanhá-los no desenvolvimento de seu ofício (RUGIU, 1998, p. 138).

As corporações, ao contrário, eram um sistema formativo integral no sentido sincrônico e diacrônico: ensinavam ao aprendiz a fazer e comportar-se como um “artista matriculado”; depois, o acompanhavam, empregavam-no, sustentavam-no e controlavam-no nas suas atividades sucessivas, induziam-no a atualizar-se ou a deixar a atividade (RUGIU, 1998, p. 138).

Harnoncourt (1990, p. 29) nos alerta para o fato de que a relação mestre-aprendiz sofre, no decorrer da História, rupturas que passam a questionar e a modificar essa relação. Segundo o autor, de todas as transformações que a Revolução Francesa promoveu, no âmbito do ensino musical, destaca-se a nova função que passaram a ter tanto a formação como a vida musical de modo geral. E é exatamente nesse momento que a maneira de ensinar Música é institucionalizada, com o surgimento do conservatório musical.

2.5 O conservatório musical

Conservatório: “escola para o estudo da música, habitualmente visando um nível profissional” (SADIE, 1994, p. 214-215). A definição anterior já está amalgamada na mente de qualquer pessoa envolvida com Música, quiçá mesmo naquelas que não estão. “O ensino tradicional em Música se confunde com instituições de ensino musical específicas, os conservatórios” (GALIZIA, 2016, p. 42).

No entanto, como apontam Borba e Graça (1962, p. 348), a origem do conservatório remonta à Itália e, todavia, suas primeiras funções não foram exclusivamente musicais. Os primeiros conservatórios funcionavam como uma

espécie de orfanato. Às crianças que ali eram hospedadas eram fornecidos conhecimentos variados, considerados indispensáveis à vida, e também à prática musical. Complementando esse conhecimento histórico a respeito dos conservatórios, Galizia (2016, p. 42) afirma que

estes surgiram na Itália do século XVI como entidades de caridade que “conservavam” moças órfãs e pobres e, entre as atividades realizadas, destacava-se a Música. Ao longo dos séculos, a Música foi se tornando a única atividade desenvolvida nesses espaços.

O primeiro conservatório voltado exclusivamente para o ensino de Música surgiu em Milão. Porém, aos poucos foram fundados conservatórios por toda a Europa, com novas disciplinas sendo introduzidas em seus currículos. Hoje, muitos conservatórios oferecem não só o ensino musical como também outras manifestações artísticas, como a dança, o teatro, etc. (BORBA; GRAÇA, 1962, p. 348).

Para se ter uma ideia dessa propagação do conservatório pela Europa, examinemos o quadro a seguir, sistematizado a partir de Sadie (1994, p. 4; 215-16):

Quadro 3 – Alguns conservatórios surgidos na Europa.

Conservatório	Ano Fundação	Descrição
Conservatório de Leipzig	1843	Escola de música alemã fundada por Mendelssohn. Schumann e Reger ensinaram nele. Atraiu muitos estudantes de fora, incluindo Grieg.
Conservatório de Milão	1807	O mais importante da Itália. Em 1901, foi batizado de “G. Verdi” em homenagem ao compositor.
Conservatório de Moscou	1866	Fundado pela Sociedade Musical Russa. Hoje inclui escolas de música para crianças e um estúdio operístico.
Conservatório de Nápoles	1806	Escola de música italiana, resultado da junção de quatro orfanatos.
Conservatório de Roma	1566	Promovia reuniões para discutir e executar música. Foi renomeado para “Conservatorio di Musica Sta. Cecilia”.
Conservatório de Veneza	1877	Uma das principais escolas de música italianas.

Fonte: Sadie (1994)

No quadro 3, foi omitido, propositadamente, um conservatório: o “**Conservatoire National Supérieur de Musique**” – o Conservatório de Paris. A

razão da omissão e do tratamento isolado desta instituição deve-se pela influência que esse conservatório teve tanto nos países europeus quanto no restante do mundo, inclusive no Brasil. Para Sadie (1994, p. 15), o Conservatório de Paris é

A principal escola de música na França. Fundado por Bernard Sarrette em 1795, como uma academia visando ensinar e fornecer música para ocasiões públicas, pretendia ser a primeira de muitas escolas do mesmo tipo por toda a França. Tornou-se modelo para conservatórios em outros países.

Harnoncourt (1990, p. 29) nos alerta para as transformações sofridas no ensino de Música desde a Idade Média até o século XIX, afirmando que essas mudanças ocorreram em consequência das transformações sofridas nas várias esferas do saber (como política, economia, tecnologia, etc.). No método criado pelos franceses, a Música, seguindo essas dimensões, deveria ser integrada ao processo político geral. Como resultado, os estilos musicais deveriam ser **padronizados, uniformizados**.

A tentativa mais bem-sucedida de simplificar a música a fim de torná-la compreensível a todos se deu em seguida à Revolução Francesa. Tentou-se, então, pela primeira vez, num grande Estado, colocar a música a serviço de ideias políticas: o minucioso programa pedagógico do conservatório foi o primeiro exemplo de **uniformização** na nossa história da música (HARNONCOURT, 1990, p. 15, grifo do pesquisador).

De posse dessas informações, podemos apontar uma mudança abrupta na relação entre os mestres e seus aprendizes: se antes, quando o ensino não era institucionalizado, valorizava-se a convivência entre esses dois sujeitos, no qual estava presente o incentivo à improvisação e à criação (o aprendiz podia até mesmo superar seu mestre), o que passa a ser valorizado de agora em diante é o ensino programático, baseado na imitação do que fora produzido – e consagrado – até então. Talvez isso explique o que aconteceu comigo na *Situação 1* que apresentei na seção *Prelúdio* desse texto. Embora separados por um período de tempo bastante considerável, o objetivo continua o mesmo.

Brito (2007) corrobora a visão de que nesse modelo de ensino a criação por parte dos alunos foi praticamente esquecida. A autora afirma que a proposta do Conservatório de Paris era o ensino individualizado, centrado no desenvolvimento do virtuosismo instrumental, dentro de uma metodologia rigorosa, com fins profissionalizantes. Dentro desse modelo, havia pouco espaço para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Nesse cenário nasce a figura do “gênio”,

ou seja, o instrumentista dotado de um talento musical inato, sendo até mesmo considerado como um dom.

Novamente penso ser oportuno enfatizar que não critico, nessa pesquisa, toda a produção musical existente e trabalhada nas instituições de ensino de Música, incluindo os conservatórios. O que critico é o pouco espaço, chegando em alguns casos até a um desprezo, pela criação inata a qualquer ser humano.

O leitor poderá estar se indagando, nesse momento: por que tanta atenção ao Conservatório de Paris? Para responder, recorro a Vieira (2000), que afirma que esse conservatório fixou as premissas metodológicas para o ensino de Música vigentes até os dias atuais. Basta entrar em qualquer instituição de ensino de instrumento – inclusive na universidade – para comprovar esse fato. Porém, um dos propósitos dessa pesquisa é justamente verificar se estamos diante de possíveis rupturas desse **modelo conservatorial** de ensino, termo utilizado por alguns pesquisadores (incluindo Galizia, 2016) e que adotarei de agora em diante para me referir a esse modelo propagado, principalmente, pelo Conservatório de Paris.

Os cursos de Música baseados nele [no modelo conservatorial] enfatizam a teoria musical e a técnica virtuosística, focando geralmente a Música europeia erudita. Além disso, desprezam radicalmente a Música popular e o ensino informal, além de não levarem em consideração a experiência anterior do aluno, seu contato com a Música do cotidiano ou suas pretensões particulares, mas apenas o conhecimento e as exigências do professor (GALIZIA, 2016, p. 43).

Galizia (2016), recorrendo a Vieira (2000), faz uma síntese elaborada acerca do modelo conservatorial, destacando que nele:

- O currículo é dividido em duas seções: teoria musical e prática instrumental;
- A Música erudita ocidental é tida como conhecimento oficial, ou seja, há uma supremacia absoluta da Música notada (escrita em partitura);
- Há a descaracterização de outros tipos de música, como as populares e midiáticas, em um panorama em que elas não são vistas “apenas” como inferiores, mas até como “não musicais”;
- Os exercícios repetitivos predominam;
- A ênfase está no ensino do instrumento, visando o alcance do virtuosismo, considerado como resultado do talento e da genialidade;
- O centro está no indivíduo;

- O programa de estudos é fixo. Os alunos devem seguir exercícios e peças, do simples para o complexo, considerados nesse modelo como obrigatórios;
- A teoria da Música é confundida com o processo de alfabetização musical;
- Predomina um forte caráter seletivo dos estudantes (resultado da crença do talento inato);
- O poder está concentrado nas mãos do professor, que é aquele instrumentista virtuoso que, em razão disso, passa a ser a pessoa melhor indicada para ensinar.

Com esse último item acerca do modelo conservatorial, voltamos novamente à questão da crença “do quem sabe fazer, sabe ensinar”, ou seja, não há preparação para a docência nesse modelo.

Ao confundir o ensino da teoria da Música com a alfabetização musical, o modelo conservatorial gera um grande problema: os sons do mundo, uma das matérias-primas da Música, encontram-se ao nosso redor desde que nascemos; noções como altura, intensidade, duração e timbre (propriedades do som) podem ser facilmente trabalhadas sem utilizar a notação musical tradicional, a qual passaria a funcionar como suporte a outro fim, principalmente para a criação. Da maneira como se é trabalhada no modelo conservatorial, a teoria musical passa a ter fim em si mesma.

Esta característica do modelo conservatorial é particularmente importante porque a partitura tradicional, base do código musical ensinado neste modelo, foi criada para uma determinada Música, representativa de uma determinada cultura: a Música Erudita Europeia dos séculos XVIII e XIX. Dessa forma, basear o ensino de Música neste código significa privilegiar essa cultura musical, desconsiderando-se as Músicas atuais, locais, populares e, principalmente, as culturas musicais dos alunos (GALIZIA, 2016, p. 45).

Os resultados e o *status* do Conservatório de Paris foi se espalhando para outras cidades e países. Nós, brasileiros, não “escapamos” a esse modelo.

O Conservatório de Paris notabilizou-se pelos resultados obtidos na revelação de grandes compositores e instrumentistas virtuosos, tornando-se um modelo difundido na fundação de outros conservatórios, tanto na França como no mundo. Seus rígidos processos de seleção e formação, bem como o cumprimento de seus programas de ensino, visavam transformar todos os seus alunos em profissionais solistas, e essa meta consolidou-se como

padrão de ensino musical. Os reflexos desse modelo foram sentidos fortemente no Brasil. Devido à permanência de vários músicos brasileiros no ambiente artístico europeu, imersos na sua cultura e formados, em grande parte, por aquele sistema, transplantaram para o país os mesmos valores que regiam o seu ensino: o virtuosismo, a extrema precisão e fidelidade na execução, a supremacia da questão técnica; características que marcaram a cultura musical erudita e seu ensino no Brasil (JARDIM, 2008, p. 42).

O primeiro conservatório brasileiro foi fundado no Rio de Janeiro, em 1841, e é essa mesma instituição que se transformará no primeiro curso superior de Música no Brasil.

2.6 Os cursos de Música na universidade

A entrada da Música nos cursos superiores, em sua grande maioria, ocorreu por meio dos conservatórios e escolas de música já existentes, os quais foram incorporados àquela determinada universidade. Urgel (s/n, p. 2), assim distingue os conservatórios das escolas de Música das universidades:

- **Conservatórios:** são instituições isoladas de ensino de música, que podem atender a todos os níveis de ensino, da pré-escola a pós-graduação;
- **Escola de Música em uma Universidade:** são instituições voltadas para cursos superiores de música, que podem oferecer cursos de extensão.

A essas descrições feitas pelo professor Urgel, acrescento as seguintes colocações: 1) os conservatórios, em um primeiro momento, não são instituições de ensino superior, mas podem atender a qualquer público, desde o infantil a pessoas que cursam ou já cursaram o ensino superior (tanto dentro da área da Música quanto qualquer outra), ou seja, atende a quem quer ou necessita aprender a tocar um instrumento (ou alguma outra atividade artística); 2. As Escolas de Música dentro da universidade já são cursos em nível superior; 3. No entanto, os próprios conservatórios podem ser transformados (e foram) em escolas de Música de diversas universidades – não excluindo as próprias universidades que fazem parte dessa pesquisa. A origem das Escolas, Institutos e Departamentos de Música dentro da universidade teve origem, portanto, nos conservatórios já existentes.

E qual foi a primeira universidade a realizar tal empreendimento?

Escola de Música da UFRJ – Nome atual do Conservatório de Música do tempo do Império, depois Instituto Nacional de Música e Escola Nacional de Música (Rio de Janeiro). O Conservatório foi criado em 1841 graças aos esforços de Francisco Manuel da Silva, e funcionou inicialmente na atual Praça da República. Foi transformado em Instituto Nacional de Música pelo regime republicano. A construção da sede atual, na rua do Passeio, começou em 1913 (SADIE, 1994, p. 302).

A Universidade Federal do Rio de Janeiro foi a primeira instituição a ofertar a Música em nível superior. Recorrendo novamente ao professor Urgel (p. 8), vejamos quais foram as etapas para que isso acontecesse:

- 1841: decreto que cria o Conservatório de Música;
- 1848: inauguração do Conservatório de Música;
- 1889: ocorre a primeira mudança do nome, o qual se torna “Instituto Nacional de Música”;
- 1937: o Instituto (antes Conservatório) é incorporado à Universidade do Rio de Janeiro (atual UFRJ);
- 1937: segunda mudança do nome. O Instituto passa a chamar-se “Escola Nacional de Música”;
- 1964: terceira e última alteração do nome – “Escola de Música da UFRJ”.

Outro caso exemplificado pelo professor Urgel é o da UFMG: o curso de Música da universidade nasceu de um conservatório, tal qual acontecera com a UFRJ. Somente a título de exemplificação, a atual Escola de Música da UFMG era denominada, em 1966, como “**Conservatório** de Música da UFMG”.

A denominação de “conservatório” a essas instituições tem um porquê. É resultado direto da ação perpetuada pelo Conservatório de Paris. Conclusão: a Música adentra no ensino superior com o modelo conservatorial de ensino.

Figura 6 – Atual prédio da Escola de Música da UFRJ.



Fonte: Internet

Figura 7 – Detalhe da fachada da Escola de Música da UFRJ.



Fonte: Internet

Figura 8 – Antiga sede da Escola de Música da UFMG. Podemos ler a denominação “Conservatório Mineiro de Música” na fachada do prédio.



Fonte: Internet

Ao final de nosso breve percurso histórico, pudemos notar que o ensino de Música hoje, tanto em escolas não-superiores quanto na própria universidade, baseia-se no que chamamos de modelo conservatorial de ensino, “método” criado pelo Conservatório de Paris em 1795. Diante disso, torna-se importante verificar como acontece o processo de construção dos saberes na área da docência universitária em Música, visto que ainda hoje um modelo de ensino criado em finais do século XVIII é utilizado.

3º MOVIMENTO. A BUSCA PELA CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DOS SABERES DOCENTES EM MÚSICA

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los (FREIRE, 2011, p. 101).

No movimento que acabamos de encerrar, vimos que um certo modelo – o conservatorial – adentrou a universidade com vigor, sendo considerado por muitos como a melhor maneira de se ensinar Música. Em outras palavras, o modelo conservatorial tornou-se o “saber-fazer”. Na verdade, mais que isso: tornou-se o “saber-fazer bem”. Recorrendo a Freire (2011), paremos um momento para refletir sobre o que seria esse “saber-fazer” em uma área qualquer:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos, mesmo remotos, de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (FREIRE, 2011, p. 23-24).

Nos dois exemplos apontado por Freire, são necessários alguns saberes anteriores ao fazer em si: não é possível cozinhar sem ao menos saber ligar um fogão,

para dizer o mínimo; da mesma forma, não é possível velejar sem saber como funciona um barco e como pilotá-lo.

Diante disso, indago: quais são os saberes necessários para a atuação no ensino superior, atingindo uma docência que nessa pesquisa designei como ‘universitária’? Os conhecimentos específicos, no caso dos bacharéis, são os únicos que devem ser levados em consideração?

Atualmente, muitos investigadores da área da educação tem o objetivo de

socializar conhecimentos sobre o tema, a fim de participar dos esforços da comunidade acadêmica na construção de bases consistentes, e consensuais, para o desenvolvimento da pedagogia universitária, permitindo, assim, o incremento de qualidade que tanto almejamos na educação superior (CUNHA, 2007, s/nº).

Se estamos falando em uma pedagogia universitária, o caso dos bacharéis pode ser ainda mais delicado, visto que ele não teve acesso, em sua formação inicial, aos conhecimentos propedêuticos da pedagogia.

A pesquisadora Linda Darling-Hammond, no início de seu texto ‘*Constructing 21st-Century Teacher Education*’ (2006), cita que existem certos elementos que os professores deveriam saber e estar aptos a fazer em seu trabalho. Segundo Darling-Hammond, “isso inclui a compreensão de muitas coisas acerca de como as pessoas aprendem e de como ensinar de forma eficaz, incluindo aspectos dos conteúdos do conhecimento pedagógico, os quais incorporam a linguagem, a cultura e os contextos da comunidade para a aprendizagem” (2006, p. 300, tradução do pesquisador).¹⁹

A declaração anterior pode até parecer trivial àqueles que já possuem formação na área do ensino; entretanto, se considerarmos que os bacharéis na área de Música no ensino superior tiveram, primeiramente, foco voltado à sua *performance* musical, a citação de Darling-Hammond pode descrever algo ainda não compreendido e valorizado em cargos de docência ocupados por bacharéis. Muitas vezes advindos de uma formação focada no domínio da técnica para a execução do seu instrumento musical, a qual prioriza a repetição constante como único meio para se obter sucesso tocando um instrumento, muitos podem acreditar que essa é a única maneira de se

¹⁹ Trecho original: *these include understanding many things about how people learn and how to teach effectively, including aspects of pedagogical content knowledge that incorporate language, culture, and community contexts for learning.*

“ensinar” o instrumento. Pode não haver espaço para que a própria criatividade do aluno seja incentivada e valorizada.

Os professores também precisam entender o indivíduo, a essência de cada criança e encontrar uma maneira de nutrir essa essência. E eles necessitam das habilidades para construir e gerenciar as atividades em sala de aula de maneira eficiente, boa comunicação, uso da tecnologia e reflexão da sua prática para aprender a partir dela e melhorá-la continuamente (DARLING-HAMMOND, 2006, p. 300, tradução do pesquisador).²⁰

A citação anterior, embora destinada ao ensino infantil, parece “cair como uma luva” na situação a que me proponho investigar. Preocupados somente com a reprodução de obras do passado, muitos professores podem acabar inibindo o espírito criativo de seus alunos. Parece-me não fazer sentido afirmar que a criação não possa ser desenvolvida e até mesmo incentivada no ensino superior. Ao contrário: defendo a ideia de que deve haver esse incentivo. É oportuno lembrar, nesse momento, a situação que ocorreu comigo (a qual relatei no *Prelúdio* desse texto), quando meu professor me aconselhou a encontrar um instrumentista renomado que eu admirasse e tentasse copiar a forma como ele tocava. Ora, se refletirmos um pouco não será difícil verificar que os instrumentistas “renomados”, usando o termo do próprio professor, obtiveram reconhecimento por exatamente não ter “copiado” a maneira de alguém. Suas características individuais, sua criatividade, sua maneira de tocar é que o fizeram ser reconhecido. Não deveria o professor conhecer realmente seu aluno e potencializar as habilidades que ele já possui? Suas atividades em sala de aula não deveriam contemplar uma comunicação que possa administrar os conteúdos a serem trabalhados juntamente com elementos como interpretação, intenção e criatividade?

O ponto de partida para essa questão, como vimos, parece ocorrer ainda no ano de 1795, com a criação do Conservatório de Paris, primeira entidade que sistematizou o ensino de Música, criando um modelo de ensino que se espalhou por toda a Europa e América. Nesse contexto, não havia espaço para a criatividade dos alunos. Esse modelo chegou ao Brasil em 1845 e se manteve como o único meio eficaz para o ensino musical.

²⁰ Trecho original: *Teachers also need to understand the person, the spirit, of every child and find a way to nurture that spirit. And they need the skills to construct and manage classroom activities efficiently, communicate well, use technology, and reflect on their practice to learn from and improve it continually.*

Contudo, “o início do século XX foi o grande marco do surgimento e da evolução das doutrinas pedagógico-musicais” (PAZ, 2000, p. 10). Após muito tempo, o aluno passa de receptor de informações a elemento atuante no desenvolvimento musical. Ele é visto agora como ser humano completo, não apenas como instrumentista. Nesse sentido, as pesquisas recentes mostram que tivemos um grande avanço no ensino musical na **educação básica**, principalmente a partir da Lei nº 11.769/2008, a qual estabeleceu que a Música deveria ser conteúdo obrigatório da disciplina Artes. Por meio das licenciaturas em Música, a pesquisa cresceu muito nessa área. Todavia, ainda não temos dados investigativos que apontem para uma superação do modelo conservatorial no ensino superior; pelo contrário: por meio de diversos acontecimentos relatados por alunos dos cursos de Música nessa modalidade, pude constatar que, pelo menos em alguns casos, ainda estamos pautados na metodologia difundida pelo Conservatório de Paris. E essa foi uma das forças motrizes de minha pesquisa: será que se tratavam de casos meramente isolados? Será que esses relatos refletiam a realidade das universidades paulistas nos cursos de Música?

A sociedade, em geral, passou por diversas mudanças desde o ano de 1795 – ano da criação do Conservatório de Paris. Se olharmos para os autores que estudam a contemporaneidade, veremos que muita coisa mudou. Nesse contexto contemporâneo, Darling-Hammond aponta para a importância de um ensino eficaz nos dias atuais:

A importância de um ensino eficaz é cada vez mais necessária na sociedade contemporânea. Os padrões de aprendizagem são agora mais altos do que nunca, à medida que os cidadãos e trabalhadores necessitam de maior conhecimento e habilidade para sobreviver e ser bem-sucedido. A educação é cada vez mais importante tanto para o sucesso individual quanto para o de nações, e cada vez mais as evidências demonstram que – dentre todos os recursos educacionais – os saberes docentes são auxiliares especialmente cruciais à aprendizagem dos alunos (2006, p. 300, tradução do pesquisador).²¹

Se se reconhece que agora os padrões de aprendizagem são mais elevados e os saberes docentes têm papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem,

²¹ Trecho original: *The importance of powerful teaching is increasingly important in contemporary society. Standards for learning are now higher than they have ever been before, as citizens and workers need greater knowledge and skill to survive and succeed. Education is increasingly important to the success of both individuals and nations, and growing evidence demonstrates that – among all educational resources – teacher's abilities are especially crucial contributors to students' learning.*

por que ainda se continua a reproduzir modelos do passado? Por que, em muitos casos, não existe uma aprendizagem da docência aos profissionais de notório saber? É, no mínimo, contraditório reconhecer a importância, na sociedade contemporânea, das habilidades pedagógicas do professor entre todos os recursos educacionais, mas, em contrapartida, continuar tratando a docência no ensino superior como um local que não prioriza o próprio estudante, reconhecendo como docentes aqueles que entram em uma sala de aula da universidade para transmitir conteúdos sem promover qualquer espécie de reflexão (realizando a chamada docência *no* ensino superior); nesse caso, estamos distantes de uma docência universitária. Não quero dizer, com isso, que os conteúdos não são importantes; entretanto, para inserir-se na docência não seria necessário algo mais? E essa discussão parece estar no centro de um debate que, até hoje, está longe de se tornar harmonizado.

Imaginemos a seguinte situação: um músico/instrumentista, com foco em sua *performance*, acaba por realizar o bacharelado na área específica de seu instrumento (piano, flauta, trompete, etc.) com a intenção de atuar no mercado como instrumentista, em uma orquestra, ou mesmo como concertista solo, mas que por um ou outro motivo acaba ingressando como professor na universidade. Diante dessa situação, podemos nos indagar: existe algum tipo de saber que fará diferença no momento em que ele se assumir como docente?

Para que os professores alcancem os saberes próprios do ensino com pesquisa, é preciso formação própria para a docência, e a Universidade tem significativa responsabilidade na promoção dos processos que qualificam a docência, bem como nos que envolvem a pesquisa e a orientação dos futuros universitários. São processos formativos que podem contribuir com a experiência acadêmica, auxiliando a organização e o planejamento do ensino e a inserção dos professores no mundo laboral (AZEVEDO; CUNHA, 2014, p. 99).

Tardif (2014, p. 9) propõe alguns questionamentos para refletirmos sobre quais seriam os saberes que servem de base ao ofício de professor. Entre eles, indaga:

- Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente para realizar as suas tarefas?
- Qual a natureza desses saberes?
- São saberes advindos de conhecimentos científicos?
- São conhecimentos técnicos adquiridos por meio de uma longa experiência de trabalho?

- Esses conhecimentos são racionais, baseados em argumentos, ou se apoiam em valores e na subjetividade dos professores?
- Como esses saberes são adquiridos: por meio da experiência pessoal, por formação recebida em um instituto ou por contato com professores mais experientes?
- Qual é o papel e o peso desses saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos?
- Como a formação de professores trata essa questão?

Da mesma forma, Gauthier et al também promovem reflexões por meio das perguntas: “O que é ensinar? Quais são os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizados na ação pedagógica? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?” (2013, p. 18).

Diante dessas reflexões, passemos a analisar algumas concepções a respeito dos saberes docentes. Os autores analisados a partir de agora foram selecionados de acordo com a tipologia na qual agrupam os diferentes tipos de saberes, considerando a adequação de seus aportes para a docência em música. Contudo, não adotarei um único autor para a análise aqui almejada; será construído um referencial híbrido, a partir do estudo das tipologias aqui abordadas, para melhor responder aos objetivos definidos.

3.1 Os saberes docentes: analisando algumas concepções

Segundo Araújo (2005, p. 32), “a partir da década de 80 os estudos sobre os saberes disseminaram-se por meio de inúmeros referenciais da educação”.

Essa preocupação com o saber se encontra em pesquisas muito diversas: pesquisas, por exemplo, sobre o repertório de conhecimentos do ensino, sobre o pensamento de conhecimentos do ensino, sobre o pensamento dos professores, sobre a profissionalização, sobre o professor especialista, sobre o prático reflexivo ou então sobre as competências. Quer seja de maneira explícita ou somente nas entrelinhas, todas essas perspectivas, e muitas outras ainda, tratam de perto ou de longe da questão do saber dos professores” (GAUTHIER et al, 2013, p. 333).

“Os saberes docentes são entendidos como elementos constituídos de ações profissionais dos professores e, em se tratando dos saberes docentes, há na literatura nacional e internacional inúmeros trabalhos” (AZEVEDO, 2009, p. 49). A partir dessa

colocação, a proposta dessa seção é apresentar a contribuição de alguns autores que se empenharam no tratamento dos saberes docentes, a fim de refletir sobre quais elementos fazem parte da ação que os docentes realizam para aprender e ensinar no exercício de suas funções.

De acordo com muitos deles [os autores], as inúmeras pesquisas sobre o ensino realizadas nos últimos anos teriam produzido, atualmente, um corpo de conhecimentos confiáveis no qual seria possível se apoiar para ensinar. A pesquisa sobre o assunto, contudo, é atualmente tão abundante que se fez necessário um trabalho de síntese dos resultados para deles extrair elementos de convergência” (GAUTHIER et al, 2013, p. 14).

Tardif define o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36). O autor ainda alerta para o fato de que esse é um campo relativamente novo, mesmo para as ciências da educação.

Corroborando essa afirmação de Tardif, Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) apontam que mais recentemente os próprios profissionais da área musical têm buscado, em estudos sobre saberes docentes, referenciais teóricos para suas pesquisas. “Esse novo olhar sobre o trabalho docente é fruto de uma concepção educacional que relaciona a qualidade da educação com a qualificação da formação docente” (HENTSCHEKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 49).

Tardif (2014, p. 36-39) divide os saberes docentes da seguinte forma:

- **Saberes da formação profissional:** são os transmitidos pelas instituições de formação de professores, advindos das ciências da educação e da ideologia pedagógica, para os quais o professor e o ensino constituem objetos do saber. Para o autor, essas ciências não se limitam a produzir conhecimentos, procurando incorporá-los à prática do professor. Quando isso acontece, esta torna-se científica. A prática docente é uma atividade que mobiliza uma série de saberes, que podem ser chamados de pedagógicos;
- **Saberes disciplinares:** são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária; são aqueles transmitidos independentemente do curso de formação de professores, ou seja, são os saberes que correspondem aos diversos ramos do conhecimento (matemática, história, etc.). Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes;

- **Saberes curriculares:** apresentados sob a forma de programas escolares, representam os saberes sociais que cada instituição escolar seleciona como modelo de cultura erudita e de formação para essa cultura;
- **Saberes experienciais (ou práticos):** são aqueles que surgem da própria experiência dos professores e são por ela validados. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39). A respeito desse último grupo de saberes, o autor ainda complementa:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2015, p. 48-49).

Gauthier et al (2013), baseados no próprio Tardif e nos autores Lessard e Lahaye, concebem o ensino como “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p. 28). Vejamos como fica a sistematização dos saberes segundo os autores:

Quadro 4 – O reservatório de saberes.

SABERES disciplinares	SABERES curriculares	SABERES das ciências da educação	SABERES da tradição pedagógica	SABERES experienciais	SABERES da ação pedagógica
(A matéria)	(O programa)		(O uso)	(A jurisprudência particular)	(O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: Gauthier et al (2013)

Podemos notar que, da classificação de Tardif aqui já analisada, aparecem quatro saberes: disciplinares, curriculares, das ciências da educação (saberes da

formação profissional) e experienciais. Analisemos, pois, os outros dois saberes contidos no quadro 4:

- **Saberes da tradição pedagógica:** é a representação que cada docente tem sobre como ensinar, que o determina antes mesmo dele frequentar qualquer curso de formação de professores. “Essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo de consciência” (GAUTHIER et al, 2013, p. 32). A Escolástica constitui um exemplo de saber da tradição pedagógica. O modelo conservatorial também. Esse saber será adaptado pelo saber experiencial e validado ou não pelo saber da ação pedagógica;
- **Saberes da ação pedagógica:** é o saber experiencial tornado epistemológico, ou seja, quando determinado saber experiencial é testado por pesquisas realizadas em salas de aula e se tornam públicos. Entretanto, a maioria dos saberes experienciais permanece ainda na jurisprudência particular. O saber do professor fica isolado naquele universo, não passando por nenhuma comprovação sistemática.

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino” (GAUTHIER et al, 2013, p. 34).

Pimenta (2000), de sua própria experiência laboral, divide os saberes docentes em três grupos: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos, correspondendo, respectivamente, aos saberes experienciais, saberes curriculares e saberes das ciências da educação, apresentados no quadro 4. Sobre a experiência, a autora afirma “que é aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa” (PIMENTA, 2000, p. 21). Nesse sentido, “as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o *professor reflexivo* (Schön, 1990; Alarcão, 1996)” (PIMENTA, 2000, p. 28, grifos da autora). Sobre esse conceito, ela comenta:

Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os

saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática (PIMENTA, 2000, p. 28-29, grifos da autora).

Se analisarmos o modelo conservatorial de ensino, explicitado no 2º movimento – além do fato dele advir de saberes da tradição pedagógica –, veremos que ele se constitui, também, com grande influência dos saberes disciplinares (da área da Música, no caso) e dos saberes curriculares, porque nesse modelo a cultura erudita a ser perpetuada, bem como a forma utilizada para essa perpetuação, são fortemente delimitadas – todos os alunos têm que tocar os mesmos exercícios, as mesmas músicas, fazer as mesmas atividades, ou seja, existe um programa a ser rigorosamente seguido. Os exercícios repetitivos fazem parte desse currículo.²²

O modelo conservatorial também guarda uma relação com os saberes experienciais, mas falemos disso um pouco mais adiante.

No caso da docência nos cursos de Música envolvendo o aprendizado de um instrumento específico, será que hoje já houve a desmistificação de que somente os saberes disciplinares bastam para que o docente proporcione um ensino de qualidade?

Imaginemos a seguinte situação hipotética: um experiente e/ou renomado instrumentista, o qual possui pós-graduação *strictu sensu* em *performance* assume o cargo de professor universitário. De que forma ele adquirirá os saberes necessários para a docência em Música? Ou isso não ocorrerá? Ele adotará o(s) modelo(s) que experimentou na condição de aluno?

O docente de nível universitário traz, geralmente, a formação realizada em sua graduação como suporte para a docência na universidade. No entanto, a ressignificação da formação docente deste nível de ensino vai para além da necessária preparação do campo específico do conhecimento. Exige a inclusão de saberes do campo pedagógico e o uso de diferentes formas de aproximação e relação com e entre os sujeitos concernidos no ato do ensinar e do aprender (MALLMANN, 2007, p 2).

²² Na Escola de Música da “The University of Southern Mississippi”, Estados Unidos, a qual tive a oportunidade de visitar no período de realização dessa pesquisa, existe um estudo feito pelo professor Danilo Mezzadri acerca da metodologia dos exercícios repetitivos no ensino musical. Segundo essa pesquisa, após uma determinada quantidade de repetições, o cérebro já não “aceita” essa repetição como válida, mesmo com a intencionalidade do indivíduo, tornando a atividade inútil. Dessa forma, as atividades a serem estudadas pelo musicista devem ser alternadas, em forma de ciclo.

Azevedo (2009, p. 105-153), em pesquisa cuja temática recaía sobre os saberes docentes relativos aos processos de orientação de estágio que seriam essenciais aos formadores de professores, define cinco categorias de saberes:

- **Dialógicos e afetivos:** da inter-relação entre sujeitos diversos podem surgir diferenças de ideias, opiniões e conhecimentos frente às situações. Diante disso, faz-se fundamental desenvolver a capacidade de estabelecer ações dialógicas em que haja comunicação entre os sujeitos. Para que isso ocorra, é necessário que o docente desenvolva sua capacidade de saber ouvir e problematizar aquilo que o aluno traz – ideias, percepções, valores – crenças –, proporcionando um ambiente acolhedor, capaz de superar possíveis divergências particulares. São saberes que envolvem a capacidade de estabelecer relações;
- **Saberes de autoformação e auto-organização baseados na reflexão permanente:** estão relacionados à capacidade de organizar e organizar-se; vêm da capacidade de atuação proativa durante o próprio processo formativo com responsabilidade, reflexão e emancipação. Sua aplicação resulta no redimensionamento da ação profissional para a superação dos desafios da docência;
- **Saberes para a ação colaborativa:** saberes advindos da capacidade do professor em articular os diversos conhecimentos obtidos no contexto universitário com o conhecimento escolar. Por meio do trabalho coletivo, o docente se envolve com o contexto, promovendo tomada de decisão conjunta, onde as duas partes se percebem aprendentes, com confiança e diálogo;
- **Saberes técnicos-científicos e pedagógicos nas áreas de conhecimento:** constituem os conhecimentos das áreas específicas em que o professor foi formado aliado às capacidades disciplinar e interdisciplinar de construir relações com outras áreas no desenvolvimento técnico-científico e pedagógico. Se retomarmos os referenciais já estudados anteriormente nessa seção, podemos corresponder esse tipo de saber como a união dos saberes da formação profissional e dos saberes curriculares sob a ótica de Tardif (2014). No caso da presente pesquisa, seriam os saberes da área da Música unidos aos saberes de como ensinar Música;

- **Saberes sobre os processos teórico-práticos da aprendizagem sobre a docência:** como a pesquisa de Azevedo enfocava professores formadores, esses saberes relacionam-se com a capacidade do professor orientador de compreender os processos que potencializam os futuros professores sobre a docência.

No quadro 5, há uma relação entre os saberes elencados por Azevedo e suas ideias-chave:

Quadro 5 – Categorias-chave de saberes de orientação utilizadas por Azevedo.

Categoria	Ideias-chave
Dialógicos e afetivos	Relacionamento Interpessoal
Autoformação e auto-organização baseados na reflexão permanente	Auto-organização
Ação Colaborativa	Parcerias colaborativas
Técnicos-científicos e pedagógicos	Conhecimentos acerca de uma determinada área e suas interfaces
Processos teóricos e práticos da aprendizagem sobre a docência	Conhecimentos pedagógicos sobre a concepção sobre como os alunos aprendem

Fonte: Azevedo (2009)

Para finalizar essa seção, faço uma pergunta que pode estar permeando a cabeça do leitor: por que abordar os saberes docentes sob a concepção de todos esses autores?

A identificação dos saberes depende do contexto e gera a necessidade de um olhar crítico sobre os diferentes ambientes educacionais em que nascem, assim como sobre as pessoas que o vivenciaram numa determinada época sócio-histórica. Não se pode refletir sobre saberes docentes se junto a isso não forem correlacionados os aspectos da temporalidade e do trabalho na vida pessoal e profissional do professor (AZEVEDO, 2009, p. 49-50).

Portanto, do referencial anteriormente abordado, aliado às reflexões que serão feitas nas próximas seções – que tratarão dos saberes docentes próprios ao ensino de Música – serão elencados – no 4º movimento – os saberes analisados nessa pesquisa, de acordo com os ambientes e sujeitos nela envolvidos.

3.2 Os saberes docentes para o ensino de Música na contemporaneidade

3.2.1 Os métodos ativos em educação musical e suas possíveis contribuições aos saberes docentes

O século XX viu o nascimento e o fortalecimento dos chamados *métodos ativos* em Educação Musical. “Um dos principais desafios para o homem neste início de século XXI é o de repensar os modelos de educação vigentes, de modo a preparar os estudantes para um panorama que se apresenta hoje muito distinto daquele que tínhamos há vinte anos” (MOLINA, 2012, p. 15). Madalozzo (2016, p. 17) relata que

O ensino de música nas escolas vem se renovando nos últimos tempos, o que nos mostra que o desafio apontado por Molina tem sido enfrentando diariamente. No entanto, quanto refletimos sobre o ensino de música dos conservatórios e escolas de música atuais, percebemos que pouco, ou quase nada, mudou desde o início do século 20, com uma abordagem ainda muito tradicional do ensino de música.

A citação acima comprova, de certa forma, o que aqui já foi relatado: as pesquisas sobre a educação musical na escola básica estão em constante ampliação, o que ocasiona uma renovação sobre a musicalização dentro das escolas. O que a autora chama de “abordagem tradicional” do ensino de Música nada mais é do que o modelo conservatorial aqui descrito. Madalozzo enfatiza a presença dessa abordagem nos conservatórios e escolas de Música; poderíamos acrescentar, contudo, as universidades, pois, como apontado no movimento anterior, foram os próprios conservatórios que se transformaram nos Institutos ou Escolas de Música das universidades.

Madalozzo (2016, p. 18) ainda relata que desde o início do século XX o ensino de Música sofreu grande transformação, tanto em relação ao pensamento docente quanto à ação discente.

É a partir da proposta das pedagogias musicais ativas que o centro da formação musical deixa de ser o instrumento ou a música e passa a ser o estudante como pessoa, como indivíduo humano integrado. A música feita de maneira técnica, como o instrumentista que apenas lê a partitura e executa o que nela está proposto, passa a ser vista como música meramente “mecânica”. [...] Essa proposta de metodologia de ensino musical ativa é centrada no aluno. A base principal dessa ideia é a observação do estudante em sua totalidade e em relação à música, que passa a fazer parte de seu cotidiano (MADALOZZO, 2016, p. 18).

Dentro dessa proposta, o aluno deixa de ser mero receptor de informações e passa a ser considerado elemento atuante no desenvolvimento musical. Os métodos ativos em Educação Musical enfocam, portanto, a valorização da experiência e da vivência musical dos alunos. Para melhor nos situarmos a respeito do surgimento e expansão dos métodos ativos, vejamos o quadro abaixo, adaptado de Madalozzo e Madalozzo (2013):

Quadro 6 – Evolução da pedagogia musical (métodos ativos).

DÉCADAS	PALAVRAS-CHAVE	PERÍODO
1920 a 1940	Passividade/ intelectualismo	Período dos precursores
1940 a 1950	Movimento/atividade	Período dos métodos ativos
1950 a 1970	Criatividade	Período dos métodos instrumentais
1970 a 1980	Integração	Período dos métodos criativos
1990 em diante	Troca	Novos paradigmas

Fonte: Adaptado de Madalozzo e Madalozzo (2013)

Segundo Figueiredo (2012), esses métodos propõem uma nova abordagem de ensino, na qual todas as pessoas, sem distinção, são capazes de se desenvolver musicalmente a partir de metodologias adequadas.

O que grande parte das propostas desenvolvidas no século XX apresentam em comum é a revisão dos modelos de ensino praticados em períodos anteriores, ou seja, aqueles modelos de educação musical que focalizavam a formação do instrumentista, reproduzidor de um repertório vinculado a uma tradição musical, a partir de concepções fortemente arraigadas na questão do talento e do gênio musical. Naquela perspectiva do passado, o fazer musical estaria relacionado a um grupo de pessoas talentosas, assumindo uma postura exclusiva, na qual grande parte dos indivíduos estaria impossibilitada de se desenvolver musicalmente (FIGUEIREDO, 2012, p. 85).

Os métodos ativos tiveram vários estudiosos e pedagogos que, de acordo com o contexto histórico-social em que estão inseridos, defendem diversas abordagens/metodologias. Os pedagogos musicais ativos foram classificados em

duas gerações, pelo fato da criação ser aspecto ainda mais forte nesta última. Somente a título de informação (e não de aprofundamento), vejamos quais são alguns deles:

- Primeira geração: Émile Jaques-Dalcroze (Suíça); Zoltán Kodály (Hungria); Edgar Willems (Bélgica/Suíça); Carl Orff (Alemanha); Maurice Martenot (França) e Shinichi Suzuki (Japão);
- Segunda geração: Gertrud Meyer-Denkman (Alemanha); Raymond Murray Schafer (Canadá); Goerge Self (Inglaterra); John Paynter (Inglaterra); Hans-Joachim Kellreutter (Alemanha/Brasil) e Jos Wuytack (Bélgica/Portugal).

No Brasil, podemos citar entre os autores que difundem os métodos ativos: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Cecília Cavalieri França, Carlos Kater e Teca Alencar de Brito.

A abordagem e metodologia de todos os autores citados anteriormente já fazem parte no que aqui foi descrito como saberes da formação profissional (pedagógicos), todavia somente nos programas de Licenciatura em Música (o qual não é o foco dessa pesquisa).

Contudo, não tenho a pretensão em afirmar (ou mesmo insinuar) que os métodos ativos, isolados, superam o modelo conservatorial e poderiam ser adotados no ensino superior de Música, resolvendo todos os problemas que nele possa existir. Há quem diga que, mesmo que os métodos ativos possam ter superado o ensino conservatorial, eles geraram um novo problema: o esvaziamento de conhecimentos específicos da aula de Música. Se no modelo conservatorial a técnica musical é o centro, com esses métodos a técnica musical desaparece, abrindo espaço para um *laissez-faire* sem metas e objetivos – não que isso sempre aconteça, mas pode acontecer. “A ideia de que pode-se [*sic*] ensinar arte sempre foi repudiada por educadores artísticos influenciados pelas concepções ‘místicas’ da arte. [...] Tão fortes foram essas posições que atrasaram e adiaram o estudo e a pesquisa no campo” (CASTANHO, 1982, p. 96).

E por que, então, abordar os métodos ativos em educação musical nesse estudo? Porque o foco de seus autores é a criação como essência ontológica, e é nesse aspecto que eles podem fornecer suporte aos saberes docentes. Se desde a década de 1940 já se reconhece os métodos ativos e a sua importância, por que ainda é amplamente utilizada, no campo da docência no ensino superior dos cursos de Música, a abordagem tradicional (modelo conservatorial) sem nenhuma alteração?

Essa abordagem fornece, de imediato, os próprios modelos de docente e de aluno. Vejo, diante disso, uma contradição no ensino musical: é reconhecida a criação como essência ontológica, mas, por outro lado, os docentes acabam por inibir essa essência ao priorizar a reprodução, tanto de métodos como de obras do passado. Não seria possível o clássico conviver com o novo? “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2011, p. 33).

Os métodos ativos, portanto, são encarados, nessa pesquisa, como suporte ao ensino de Música – mas eles, em si, não são a solução para todos os problemas na área e não compõem, exclusivamente, os saberes da docência musical, embora façam parte deles. Os métodos ativos podem nos ajudar a refletir sobre os saberes docentes para a docência em Música na medida em que valorizam a criatividade ontológica de cada sujeito e repensam os modelos tradicionais de ensino, considerando que cada aluno é único; se cada sujeito possui as suas características individuais, um único método “fechado” não daria conta de contemplar essa diversidade tão cara aos pedagogos musicais citados anteriormente.

3.2.2 O que nos diz as produções científicas recentes acerca dos saberes docentes em Música

Cientificamente falando, quando nos deparamos com um problema passível de verificação e estudo, é natural que pesquisemos se já foi ou o que já foi produzido sobre o tema. Sendo assim, fazendo uma revisão da literatura (utilizando as seguintes palavras chave: “professor – bacharel – música”; “música no ensino superior – bacharel” etc.) destaco como mais relevantes as seguintes produções que vêm ao encontro da problemática dessa pesquisa:

Quadro 7 – Produção científica encontrada sobre o tema “músico-bacharel atuando no ensino superior”.

Título	Autor(es)	Tipo	Nº p.	Local	Ano
A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis	Vanessa Weber; Luciane Wilke Freitas Garbosa	Artigo	16	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Rio Grande do Sul	2015
A prática docente de bacharéis em música atuantes em orquestras	Fausto Kothe	Dissertação	110	Curitiba – Universidade Federal do Paraná	2012

Docência no ensino superior: dilemas e perspectivas na formação de professores de música	Everson Ferreira Fernandes; Gislene de Araújo Alves; Flávia Maiara Fagundes	Artigo	11	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2015
Ensaio sobre os saberes docentes do bacharel professor de instrumento	Vanessa Weber; Luciane Wilke Freitas Garbosa	Artigo	27	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Rio Grande do Sul	2014
Ensino superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na Revista da Abem (1992-2013)	Fernando Stanzione Galizia; Emília Freitas Lima	Artigo	18	Londrina - Paraná	2014
Instrumentista & Professor: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor	Scheilla Regina Glaser	Dissertação	216	UNESP – São Paulo	2005
Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música	Luciana Del Ben	Artigo	04	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2003
Músico-professor: uma questão complexa	Scheilla Glaser; Marisa Fonterrada	Artigo	23	São Paulo	2007
No “chão” da universidade: o Ensino Superior de Música na perspectiva intercultural	Fernando Stanzione Galizia	Tese	307	São Carlos - UFSCar	2016
O bacharel professor de música	Márcia Pessoa Dal Bello	Artigo	19	Montenegro – Rio Grande do Sul	2016
Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música	Fernando Stanzione Galizia	Dissertação	106	Porto Alegre - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2007
Reformas curriculares dos Cursos Superiores de Música e a formação do professor de instrumento	Ana Lúcia Louro; Jusamara Souza	Artigo	12	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Rio Grande do Sul	1999
Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento	Ana Lúcia de Marques e Louro	Tese	195	Porto Alegre - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2004
Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis	Vanessa Weber	Dissertação	145	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Rio Grande do Sul	2014
Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano	Rosane Cardoso de Araújo	Tese	260	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2005

Fonte: Elaborado pelo autor

Como estamos abordando a questão dos saberes docentes para a área específica da Música, o intento dessa seção é analisar algumas das produções contidas no quadro 7, a fim de verificar o que elas concluíram sobre esses saberes, objetivando o diálogo com os dados dessa pesquisa específica. Após o estudo de todas as pesquisas apresentadas no quadro 7, foram selecionadas aquelas que continham laços mais fortes com os objetivos aqui pretendidos para uma análise mais profunda. Essas análises serão agora apresentadas.

Ao estudar sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano, Araújo (2005) analisou a questão dos saberes docentes tanto no discurso quanto na prática de três professoras de piano, bacharelas, as quais se encontravam em diferentes etapas da carreira profissional. Tendo Tardif e Huberman como referências principais, complementadas por outros autores da literatura educacional e músico-educacional, a pesquisadora identificou uma tipologia específica para seu estudo, na qual estão presentes dois saberes específicos ao professor de instrumento:

- **Os saberes da função educativa:** referem-se às metodologias e à didática empregada especificamente para o ensino de instrumento;
- **Saberes da *performance*:** relacionam-se a aspectos da técnica do instrumento, expressão musical, além do preparo físico e emocional para apresentações públicas.

Em relação aos saberes da função educativa, a pesquisadora afirma que eles

se referem especificamente às práticas de viabilização do ensino do instrumento, como a didática, as metodologias empregadas, enfim, ao conjunto de conhecimentos que fazem parte do “ser” professor de piano no que tange a sua função de ensino (ARAÚJO, 2005, p. 83).

Araújo relata que, para esse tipo de saber, inicialmente optou pelo título de saberes pedagógicos, mas que não o adotou porque, no ensino de instrumento, esses saberes “estariam relacionados apenas àqueles conhecimentos que têm, como função, favorecer a prática do professor enquanto atividade de ensino” (p. 84). Nessa perspectiva, esses saberes dialogam com os técnicos-científicos e pedagógicos nas áreas de conhecimento propostos por Azevedo (2009), pois, no caso em questão, de posse dos saberes da área de piano, haveria uma associação àqueles relativos ao ensino do instrumento em si.

Analisando outro caso, Weber e Garbosa (2015) desenvolveram uma pesquisa qualitativa junto ao grupo FAPEM cujo objetivo foi a compreensão do processo de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento. Como metodologia, adotaram a investigação biográfico-narrativa, por meio da qual produziram narrativas de três bacharéis formados pela UFSM, todos eles professores de instrumento. Entre o referencial teórico, predominam autores aqui já discutidos: Maurice Tardif e Clermont Gauthier (et al). No processo de aprendizagem da docência de bacharéis que atuam como professores de instrumento, as autoras afirmam que “os processos e os modelos de antigos professores representam importantes bases para o exercício da docência” (WEBER; GARBOSA, 2015, p. 94), fato que corrobora as discussões aqui já promovidas. Porém, uma peculiaridade desse estudo reside no fato de que

os docentes-bacharéis, colaboradores da pesquisa, vivenciaram, em sua formação, disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento e, nesse sentido, são egressos de um curso que, **ao contrário de outras instituições de ensino superior**, tem a docência no instrumento prevista como possível área de atuação do bacharel (WEBER; GARBOSA, 2015, p. 94-95, grifos do pesquisador).

No Projeto Pedagógico do curso de Música – Bacharelado da UFSM são descritas as possíveis atuações:

- Professor particular de instrumento e/ou canto;
- Professor de ensino superior;
- Professor particular de escola de Música e autônomo.

Apesar disso – o fato de o próprio curso reconhecer que forma professores –, as pesquisadoras afirmam que o foco desse curso é a performance – outra situação que já comprovamos ser frequente no caso dos bacharéis em Música. Apesar dos colaboradores da pesquisa relatarem que encontraram espaços e momentos ao longo da graduação que contribuíram para a aprendizagem docente – como na disciplina Pedagogia do Instrumento, quando puderam conhecer e experimentar métodos de ensino – “os colaboradores consideram que apenas um semestre dessa temática é pouco dentro do bacharelado” (WEBER; GARBOSA, 2015, p. 95). Além disso, os sujeitos também indicam a carência de momentos em que possam praticar a docência com a orientação do professor – situação que ocorre no estágio do curso de Licenciatura em Música.

Novamente, por meio dessa situação, comprovamos o lugar menos prestigiado, ou mesmo desvalorizado, que ocupam os conhecimentos pedagógicos em um curso de instrumento específico. Como conclusão, as pesquisadoras salientam que os bacharéis não se tornam docentes por um único caminho.

Cada bacharel em instrumento torna-se docente-bacharel através da construção e da mobilização de saberes, que são integrados ao ser professor por meio de processos formativos, de vivências junto aos professores colegas, e, em especial, de experiências pedagógicas (WEBER; GARBOSA, 2015, p. 102).

Essas pesquisadoras também relatam que, em relação aos saberes docentes, esses professores mobilizaram, na prática, aqueles descritos por Tardif e Gauthier et al, aliados ao saber da função educativa e da *performance* – valendo-se dos conceitos de Araújo (2005).

Com motivação na investigação sobre a importância dos saberes para o ensino do instrumento musical – no sentido de provocar discussões sobre os cursos de bacharelado em Música – Bello (2016) realizou um estudo de caso com quatro professores da FUNDARTE. Seu objetivo consistia na possibilidade de repensar os processos de ensino e aprendizagem na área da Música, assim como discutir sobre a formação do bacharel para a docência.

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** (BELLO, 2016, p. 144, grifos do pesquisador).

Essa questão colocada por Bello tem relação ao fato de um curso oferecer ou não a docência no instrumento específico; como já apontado nesse texto, não há essa opção no Estado de São Paulo, e quando o currículo do curso menciona a formação como professor de instrumento dentro do bacharelado, esta acaba por ocupar um espaço muito pequeno (para não dizer insignificante) se comparada à formação para a performance. No estudo de Belo, assim como em muitos outros, os cursos de graduação em instrumento não consideram a opção para o aluno exercer a docência.

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 (BELLO, 2016, p. 145).

Analisando a afirmação anterior da pesquisadora, podemos estabelecer estreitas ligações com os saberes propostos por Azevedo (2009), como os dialógicos e afetivos e da ação colaborativa. Bello (2016) ainda profere uma sentença que dialoga com os métodos ativos em educação musical: “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” (p. 145).

Smal, já em 1970, fazia uma advertência: “muitos professores de instrumentos esperam que os alunos se submetam passivamente ao que se pede e que se faz – e crê que tudo isso é, em última instância, para o seu próprio bem” (SMAL, 1970, p. 207). Esse problema pode estar relacionado a um *habitus* – questão que será tratada ainda nesse movimento. Smal ainda 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” (1970, p. 220). Diante dessa colocação, Bello (2016, p. 145-146) faz os seguintes apontamentos:

- Valorizar a experiência presente não é desprezar o estudo da técnica, a qual exige prática e esforço, mas focar o processo que está sendo desencadeado e não o produto final moldado nos padrões de uma sociedade competitiva;
- Pautando o ensino de instrumento musical unicamente nas obras dos considerados grandes mestres, a criação do aluno é inibida, além da aprendizagem permanecer dominada por valores e convenções do passado, não havendo qualquer espécie de contextualização e preocupação com a atualidade.

Bello (2016, p. 146) considera que é possível que o professor de Música já fora um aluno inquieto; no entanto, desistiu de sua busca, convencido e “convertido” ao velho modelo adotado pelos velhos conservatórios de Música. É, no mínimo, curiosa essa colocação ao *corpus* desse texto, pois o sujeito que vivenciou a *Situação 2* (Prelúdio) poderia muito bem se adequar aos moldes por ela descritos.

Já perto de concluir sua pesquisa, Bello relata que os professores certamente têm um grande domínio da técnica do instrumento, mas ainda se mostram despreparados para tratar as questões metodológicas e trabalhar com os alunos.

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 da base (BELLO, 2016, p. 148).

Como resultado, a pesquisadora constata que os professores valorizam os saberes da educação para o desenvolvimento do sujeito, porém não os consideram indispensáveis para a docência. Sob minha perspectiva, essa situação concentra uma contradição: se os saberes pedagógicos não são indispensáveis à docência, essa passa a não ter nenhuma especificidade, caindo no caso da semiprofissão, podendo ser realizada por qualquer um. Daí que confirmamos, não pela primeira vez, a necessidade de uma formação específica para a docência universitária – em qualquer área, não só na da Música.

Preocupados com essa questão – a da formação do professor universitário –, Fernandes, Alves e Fagundes (2015) realizam um estudo que apresenta alguns apontamentos e reflexões sobre a preparação/formação do professor universitário desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Esses três pesquisadores relatam que, em pesquisa realizada no ano de 2008 com professores da UFRN, 61% dos professores pesquisados declararam não possuir qualquer espécie de formação docente para o ensino superior. Mesmo não possuindo essa formação, nossa legislação, como já analisado, ampara essa situação. Ao delegar aos cursos de pós-graduação a preparação para a docência universitária, vários problemas são gerados, entre eles:

a exigência de produtividade intelectual e reprodução do conhecimento nem sempre acompanhada de uma autêntica criação do saber; uma burocratização exacerbada; o descaso com procedimentos relevantes à formação dos estudantes e à construção e/ou fortalecimento da identidade docente. Problemas que são a gênese de um clima de constrangimento e mal-estar entre professores em nossas universidades (BALDI, 2010, p. 169).

Para superar esses problemas, os programas de pós-graduação da UFRN oferecem três iniciativas objetivando a formação pedagógica voltado ao ensino superior:

1. A Disciplina de Docência Assistida: tem como principal objetivo a integração entre a graduação e a pós-graduação, promovendo a formação do pós-graduando para a docência no ensino superior, assim como contribuir para a melhoria na qualidade do ensino na graduação;
2. O Curso de Iniciação à Docência (CID): aborda conteúdos relacionados à práticas, estratégias e metodologias de ensino voltadas ao ensino superior. O CID é um pré-requisito para a realização da Docência Assistida;
3. A Docência Assistida: é realizada em conjunto com o professor titular do componente curricular escolhido pelo pós-graduando, o qual vai estudar a ementa, bibliografia e conteúdo programático desse componente. Essa experiência pode desenvolver habilidades fundamentais para a profissão docente, como a capacidade de planejamento e organização – elementos relacionados aos saberes da autoformação e da auto-organização segundo Azevedo (2009).

Contudo, há de se considerar que esse é um caso particular de pós-graduação. A grande maioria dos desses cursos está focada na formação do pesquisador.

Os conhecimentos práticos do educador musical só podem ser desenvolvidos por meio de uma formação que enseje experiências concretas de ensino, orientando os processos de reflexão sobre as próprias práticas, sem secundarizar a importância dos conhecimentos musicais e pedagógicos (BEINEKE, 2012, p. 199).

Fernandes, Alves e Fagundes (2015) concluem a pesquisa reconhecendo que estão diante de um programa que promove iniciativas para o fortalecimento da formação pedagógica do docente universitário, mas que a formação voltada ao ensino superior é um campo de pesquisa que ainda carece de mais reflexões e transformações, principalmente acerca da formação pedagógica do professor universitário.

Galizia (2007) investigou os saberes necessários para o trabalho acadêmico musical no ensino superior, sob a ótica dos professores. Para isso, entrevistou oito professores universitários de Música, todos atuantes em universidades públicas da região Sul do Brasil. Esses docentes ministravam disciplinas de Fundamentos

Teóricos da Música. Seu referencial teórico consiste numa base sobre os estudos de Tardif, a qual foi complementada por outros autores tanto da literatura da educação quanto da educação musical.

Nesse estudo, Galizia relata que os saberes emergiram de duas formas: 1) direta: os saberes foram citados explicitamente e; 2) indireta: os saberes foram subentendidos a partir da narrativa dos professores.

Em relação à formação dos professores dessa pesquisa, Galizia concluiu que ela foi pautada nos saberes disciplinares e num ensino tradicional, baseado nos modelos advindos dos conservatórios do século XIX. Verificou, também, que esse modelo de formação é reproduzido tanto pelos professores quanto pelas próprias instituições de ensino superior, que acabam contribuindo para que esse modelo seja mantido, fato que provocou incômodo nos professores entrevistados. “Essa ênfase nos saberes disciplinares em sua formação faz com que os professores privilegiem esse tipo de saber em sua prática, demandando-lhe mais atenção, tempo e estudo” (GALIZIA, 2007, p. 88). Esse enfoque nos saberes disciplinares chega até mesmo a interferir na escolha do tipo de pós-graduação que os bacharéis escolherão cursar. Na pesquisa de Galizia, por exemplo, dos 8 professores investigados, somente 1 optou pela educação musical. A performance é tão valorizada que chegamos a encontrar seus saberes já sistematizados, conforme mostrou a pesquisa de Araújo (2005), que apresentou os saberes da *performance*.

Uma necessidade advinda da fala desses professores entrevistados foi a aquisição de saberes além dos adquiridos em suas formações. Enfatizando que o trabalho dos professores é ativo, Galizia destaca a declaração de um dos sujeitos de sua pesquisa, que diz que o trabalho acadêmico universitário de Música “é lidar com um grupo de gente” (p. 89). Essa afirmação comprova a importância dos saberes da ação colaborativa, citados por Azevedo (2009).

Considerando que o professor universitário possui as atribuições de ensino, pesquisa e extensão, os entrevistados na pesquisa de Galizia afirmaram-se plurais ou multidimensionais – atuam como docentes, músicos ou pesquisadores, perfil que se alterna de acordo com o momento, importância pessoal ou visão de mundo. Esses professores conferiram uma grande importância aos saberes experienciais, pois, por meio deles, “conseguem suprir a carência de saberes que sentem necessidade em seu trabalho acadêmico e não foram privilegiados em sua formação” (GALIZIA, 2007, p. 91). Assim sendo, esses professores utilizam sua experiência para “preencher uma

lacuna” de suas próprias formações em relação aos saberes pedagógicos e curriculares, os quais não foram privilegiados.

Galizia verificou que os saberes da formação profissional, em especial os pedagógicos, são confundidos com aspectos específicos da docência, como, por exemplo, a produção de material didático ou a dinâmica de classe. Os professores da pesquisa reconheceram a necessidade de “saber dar aulas”, mas ainda sob o predomínio da visão do “talento” para o ensino. Os saberes curriculares não são reconhecidos por esses professores. Contudo, por meio de suas próprias narrativas, nas quais descrevem suas práticas docentes diárias, Galizia pôde perceber que fazem amplo uso deles.

Os dados do estudo do pesquisador ainda revelaram que os saberes experienciais são utilizados para gerar um outro grupo de saberes não previsto pela literatura da educação – os saberes das funções de gestão, “entendidos como saberes administrativos, pois os docentes universitários possuem funções administrativas, chegando inclusive a exercer cargos com essa função nas IES” (GALIZIA, 2007, p. 92). Os entrevistados reconheceram que as funções administrativas tomam muito tempo de seu trabalho; contudo, reconhecem que essas funções não devem ser desempenhadas por profissionais de outra área.

Essa pesquisa é finalizada com uma afirmação que comprova um dado aqui já discutido: há um número relativamente pequeno de pesquisas sobre o ensino universitário no Brasil, mais ainda quando se trata do ensino superior de Música. E, conforme Galizia (2007, p. 92) aponta, os professores do ensino superior em Música possuem muitas atribuições e responsabilidades, enquanto:

- Formadores de profissionais;
- Responsáveis pelo aprendizado de seus alunos;
- Produtores de conhecimento por meio de suas pesquisas;
- Difusores de conhecimento por meio da extensão;
- Músicos com atividades artísticas regulares.

Assim, diante de tantas facetas diferentes, faz-se necessário o aumento das pesquisas nessa área.

3.3 Os saberes docentes como ferramenta para a superação de modelos tradicionais no ensino de Música

3.3.1 *Habitus* conservatorial

Antes de prosseguir, paremos um momento para fazer uma pequena recapitulação: o Conservatório de Paris foi a primeira instituição que sistematizou o ensino de Música. Antes dele, o aprendizado de um instrumento dava-se por meio de aulas particulares, que podiam acontecer no seio familiar, já que muitas vezes os filhos aprendiam com os próprios pais. Quando ele foi fundado, criaram-se, inconscientemente, modos de pensar, de agir, de ensinar, que se tornaram o modelo para a maioria das instituições de ensino de Música. Esse modelo foi – e ainda é – supervalorizado, sendo considerado muito eficaz. Dessa forma, será que o *habitus* relacionado ao Conservatório de Paris não possa ter circulado ao ser apropriado pelos sujeitos em seus processos de socialização em outros espaços em que se ensinava Música? As instituições não possuem um “inconsciente”, mas os *habitus* circulam pelo espaço social entre os sujeitos. O *habitus* compõe o processo de socialização dos sujeitos nas instituições e outros espaços sociais, circulando e sendo incorporado pelos sujeitos de modo inconsciente.

Por que uso, nesse momento, esse conceito de Pierre Bourdieu? Para responder a essa questão, primeiramente analisemos o próprio conceito de *habitus*:

História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo (BOURDIEU, 2009, p. 93).

A seguir, vejamos o que Setton diz ao conceituar *habitus*:

Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controvertida, creio que a teoria do *habitus*

me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo (2002, p. 61).

Diante de tantos professores (e também alunos) que passaram pelo Conservatório e são reconhecidos até hoje, será que essa “aura” trazida por ele não é – ora consciente ora inconscientemente – adotada pelos professores, que relutam em promover uma ruptura? Conscientes porque já viram nomes consagrados saírem de lá e acreditam que devem continuar agindo da mesma maneira. Inconscientes porque de tão acostumados a viverem esse modelo, nem notam que o reproduzem. Essa forma de agir – *habitus* – se torna o próprio indivíduo, que defende e acredita no modelo. Se pensarmos em outro conceito de Bourdieu (*campo*), poderíamos levantar a questão de que a própria esfera da Música Erudita parece acreditar que, ao mudar sua maneira de se organizar, poderá perder prestígio entre as esferas das “outras” músicas. Assim, mesmo tendo os dispositivos para a mudança, reluta em aceitá-la.

Segundo Bordieu (2008), o *campo*

É o que entendo significar quando descrevo o espaço social global como um campo, quer dizer, ao mesmo tempo como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram cometidos, e como um campo de lutas no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados segundo a sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para conservar ou para transformar a sua estrutura (BOURDIEU, 2008, p. 50).

No modelo conservatorial, o que se conservou foi a cultura erudita europeia; assim sendo, os agentes nele envolvidos irão lutar para que essa conservação se perpetue, pelos motivos já explicitados nesse texto.

Setton tece outras considerações sobre a teoria do *habitus* de Bourdieu, contrapondo-a com as ideias de Bernard Lahire.

Segundo Lahire, não se pode pensar o indivíduo contemporâneo sendo regido apenas por um único princípio de conduta. Hoje, cada vez mais as crianças são socializadas com base em uma multiplicidade de princípios [...]. Os indivíduos, segundo ele, não agiriam de forma homogênea nas muitas situações de vida, não agiriam coerentemente o tempo todo a partir de um sistema de disposições homogêneo, coerente e único (SETTON, 2009, p. 299).

A consideração anterior nos chama a atenção para o fato de que, como já afirmei em outro momento, o ensino de Música na educação básica parece encontrar-se melhor “resolvido” do que na educação superior. Na educação básica utilizam-se

elementos do tradicional; contudo, dispositivos múltiplos adentraram o campo, resultando em uma conduta docente não-homogênea. Assim, podemos dizer que *habitus* constitui um conjunto de disposições incorporadas que são capazes de gerar ações sempre novas, sendo também um conjunto de disposições geradoras de prática. O *habitus* não é determinante da minha ação, não é soberano, mas apresenta as próprias disposições para a ação.

Ao analisar cursos de licenciatura, Pereira (2014) emprega o termo ***habitus conservatorial***, defendendo a tese de que ele

seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na inter-relação estabelecido entre estes dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim, as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – poderiam ser entendidas como *opus operatum*: campo de disputas que tem no *habitus conservatorial* o seu *modus operandi* (PEREIRA, 2014, p. 94).

Embora Pereira (2014) analise os cursos de licenciatura em Música, o mesmo acontece com os cursos de bacharelado em instrumento, pois, como já apresentado, o conservatório foi quem proporcionou a origem e o modelo ao ensino da Música em nível superior (tal como a divisão disciplinar na licenciatura e no próprio bacharelado). “O ‘conhecimento específico’ musical, distribuído em disciplinas, foi realizado pelos conservatórios e mantido nos dias atuais nos cursos superiores de Música (PEREIRA, 2014, p. 94).

A noção de *habitus* explica a uniformidade observada na distribuição do conhecimento musical em disciplinas como Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, **Prática Musical (Vocal e Instrumental)**, História da Música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Música. Tal fato indica-nos uma disposição incorporada que orienta a prática curricular. [...] O *habitus conservatorial* faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas²³ que datam do barroco musical (PEREIRA, 2014, p. 94-95, grifos do pesquisador).

²³ Relativas ao compositor italiano Giovanni Pierluigi da Palestrina (1524-1594).

Confirmamos, mais uma vez, os saberes curriculares e disciplinares como pilares do modelo conservatorial de ensino.

Contudo, será que no ramo da Música só terá direito o *virtuoso* inato? Se a resposta a essa questão for “sim”, seus docentes acreditam que não necessitam de nenhuma alteração no modelo que usam, não necessitam de nenhum saber além dos disciplinares e curriculares. Enfim, a própria docência, em sua profissionalidade, não existe para eles... Por outro lado, como fica a questão da criação como essência ontológica? Vai continuar a ser desvalorizada mesmo tendo sido comprovada sua importância na sociedade contemporânea?

Mesmo que as ações dos sujeitos não sejam tão coerentes, mesmo que apresentem fissuras e aspectos contraditórios, a prática do agente contemporâneo é resultado da confluência de várias vivências, por isso capaz de ser pensado enquanto unidade, como um *fato social total*. Ou seja, produto de vivências de socialização contextualizadas em muitas matrizes culturais, presentes na vida de cada um de nós, experimentadas sobretudo em situações coletivas (SETTON, 2009, p. 303, grifos da autora).

Diante desse problema para a docência no ensino superior – que muitas vezes nem chega a ser uma docência universitária – recorro novamente a Darling-Hammond (2006), que diz que há muitas maneiras de configurar os saberes que os professores podem precisar. Articulando os conceitos e habilidades essenciais que deveriam ser representados em um currículo para a formação de professores, a autora relata que a *National Academy of Education Committee on Teacher Education* adotou um modelo organizado na intersecção de três áreas do conhecimento:

1. conhecimento dos alunos e de como eles aprendem e se desenvolvem dentro de contextos sociais, incluindo o conhecimento do desenvolvimento da linguagem;
2. compreensão dos componentes do currículo e seus objetivos, incluindo o conteúdo e as habilidades a serem ensinadas à luz das demandas disciplinares, das necessidades dos alunos e dos propósitos sociais da educação; e
3. compreensão dos saberes para a docência, incluindo o conhecimento da área pedagógica e o conhecimento da docência para a diversidade, na medida em que estes envolvem uma compreensão de avaliação e de como construir e gerenciar uma sala de aula produtiva (DARLING-HAMMOND, 2006, p. 303).²⁴

²⁴ Trecho original: 1. *knowledge of learners and how they learn and develop within social contexts, including knowledge of language development;*
2. *understanding of curriculum content and goals, including the subject matter and skills to be taught in light of disciplinary demands, student needs, and the social purposes of education; and*

Transpondo as considerações anteriores para a docência universitária, poderíamos fazer os seguintes questionamentos:

1. Mesmo estando em um ambiente mais autônomo, não continua sendo importante o conhecimento dos alunos e de como aprendem?
2. Como fica a questão das necessidades dos alunos? O que eles precisam é somente copiar um modelo já consagrado? É assim que se tornará um sujeito pleno após concluir a graduação?
3. Os docentes do ensino superior (em alguns casos, *no* ensino superior), por dominarem plenamente uma área do conhecimento, estão isentos da compreensão das habilidades para o ensino e de como gerir uma sala de aula?

É claro que muitas dessas questões perpassam a concepção do próprio curso e a ideia que o ensino superior, pensado mais amplamente, tem sobre a formação dos sujeitos confiados a ele.

3.3.2 Modelo conservatorial x saberes experienciais

Para finalizar esse movimento, comentarei sobre uma questão que deixei em aberto ainda nessa seção do texto: a relação do modelo conservatorial com os saberes experienciais. A respeito desses últimos, Tardif (2015, p. 49) afirma que os docentes, no exercício diário de sua função, se deparam com diversos condicionantes relacionados a situações concretas, mas que não são passíveis de definições acabadas; exigem, portanto, improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de lidar com situações variáveis e transitórias. O trabalho docente, em sua cotidianidade, é diferente da de um técnico que trabalha a partir da aplicação de modelos.

Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-

3. understanding of and skills for teaching, including content pedagogical knowledge and knowledge for teaching diverse learners, as these are informed by an understanding of assessment and of how to construct and manage a productive classroom.

ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2015, p. 49).

Portanto, a forma de lidar com “variáveis” diferentes na vida do professor vai se constituindo em um *habitus*, o qual fará parte do arcabouço dos saberes experienciais desse professor.

De acordo com que já abordei nesse movimento, as instituições, em si, não adotam *habitus*, mas estes circulam pelos sujeitos que nela estão inseridos, como foi o caso do *habitus conservatorial*. Neste, a ação precede a experiência, ou seja, o *habitus conservatorial* não guarda relações diretas com a experiência do professor em si, mas sim na experiência de outros professores (como também já explicitado, nos professores do Conservatório de Paris, os quais são responsáveis pelo modelo conservatorial).

O *habitus* permite a incorporação de alterações nos discursos e não nas práticas, instala-se e acaba sendo modificado apenas superficialmente, num avanço que fica presente muito mais no discurso do que na alteração da visão formal do conhecimento e, conseqüentemente, da memorização como metodologia na e da sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 147).

E é exatamente por essa razão que encontramos hoje, no ensino superior, o modelo frontal e o modelo conservatorial. Também é por essa razão que situações como a descrita na página 14 acontecem (*Situação 2*). Aliás, na situação em questão, não foi considerada uma questão cara a Tardif (2014): os saberes humanos a respeito de seres humanos. “Com essa ideia de trabalho interativo, procuro compreender as características da relação humana que marcam o saber dos atores que atuam juntos, como os professores com seus alunos numa sala de aula” (TARDIF, 2014, p. 22).

A possibilidade de aceitar que os conhecimentos científicos e técnicos necessários ao professor podem ser acrescidos de saberes da experiência e do campo da intuição aponta para uma alternativa distinta de configuração profissional prevista na perspectiva funcionalista. Será possível um encaminhamento acadêmico que considere essa direção? (CUNHA, 2012, p. 14).

Para que os saberes experienciais possam ser estudados e validados, seria necessário um maior compartilhamento destes entre os docentes e pesquisadores. Assim, quem sabe, poderíamos categorizar epistemologicamente outros tipos de saberes advindos da experiência profissional.

4º MOVIMENTO. PERCURSO METODOLÓGICO: ESPAÇOS, SUJEITOS, CONTEXTOS E ABORDAGENS

[...] o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p. 102).

Nesse movimento, descreverei a metodologia adotada para a realização dessa pesquisa, no intento de fundamentar os procedimentos e as ferramentas adotadas, bem como descrever a própria metodologia em ação, ou seja, o objetivo é apresentar a metodologia utilizada ao mesmo tempo em que será explicitado o porquê dessa escolha, e como estas se realizaram efetivamente em cada passo do percurso investigativo.

4.1 Foco da pesquisa

Como relatado no movimento anterior, a definição do foco da pesquisa surge ao realizar pesquisas sobre os saberes docentes para o ensino de Música nas universidades, quando encontrei inúmeros trabalhos acerca do professor de Música que atua na educação básica; no entanto, como pudemos observar no quadro 7, a produção que estuda o professor-bacharel de Música no ensino superior ainda não é vasta. Um dado que chama a atenção, nesse quadro, é que a produção nessa área parece estar concentrada na região Sul: dos 15 trabalhos listados, 11 foram produzidos nessa região.

Não saberia responder por que o Estado de São Paulo não tem produzido mais pesquisas nessa área. Confesso que já ouvi uma declaração que responderia essa questão: “o Estado de São Paulo é um museu” (declaração verbal). Essa sentença foi proferida no contexto da educação geral nesse Estado; contudo, não é intento desse trabalho verificar (corroborando ou refutando) a ideia contida nessa metáfora: comparado a um museu, o Estado de São Paulo estaria sempre estagnado, conservado do mesmo modo, não proporcionando mudanças de qualquer natureza. Assim como em um museu, as coisas permanecem em estado de inércia, sendo apreciadas e realizadas sempre da mesma maneira.

Bem, se por ora não podemos comprovar a veracidade dessa metáfora, temos diante de nós um fato: São Paulo abriga três universidades que são referência no ensino de Música-instrumento para o próprio Estado e mesmo para o restante do país. São elas: **USP, UNICAMP e UNESP**. Sendo ou não um “museu”, o Estado de São Paulo necessita ser investigado em relação à docência universitária em Música. Para compreender a respeito do funcionamento desses cursos nessas universidades, essa pesquisa focará os saberes docentes dos professores que nela trabalham, verificando quais predominam e quais precisam ser desenvolvidos.

4.2 Local da pesquisa – as universidades

Estando diante de três universidades que possuem destaque no panorama estadual e nacional, é importante considerar a contextualização do lugar e momento de onde os sujeitos se posicionam, pois os discursos destes estão relacionados às experiências nas quais estão inseridos. Essas três instituições, embora representativas de muitas outras, possuem peculiaridades que lhe são próprias, razão pela qual será abordada a trajetória do curso de Música em cada uma delas.

Entrementes, é necessário que fique claro ao leitor, desde esse momento, que o objetivo aqui pretendido não é o de traçar um perfil de docente universitário isoladamente em cada uma dessas universidades; é meta dessa pesquisa, no momento da análise dos dados, utilizar dessas três universidades como um *locus* rico e significativo ao Estado de São Paulo. Essa pesquisa é, de certo modo, focal. Mas não no sentido de focar cada universidade isoladamente, mas focar o Estado de São Paulo em relação à docência universitária em Música.

Antes da apresentação dos cursos em cada universidade, uma importante ressalva deve ser feita: os dados disponibilizados por cada IES não são abundantes; em contato com cada universidade para solicitar esses aspectos históricos, ouvi, em resposta, para acessar o sítio eletrônico do curso. Contudo, estes não foram construídos de maneira detalhada; também não encontrei pesquisas específicas que tratassem do tema. Assim, fica desde já registrado a necessidade e importância do resgate histórico desses cursos para futuras pesquisas.

4.2.1 Universidade de São Paulo – USP

O marco para o nascimento da USP aconteceu por meio da fundação da Faculdade de Direito, no ano de 1827. Até sua consolidação como universidade, em 1934, foram criadas diversas instituições, como por exemplo: Escola Politécnica; Escola Livre de Farmácia de São Paulo; Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, em Piracicaba; Faculdade de Medicina; Instituto de Veterinária; entre outros. No sítio da própria USP, encontramos as seguintes informações:

Criada em 1934, a Universidade de São Paulo é uma das mais importantes instituições de nível superior do Brasil. O talento e dedicação dos docentes, alunos e funcionários têm sido reconhecidos por diferentes *rankings* mundiais, criados para medir a qualidade das universidades a partir de diversos critérios, principalmente os relacionados à produtividade científica. [...] Esse desempenho, gerado ao longo de 80 anos de uma intensa busca pela excelência, permite à USP integrar um seleto grupo de instituições de padrão mundial. Sua graduação é formada por 249 cursos, dedicados a todas as áreas do conhecimento, distribuídos em 42 Unidades de Ensino e Pesquisa, com mais de 58 mil alunos. A pós-graduação é composta por 239 programas, dos quais fazem parte 332 cursos de mestrado e 309 de doutorado e que têm mais de 28 mil matriculados. Atualmente, a USP é responsável por 22% da produção científica do país.²⁵

Os cursos da área de Música – habilitação em instrumento – da USP estão disponíveis na unidade de Ribeirão Preto e também na unidade de São Paulo, na ECA – Escola de Comunicações e Artes, criada em 1966, com o nome de Escola de Comunicações Culturais. Como o próprio nome diz, é uma instituição de ensino superior voltada à formação de profissionais e pesquisadores nas áreas de comunicações e artes. É composta por 8 departamentos e pela Escola de Arte

²⁵ Disponível em: <<http://www5.usp.br/institucional/a-usp/historia/>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

Dramática (EAD). Das 22 habilitações profissionais que oferece em cursos de graduação, 15 são voltados às artes (incluindo a Música).

Sobre a ECA, a USP declara que:

Pela diversidade de áreas oferecidas, a ECA caracteriza-se por ser uma Escola que vive sua contemporaneidade, sempre atenta às inovações e à qualidade do ensino superior. Seus cursos estão entre os mais concorridos. A relação candidato/vaga para o vestibular é a mais alta da USP. [...] A primeira turma se formou em 1970. [...] Hoje, a Escola de Comunicações e Artes é referência para toda a América Latina. No cenário internacional consolidou o seu prestígio como uma instituição que mantém o nível de excelência nas áreas de Comunicações e das Artes. [...] A rigor, a ECA tornou-se uma Escola internacional.²⁶

O Departamento de Música (CMU) da ECA iniciou suas atividades em março de 1971, com sede no câmpus Armando de Salles Oliveira, em São Paulo.

Desde sua fundação, o curso de Graduação oferecido pelo CMU-ECA-USP tem se reportado ao aperfeiçoamento das habilidades criativas, técnicas, teóricas e de reflexão. É voltado a músicos que almejam direcionar sua carreira tanto às atividades de criação e concerto quanto ao campo acadêmico, que envolve a pesquisa, o ensino, a criação e a interpretação musical.²⁷

Figura 9 – Prédio da ECA-CMU-USP.



Fonte: Internet

²⁶ Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/institucional/historia>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

²⁷ Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/cmu/historico>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

As habilitações em instrumento oferecidas pela ECA estão divididas em 17 opções: viola, violino, violoncelo, viola brasileira, violão, clarinete, clarone, fagote, flauta, oboé, trombone, trompa, trompete, tuba, órgão, piano e percussão.

4.2.2 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Mais jovial que a USP, a UNICAMP tem no dia 5 de outubro de 1966 a data de sua fundação oficial – quando sua pedra fundamental foi lançada. A universidade assim se vê:

Mesmo num contexto universitário recente, em que a universidade brasileira mais antiga tem pouco mais de sete décadas, a UNICAMP pode ser considerada uma instituição jovem que já conquistou forte tradição no ensino, na pesquisa e nas relações com a sociedade.²⁸

Com o passar do tempo, diferentes institutos e cursos são criados, dentre eles o IA – Instituto de Artes, local em que o curso de Música é desenvolvido.

O IA possui uma trajetória de 45 anos, contando em sua estrutura administrativo-acadêmica com os Departamentos de Artes Plásticas (DAP), Artes Cênicas (DAC), Artes Corporais (DACO), Música (DMU), Multimeios, Mídia e Comunicação (DMM) e Cinema (DECINE). Em seus cursos de graduação estão: Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança, Música e Midialogia.

Inicialmente previsto nos Estatutos baixados pelo Decreto 52.255/69, o Instituto de Artes teve início em 1970 como Escola de Música. Durante um primeiro momento, aconteceram atividades de divulgação musical, como por exemplo o início das atividades do Coral Unicamp, em 29.04.1971 e um Curso de Extensão Universitária de Música, oferecido de 24.06 a 01.07.1971. Nos anos subsequentes, foram oferecidos cursos de extensão nas áreas de música e artes plásticas e realizadas atividades artístico-culturais como concertos, apresentações do coral Unicamp, exposições de artes plásticas e apresentações teatrais tanto no campus da Unicamp como em espaços culturais de Campinas. Em 1979 iniciou-se o curso de Música com as modalidades Composição e Regência e, a partir de 1983, foi oferecido a modalidade Instrumento. Dessa forma, com o oferecimento do curso de Música no ano de 1979, o IA foi finalmente oficializado como unidade de ensino e pesquisa.²⁹

Como podemos notar, a Música adentrou a UNICAMP na forma de escola. As modalidades mais antigas são Composição e Regência, datando de 1979.

²⁸ Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/node/64>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

²⁹ Disponível em: <<http://www.iar.unicamp.br/o-instituto/historia>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

Figura 10 – Departamento de Música do IA da UNICAMP.



Fonte: Internet

Com uma trajetória de 45 anos, o IA da UNICAMP destaca que seu objetivo primeiro é o de produzir conhecimento a partir da prática artística, ao mesmo tempo em que reflete sobre ela.

Atualmente, o DMU da UNICAMP oferta 10 modalidades para a graduação em instrumento: violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta, trompete, trombone, percussão, piano e cravo. “Em qualquer uma delas a ênfase é a formação do instrumentista de modo amplo, capacitando-o a atuar nas mais diversas áreas quer seja como solista, ou integrando grupos orquestrais e de música de câmara”.³⁰

4.2.3 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Das três universidades aqui abordadas, a UNESP é a mais jovem, criada oficialmente em 1976, porém com origem em unidades criadas no fim dos anos 50.

A UNESP, criada em 1976, resultou da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, então unidades universitárias situadas em diferentes pontos do interior paulista. Abrangendo diversas áreas do conhecimento, tais unidades haviam sido criadas, em sua maior parte, em

³⁰ Disponível em: <<https://www.iar.unicamp.br/graduacao-em-musica>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

fins dos anos 50 e inícios dos anos 60. [...] Durante toda a década de 1990 a UNESP ampliou seu raio de atuação, sobretudo na forma de aumento da oferta de vagas. Mas em 2003, atendendo a numerosas solicitações e de acordo com a política do governo estadual de promover maior incremento do ensino superior público, a UNESP se expande em várias direções com a criação das então chamadas Unidades Diferenciadas.³¹

O Instituto de Artes da UNESP (IA), sede do curso de Música, tem origem antes mesmo da fundação da universidade. Para entender a sua criação, temos que voltar ao ano de 1949, quando o maestro João Baptista Julião criou o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, anexo ao Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo. Após 18 anos, esse conservatório mudou-se para um prédio anexo à atual Pinacoteca do Estado de São Paulo. Em 1974, ele foi transferido para São Bernardo do Campo e seu nome foi alterado para Faculdade Estadual “Maestro Julião”. Em 1976, por meio da Lei n.º 952 de 30/01/1976, passa a integrar a recém-criada Universidade Estadual Paulista – UNESP. Em 1981, já como Instituto de Artes, é transferido para a cidade de São Paulo, passando a ser, na época, a única dentre as 15 unidades da UNESP a ter sede na capital. Desde 2009, o IA da UNESP tem sede no bairro da Barra Funda. Os cursos de bacharelado em Música foram reconhecidos a partir do ano de 1983.³²

Figura 11 – Entrada do prédio do IA da UNESP/São Paulo.



Fonte: Internet

³¹ Disponível em: < <http://www.unesp.br/apresentacao/historico.php>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

³² Informações obtidas por meio do sítio: <<http://www.ia.unesp.br/#!/instituicao/apresentacao/>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

4.3.1 Triagem dos músicos-bacharéis

Definido o foco da pesquisa e os locais de sua realização, foi feito um mapeamento dos docentes da área de Música atuantes nessas três universidades, a fim de conhecer, em caráter introdutório, um pouco do perfil de formação desses profissionais e se os mesmos, além da formação específica, também possuíam algum conhecimento na área pedagógica, seja por meio de licenciaturas ou outros cursos na área de Educação. Os dados foram obtidos por meio do currículo *Lattes* de cada docente.³³

Quadro 8 – Perfil dos docentes da USP, UNICAMP e UNESP.

Universidade	N.º Docentes	Bacharéis	Bacharéis c/ alguma formação pedagógica
USP/São Paulo	32	30	04
USP/Ribeirão Preto	13	12	04
UNICAMP	28	24	06
UNESP	31	30	06

Fonte: Elaborado pelo autor

4.3.2 Primeiro contato com os docentes – questionário

O primeiro contato com os docentes foi feito de forma mais impessoal, por meio do envio de um questionário³⁴, o qual foi disponibilizado aos docentes por meio de seus *e-mails*. Não houve, nessa etapa da pesquisa, contatos mais íntimos, tanto presencialmente quanto por outros meios, como os digitais; por enquanto todos estavam no anonimato, pois a intenção dessa fase era um contato preliminar, o qual funcionaria como preparação para a próxima fase da pesquisa.

Para a aplicação desse questionário aos professores atuantes nos cursos de Música das IES, foram selecionados docentes do quadro 8, com foco nos bacharéis, excluindo todo aquele que teve, de uma maneira ou de outra, formação na área de ensino. Foram selecionados, ao todo, 40 sujeitos. Esse questionário foi disponibilizado para resposta por meio de um formulário *on-line*, e o *link* disponibilizado nas listas de

³³ Para acesso aos dados de forma detalhada, consultar os Apêndices de C a F.

³⁴ Questionário disponível no Apêndice G.

e-mail desses professores. Dos 40 sujeitos previamente selecionados, 31 retornaram o questionário.³⁵

Por que a escolha do questionário para essa etapa da pesquisa? Para responder a essa questão, recorro a Goldenberg (2007), ao citar as vantagens desse instrumento de coleta de dados:

1. é menos dispendioso;
2. exige menor habilidade para a aplicação;
3. pode ser enviado pelo correio ou entregue em mão;
4. pode ser aplicado a um grande número de pessoas ao mesmo tempo;
5. as frases padronizadas garantem maior uniformidade para a mensuração;
6. os pesquisados se sentem mais livres para exprimir opiniões que temem ser desaprovadas ou que poderiam colocá-los em dificuldades;
7. menor pressão para uma resposta imediata, o pesquisado pode pensar com calma (GOLDENBERG, 2007, p. 87-88).

Essa etapa tinha o objetivo de conhecer o perfil geral do profissional. Como o número de sujeitos era muito volumoso, o questionário pôde ser enviado a todos de forma instantânea. A partir dessa etapa, os docentes já não mais foram classificados como pertencentes a essa ou aquela universidade.

4.3.3 Segundo contato com os docentes – entrevista semiestruturada

De posse dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário *on-line*, foi enviado um convite aos mesmos professores participantes da primeira etapa, a fim de verificar quais desejavam continuar na pesquisa, contribuindo para a mesma com uma entrevista.

Se no primeiro contato com os professores (questionário) o objetivo era atingir um grande número de sujeitos ao mesmo tempo, nessa etapa a intenção era coletar dados de forma mais profunda – por isso a opção por uma entrevista. Como o número de sujeitos era menor nessa etapa, a opção por esse instrumento de coleta era viável. A preferência pela entrevista nesse momento da pesquisa ocorre pelo fato de que

a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. [...] Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 34).

³⁵ Os dados obtidos por meio do questionário serão analisados no 5º movimento.

Corroborando essa visão, Triviños (2012, p. 146) enfatiza que a entrevista “valoriza a presença do investigador e também oferece possibilidades para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Contudo, além do foco no roteiro pré-estabelecido com suas respostas verbais obtidas, é necessário que o pesquisador esteja atento para os gestos, entonações e expressões apresentadas pelo entrevistado (THIOLLENT, 1982).

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (LÜDKE; ANDRÉ, 2001, p. 36).

Nesse momento, devo relatar que passei por grandes dificuldades. Em primeiro lugar, foram poucos os sujeitos que retornaram – esses, porém, com uma alegria e animação visíveis em poder contribuir com a pesquisa. No entanto, para obter uma amostragem maior de dados, necessitava de mais docentes participando da pesquisa, o que me levou a telefonar aos departamentos das IES pedindo pelos telefones dos professores. Em posse desses, dei segmento ao objetivo de trazer um número maior de sujeitos para a pesquisa e telefonei-lhes. As formas com que fui recebido foram as mais variadas: desde professores que aceitaram, animadamente, em continuar contribuindo, até reações que revelaram apatia ou mesmo relutância em conceder a entrevista.

Mesmo diante desses entraves, continuei perseverantemente nessa tarefa, pois a entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 34). Como o primeiro contato com os sujeitos ocorreu pela aplicação de um questionário fechado, era agora necessário um contato mais íntimo, para que questões advindas do desenvolvimento da investigação pudessem ser melhor esclarecidas. É por essa razão a preferência, nessa etapa, por uma entrevista – ao invés de um questionário – pois, por meio dela:

- as pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que para escrever;
- maior flexibilidade para garantir a resposta desejada;
- pode-se observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições;
- instrumento mais adequado para a revelação de informação sobre assuntos complexos, como as emoções;
- permite uma maior profundidade;
- estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisado, o que propicia o surgimento de outros dados (GOLDENBERG, 2007, p. 88).

Superados os obstáculos anteriores, as entrevistas foram previamente agendadas³⁶, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, e foram gravadas em áudio, mediante a concordância voluntária dos sujeitos.

Contudo, o pesquisador se viu, novamente, diante de outras dificuldades, como, por exemplo:

- Excessivos cancelamentos e reagendamentos das entrevistas, diante dos quais os professores alegavam como motivos: mudança no cronograma de suas aulas; o fato de terem que ensaiar para determinado concerto; o fato de terem sido convocados para alguma reunião; viagens ao exterior; viagens a outro Estado brasileiro; entre outros;
- Cancelamento há apenas 15 minutos da hora agendada para a entrevista, quando eu já me encontrava na universidade e recebi mensagem via telefone celular avisando sobre o cancelamento;
- Mudanças no cronograma de aulas em virtude de greves de docentes;
- Greve dos caminhoneiros, que provocou alterações no país como um todo.

Nesse momento, não foi mais viável envolver os professores da USP na pesquisa, pois diante de tanta procrastinação na concessão à entrevista – e considerando que após essa fase ainda haveria o acompanhamento desses professores em aula – não haveria tempo hábil para a inclusão desses dados.

³⁶ Roteiro da entrevista disponível no Apêndice I.

O quadro 9 apresenta os docentes que foram entrevistados (e posteriormente acompanhados em aula). São identificados apenas o instrumento de formação específica de cada um, deixando de lado o sexo, pois isso poderia permitir a identificação do sujeito, considerando que nesse momento estão envolvidas apenas duas universidades:

Quadro 9 – Professores entrevistados e acompanhados.

Denominação	Instrumento
Professor 1	Violão
Professor 2	Trompete
Professor 3	Oboé
Professor 4	Contrabaixo
Professor 5	Percussão
Professor 6	Clarinete

Fonte: Elaborado pelo autor

4.3.4 Terceiro contato com os docentes – observação não participante

“A observação, sob algum aspecto, é imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica, pois ela tanto pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados como pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva” (RICHARDSON, 1999, p. 259). É por essa razão que o terceiro contato com os docentes foi por meio da observação de suas aulas.

Mediante autorização, os docentes do quadro 9 tiveram três de suas aulas acompanhadas pelo pesquisador. “A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. [...] A experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 26). A perspectiva dos sujeitos pode ser mais bem captada pela observação direta nas abordagens qualitativas.

Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 26).

O tipo de observação adotado para acompanhamento dessas aulas foi a **observação não participante**.

Nesse tipo de observação o investigador não toma parte nos conhecimentos objeto de estudo como se fosse membro do grupo observador, mas apenas atua como espectador atento. Baseado nos objetivos da pesquisa, e por meio de seu roteiro de observação ele procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessa ao seu trabalho (RICHARDSON, 1999, p. 260).

O objetivo dessa ação foi o de verificar tudo o que ocorria na aula e captar qualquer indício relacionado ao foco da pesquisa. Os dados coletados seriam conjugados aos obtidos pelas entrevistas.

O **diário de campo** foi utilizado em todos os momentos das observações, a fim de que essas informações relevantes para a pesquisa pudessem ser registradas, sem o risco de caírem no esquecimento. A respeito desse instrumento, Minayo (1994, p. 63) destaca que ele

é um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um ‘amigo silencioso’ que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.

Esse foi o último momento de contato com os professores.

4.4 Abordagem metodológica

“A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados” (RICHARDSON, 1999, p. 90). Essa pesquisa, portanto, foi desenvolvida sob a **abordagem qualitativa**, uma vez que os dados que foram coletados são

ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim,

formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Além disso, podemos identificar na presente pesquisa os cinco atributos básicos que Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) estabelecem como características próprias desse tipo de abordagem:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Na verdade, o ensino sempre caracterizou-se pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se frequentemente através de medições, de quantificações (percentagens de analfabetos, de repetentes, do crescimento anual da matrícula, dos professores titulados e não titulados etc.). Isto que, em geral, aparecia como uma forma espontânea e natural de apreciar as realidades escolares principiou a vincular-se, sistematicamente, a posicionamentos teóricos claros (TRIVIÑOS, 2012, p. 116).

Isso não significa, porém, que essa abordagem qualitativa desprezou dados quantitativos:

As propostas novas, como às vezes ocorre para os menos experientes, produziram algum nível de confusão. E sem maior reflexão eles decidiram eliminar toda possibilidade quantitativa na investigação e optar definitivamente pela exaltação do qualitativo na pesquisa em educação e em todos os aspectos possíveis de estudar no sistema educacional (TRIVIÑOS, 2012, p. 116).

Não se trata, portanto, de desconsiderar os dados quantitativos, mas sim em incorporá-los à abordagem qualitativa, facilitando a sua compreensão.

4.5 Análise dos dados

Já dizia o velho provérbio em latim: ***verba volant, scripta manent***, ou seja, as palavras voam, os escritos ficam. Assim, todos os dados coletados nessa pesquisa possuem registro escrito:

- Os questionários – por meio do próprio retorno dos docentes;
- As entrevistas semiestruturadas – por meio da gravação em áudio e posterior transcrição na íntegra;
- As observações das aulas – por meio do diário de campo.

Das três coletas anteriores, a que abrange maior extensão é a entrevista. Para realizar a análise destas, o procedimento adotado foi a metodologia de **análise de conteúdo**, “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (KRIPPENDORFF *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 2011, p. 41). Laurence Bardin (2011, p. 44) – autora cuja obra foi referência para a análise de conteúdo aqui realizada – conceitua este tipo de análise como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Este tipo de análise caracteriza-se

como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essas mensagens [...] podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. [...] O enfoque da interpretação também pode variar. Alguns poderão trabalhar os aspectos políticos da comunicação, outros os aspectos psicológicos, outros, ainda, os literários, os filosóficos, os éticos e assim por diante (KRIPPENDORFF *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 41).

Quando trabalhamos com uma entrevista, “lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade [...] A subjetividade está muito presente” (BARDIN, 2011, p. 93). Para tratar essa subjetividade, foi considerada a proposta de Bardin (2011, p. 95-96) para a decifração em dois níveis: 1) a *decifração estrutural*,

centrada em cada entrevista, considerando a enunciação, a análise do discurso e da narrativa, de forma não sistemática, com flexibilidade, em função do próprio material verbal; 2) a *transversalidade temática*: a qual se trata de “procurar a estruturação específica, a dinâmica pessoal, que, por detrás da torrente de palavras, rege o processo mental do entrevistado” (BARDIN, 2011, p. 96).

Cada qual tem não só o seu registro de temas, mas também a sua própria maneira de (não) os mostrar. Claro que tal como se pode, ao longe de várias entrevistas, e sobretudo se forem muitas, ver manifestarem-se repetições temáticas, pode também ver-se tipos de estruturação discursiva (BARDIN, 2011, p. 96).

Essa estruturação discursiva foi tratada por meio da categorização, que é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). Sobre essa categorização, Azevedo (2009, p. 99), afirma que ela é “uma forma de se expressar um pensamento, por meio da representação de uma ideia, um conhecimento sobre alguma coisa significativa, que abarca um conjunto de elementos provenientes de determinadas características comuns” (AZEVEDO, 2009, p. 99).

A base teórico-conceitual acerca dos saberes docentes direcionou-me a núcleos de sentido essenciais às análises. Dessa forma, a partir do referencial dos saberes docentes, foi criada, para esse estudo, dimensões integradas às categorias, as quais possibilitaram um estudo com mais rigor da problemática aqui discutida. A definição dessas dimensões possibilitou delimitar o texto no processo da análise de conteúdo. Caso contrário,

Seria necessário abordar esse texto por todos os lados, numa infinidade de *dimensões* (direções de análise), com descontos frequenciais numerosos obtidos por meio de *técnicas* diversificadas. Isto é moroso, tanto mais que o processo da análise de conteúdo é “arborescente”, quer dizer, técnicas e interpretações atraem-se umas às outras e, *à la limite*, não é possível esgotar o discurso (este pode ser considerado esgotado quando os procedimentos já de nada adiantam (BARDIN, 2011, p. 80-81, grifos da autora).

No processo de criação dessas dimensões, foram comparados os saberes docentes requisitados para as finalidades dadas pelo modelo conservatorial aos que consideramos importantes para uma docência universitária (e não uma docência no ensino superior). Essas dimensões foram delimitadas por meio do referencial – híbrido

– aqui discutido sobre os diversos tipos de saberes, considerando os cursos de Música preparadores para a formação técnica em um instrumento específico. Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares são fortes no bacharelado em Música, por este ser baseado no modelo conservatorial. Da mesma forma, por meio dos saberes da tradição pedagógica é que o instrumentista vai reconhecer o modelo de ensino utilizado (frontal/conservatorial), optando ou não em promover rupturas. Por meio dos saberes experienciais, os docentes poderão trazer a própria experiência como instrumentistas para a docência. Como é frequente, no ramo da Música, o ensino ser pautado em aulas individuais, torna-se importante verificar os saberes dialógicos e afetivos, visto que a relação professor/aluno é bastante próxima e por um período considerável de tempo. Por meio dos saberes da ação colaborativa é que se pode verificar se essa é uma área na qual existem parcerias a fim de proporcionar qualidade na docência universitária. E, por fim, será considerado, nessa pesquisa, um grupo de conhecimentos específicos definidos como **saberes da docência musical**: a capacidade do deslocamento da ação instrumental para a ação docente sobre Música, tendo o instrumento o *meio* e não o *fim* da intervenção docente. Esses saberes tiveram origem nas concepções de Azevedo (2009) e Araújo (2005), ao abordarem sobre os saberes técnico-científicos e pedagógicos nas áreas de conhecimento e os saberes da função educativa, respectivamente. No quadro 10 é apresentada uma síntese das dimensões de análise:

Quadro 10 – Dimensões de análise.

Dimensões	Ideias-chave
Disciplinar	Conteúdo da área de Música
Curricular	Programas curriculares
Experiencial	Prática instrumental
Da tradição pedagógica	Modelo de ensino – frontal, conservatorial
Da docência musical	Pedagogia musical no ensino de instrumento
Dialógica e afetiva	Relacionamento interpessoal
Da ação colaborativa	Parcerias colaborativas

Fonte: Elaborado pelo autor

Toda essa análise, direcionando a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, proporciona a reinterpretação das mensagens, atingindo uma

compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999).

A análise de conteúdo, dentro da abordagem **qualitativa** pretendida por esta pesquisa, serviu de suporte para captar o sentido simbólico dos dados. “Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único” (MORAES, 1999).

A própria Laurence Bardin (2012) relata que a utilização dos métodos de análise de conteúdo corresponde aos seguintes objetivos:

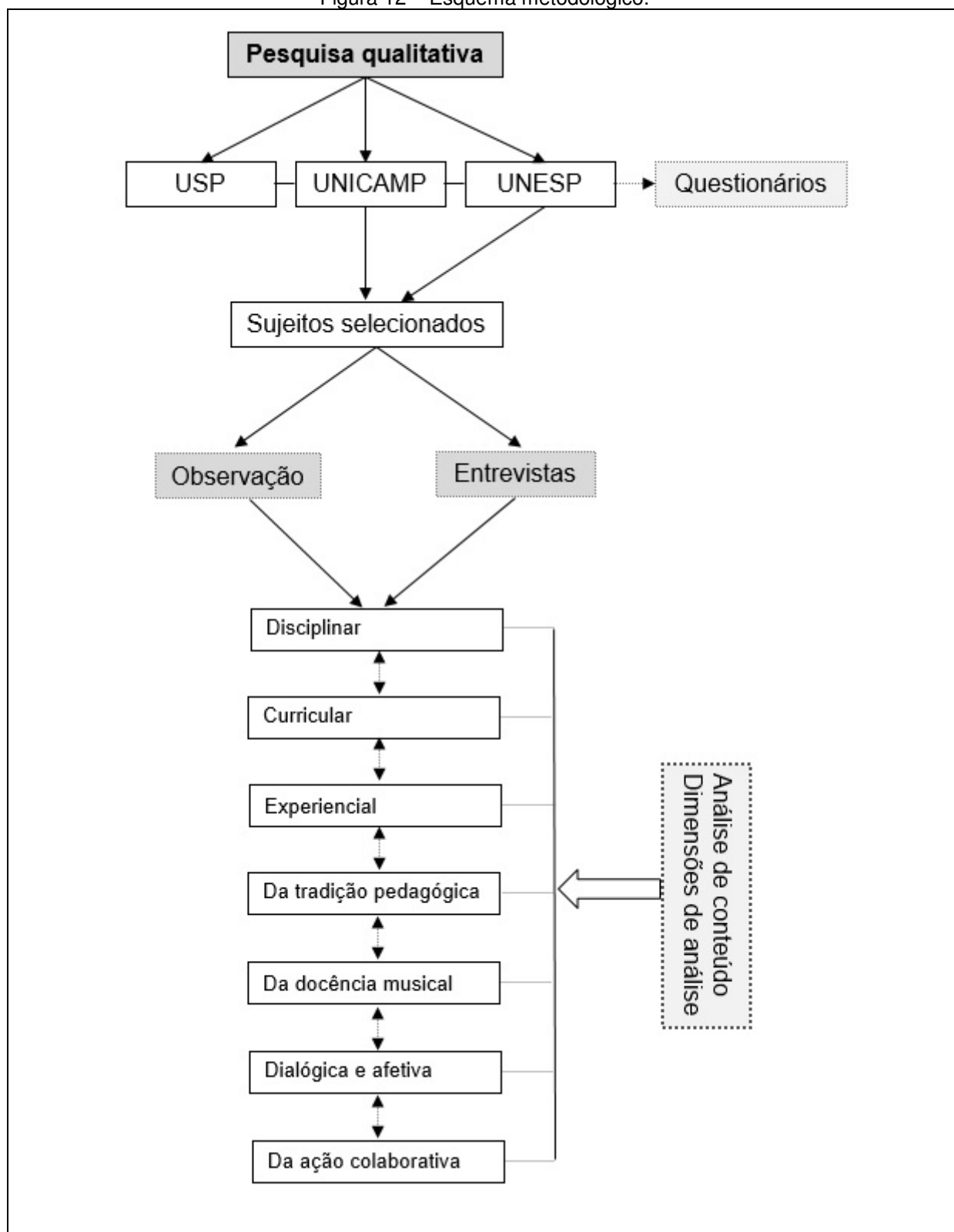
1. *A superação da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
2. E o *enriquecimento* da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuíamos a compreensão (BARDIN, 2012, p. 35, grifos da autora).

Por fim, é importante destacar a importância e a validade da análise de conteúdo para pesquisas educacionais:

Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente (OLIVEIRA et al, 2003, p. 3-4).

A figura 10, na página a seguir, demonstra todo o esquema metodológico traçado para essa pesquisa:

Figura 12 – Esquema metodológico.



Fonte: Elaborado pelo autor

5º MOVIMENTO. DIALOGANDO COM OS DOCENTES E SEUS SABERES

*O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação destes sujeitos – professores e alunos – historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo. Então nos parece mais interessante compreender o fenômeno do ensino como uma **situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre** (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p. 48, grifos das autoras).*

5.1 Um rápido olhar sobre o todo

Antes de propriamente adentrar as dimensões de análise – para um olhar mais profundo sobre os saberes docentes dos professores de Música – iniciarei essa seção tecendo alguns comentários gerais sobre a primeira coleta de dados dessa pesquisa – aquela para a qual foi disponibilizado aos docentes-bacharéis, por meio de seus e-mails, um questionário *on-line* que visava ao conhecimento do perfil dos mesmos, com o objetivo de captar aspectos que possam dialogar com os saberes desses professores. Portanto, partirei **do geral para o particular**, pois, no próximo tópico, passarei a tratar das dimensões isoladamente.

Os dados aqui analisados, em forma de gráficos, podem ser consultados em sua totalidade no Apêndice H.

Em relação à faixa etária dos docentes, podemos notar que a maioria deles estão situados entre 51 a 60 anos (figura 13), ou seja, nasceram entre 1957 a 1966. Se analisarmos novamente o quadro 6, veremos que nesse período a pedagogia musical já estava voltada para a “criatividade”. Contudo, é somente a partir do ano de 1990 que os novos paradigmas se tornaram mais fortes, reconhecendo tanto a

importância da criação como essência ontológica quanto a contribuição dos próprios conhecimentos da área da pedagogia universitária. Esse aspecto é importante à análise, na segunda fase, dos saberes da docência musical. Em um primeiro momento, diante desses dados, poderíamos chegar à hipótese de que um docente dessa faixa etária estaria exercendo o seu papel de forma mais tradicional, pois, em sua graduação e início de carreira, a difusão de uma pedagogia universitária praticamente ainda não existia; os conhecimentos sobre os métodos ativos também não eram tão acentuados como hoje. Contudo, podemos verificar que essa hipótese não é válida. Na segunda etapa, por meio da entrevista e das observações, ficou muito claro que um docente já em idade de se aposentar pode quebrar paradigmas tradicionais, superando os modelos até então apresentados.

Figura 13 – Faixa etária dos docentes.



Fonte: Elaborado pelo autor

Quando indagados a respeito de qual área da Música atuavam, entre os docentes que responderam ao questionário verificamos que 87,1% atuam na área da Música Erudita – enquanto somente 12,9% na área Popular. Esse fato comprova o que já foi discutido nos movimentos anteriores em relação ao modelo conservatorial: ele adentrou a universidade e sua proposta é o da perpetuação da Música Erudita europeia. Por essa razão é que encontramos a Música Popular com menos representatividade na universidade; e isso relaciona-se intrinsecamente aos saberes curriculares e aos da tradição pedagógica. O currículo, de forma geral, ainda não

promove aberturas a obras mais recentes. Já foi apontado o valor dos “clássicos” em outro momento desse texto; assim, não se trata de abandoná-los, mas sim em ver-se frente ao desafio de combiná-los com outros tipos de produção. Nesse aspecto, o professor 5 (percussão) terá informações importantes a nos oferecer.

É curioso verificar, também, que esses professores já davam aula antes de ingressarem no ensino superior – 93,5% dos professores afirmaram já possuir algum tipo de experiência na área de ensino. Isso acontece porque eles podem ter dado aulas particulares ou porque as escolas de Música e os conservatórios não requerem o título de mestre ou doutor. Para essa questão, no questionário, havia uma possibilidade, não obrigatória, de comentar sobre essa experiência anterior à universidade. Vejamos, no quadro a seguir, as respostas retornadas:

Quadro 15 – Comentários dos docentes sobre experiência na área de ensino.

Eu possuía experiência prévia com ensino.
Eu possuía experiência
não entendo sua pergunta. Foi normal! Assumi minhas responsabilidades e pronto!
Eu já possuía experiência, conforme assinalado acima.
n/a
Já tinha experiência
Assumir a função a partir dos meu conhecimentos como profissional da área.
eu já possuía experiência
Dei aulas particulares de piano como forma de sobrevivência desde os 17 anos
O processo de me ver professora vem sendo construído desde então e a cada dia compreendo mais a pedagogia musical e a aprendizagem mútua ocorrente das experiências professor(a)-alunos.
[Não se aplica.]

Fonte: Elaborado pelo autor

Dentre as respostas dadas por aqueles que responderam a essa questão, a que mais aparece é “Eu já possuía experiência” ou sentenças similares. Contudo, não foi explicitado como era essa experiência. Da docência realizada de forma empírica? Um docente declarou que, desde adolescente, dava aulas particulares de piano. Nesses casos, comprovamos uma docência pautada nos saberes curriculares e experienciais. Já outro parece depositar bastante confiança nos saberes curriculares para exercer a docência: “Assumir a função a partir dos meu [sic] conhecimentos como

profissional da área” – e aqui voltaríamos àquela velha questão da supervalorização dos saberes curriculares.

Na terceira sentença do quadro, pelo uso de pontos de exclamação por duas vezes, parece que o docente se sentiu incomodado com a pergunta: “não entendo sua pergunta. Foi normal! Assumi minhas responsabilidades e pronto!”. Não há como inferir, por meio dessa resposta, o que ele considera “normal” e “assumir suas responsabilidades”.

Do ponto de vista dos saberes da docência musical, um caso chama a atenção pelo fato de o professor assumir a importância dos conhecimentos pedagógicos em seu trabalho docente: “o processo de me ver como professora vem sendo construído desde então e a cada dia compreendo mais a pedagogia musical e a aprendizagem mútua ocorrente das experiências professor(a)-alunos”. É o único caso em que se parece conceber a docência como um processo contínuo, na perspectiva do professor reflexivo.

No âmbito do ensino superior, é sabido que muitas universidades têm adotado espaços de assessoramento pedagógico que tanto pode auxiliar o profissional que está ingressando na carreira quanto acompanhar aqueles que já estão em exercício. Quando questionados se já tiveram, ou ainda têm, ajuda/assessoramento da universidade para o exercício da docência, 74,2% dos professores responderam que não. É uma porcentagem alta e até mesmo preocupante, pois por meio desse suporte os professores podem entrar em contato com outros tipos de saberes indispensáveis ao seu ofício – esse fato se comprova pela ação e declarações do Professor 1 (violão), que logo serão colocados em observação.

A última pergunta dessa etapa questionava se os docentes acreditavam que um bom instrumentista seria necessariamente um bom professor. Foi o único caso em que todos os professores participantes responderam da mesma maneira: 100% dizem que não – um bom instrumentista não será necessariamente um bom professor. É claro que o quê esses docentes entendem por “um bom professor” pode sofrer inúmeras variações de acordo com o ponto de vista assumido. Nesse caso, seria necessário discutir essa questão para delimitar concepções e atitudes. Entretanto, por meio dessa resposta, mesmo que o professor não faça uso, em sua atuação, dos saberes da docência musical, parece reconhecer sua importância; pelo menos no plano do discurso, reconhece-se a importância de saberes que não fazem parte da formação técnica do bacharel, o qual futuramente poderá atuar no ensino.

5.2 Em companhia das dimensões de análise

Após esse panorama mais genérico sobre as informações elementares obtidas na primeira fase da pesquisa, é hora de encarar os dados mais consistentes, obtidos tanto pela entrevista semiestruturada quanto por meio do acompanhamento e observação das aulas dos docentes. Para isso, as dimensões elencadas no movimento anterior serão utilizadas para delimitar as atitudes que fazem parte de cada uma delas – interseccionando, sempre que possível, essas dimensões. Outros aspectos, advindos das falas e das observações, também serão considerados nessa seção.

Dimensão disciplinar

Não há dúvida de que os saberes curriculares permeiam fortemente a prática docente de todos os professores envolvidos nessa pesquisa. Se estamos inseridos em uma área específica – a da Música – é natural que esse tipo de saber, assim como em qualquer outra área, fará parte do arcabouço do profissional. É nesse tipo de saber, inclusive, que os cursos de bacharelado estão pautados. O que cabe analisar aqui não é o uso desses saberes, mas a forma com que os docentes o encaram e o valor que dão a eles.

A fala de alguns professores revela a consciência que estes têm de que esse tipo de saber não será nunca esgotado. O Professor 1, quando indagado acerca de quais conhecimentos e habilidades ainda está em busca, relata:

A segunda [habilidade] é você ter conhecimento teórico suficiente para poder transmitir, criticar e refletir junto aos alunos. Essa é uma que eu vou buscar a vida toda, porque a busca pelo conhecimento, ela não cessa nunca, então essa eu ainda engatinho, né? Eu me sinto à vontade, eu tenho conhecimento, mas eu nunca acho que seja suficiente, graças a Deus, então isso é muito bom. Isso é sempre incentivo pra nunca parar, né?

O Professor 2 tem pensamento semelhante: “*eu acho que o maior conhecimento que uma pessoa pode ter é ela ter a humildade de saber que ela conhece pouco, que ela tem que buscar sempre novos desafios. Ela não detém de todo o conhecimento*”. O Professor 5 também se posiciona da mesma maneira: “*cada*

vez mais a gente percebe que a gente sabe menos, porque o repertório tem sido ampliado, tem crescido muito o tempo todo”.

Quando questionado sobre os saberes que seriam importantes para o desempenho competente de sua função, os Professores 2, 5 e 6, inclusive, enfatizam a importância desse tipo de saber, em especial o conhecimento técnico do instrumento:

- *“claro que o segundo é a **capacidade técnica**, pra que ele [o professor] possa desenvolver todo o conteúdo de ensino e aprendizado pra esse aluno, né?”* (Professor 2; grifos do pesquisador);
- *“eu acho que, assim, habilidades que a gente tem, no caso da percussão, justamente são **elementos técnico-musicais**, nos vários instrumentos”.* (Professor 5; grifos do pesquisador);
- *“as habilidades que possuo vêm de minha formação formal (universitária), como **conhecimento técnico sobre os assuntos e temas tratados em disciplinas e práticas específicas**”* (Professor 6; grifos do pesquisador).

Na entrevista feita ao Professor 3, sobressaem alguns dados no qual ele faz uma crítica ao modelo brasileiro de ingresso na docência universitária, a qual acontece por meio dos títulos acadêmicos. Utilizando os Estados Unidos como exemplo, ele relata que, para exercer a docência universitária em Música, o importante é ser um bom instrumentista:

*Mas eu acho que nos Estados Unidos também, em geral, eles contratam nas grandes universidades, na parte do instrumentista, performer, **gente que se destaca nas orquestras**, entende? Não é assim... não adianta... você não precisa nem ter diploma universitário, você pode... **O importante é o seu valor na performance, como instrumentista, e você é contratado. Isso que importa**, entende?* (grifos do pesquisador)

A declaração anterior revela o apoio da atividade docente nos saberes disciplinares. Esse mesmo professor se contradiz, de certa forma, ao declarar que, mesmo sendo um ótimo instrumentista, o sujeito pode não ser um bom professor:

*Tem gente que não tem, assim, uma grande habilidade como performer – não se destacou tanto, não conseguiu um emprego numa grande orquestra, não é um grande solista, recitalista – mas ele... isso é uma coisa... ele tem uma habilidade incrível pra ensinar. Acontece isso. **Porque não necessariamente o cara que toca muito bem, ele vai ser um bom professor. Isso acontece muito*** (grifos do pesquisador).

Contudo, o apoio nos saberes técnicos de sua área novamente aparece quando ele declara que, para ele, esses saberes representam 80% do que considera importante para ser um bom professor universitário de Música:

*Eu acho... a parte técnica, ela é, assim, a mais importante, né? **Corresponde, de repente, a 80% do que é importante pro professor.** Mas, sem dúvida, assim, eu acho que é muito positivo ter esse complemento pro professor... como que ele deve abordar certos problemas, ou ao relacionamento dele com o aluno, pra aproveitar melhor o potencial do aluno, o próprio potencial do professor, pra realmente chegar a resultados melhores. **Eu acho que os saberes docentes são importantes. Talvez numa proporção menor, mas são importantes** (grifos do pesquisador).*

Ao dizer que os saberes docentes são importantes, mas numa proporção menor, o professor delega à docência a característica de semiprofissão: o que importa são os conhecimentos disciplinares, da área específica; os outros, como os pedagógicos, podem vir a ajudar, segundo esse professor, mas numa escala menor – muito menor, se considerarmos que ele reserva aproximadamente apenas 20% para qualquer tipo de saber que não seja da área específica. Se aqui defendo a docência como uma atividade que abarca diversos saberes específicos – de forma semelhante ao reservatório de saberes de Gauthier et al (2013) –, a diminuição tão radical de determinado grupo de saberes em detrimento de outro revela que ela de fato não acontece; não na forma na qual a concebemos.

Dimensão curricular

O currículo foi – e continua sendo, em muitos casos – um aspecto que contribui fortemente para a perpetuação de um determinado tipo de música. É inquestionável o valor que os clássicos possuem; seu estudo é de extrema importância. No entanto, o currículo propagado pelo modelo conservatorial só permitiu que praticamente um tipo de música fizesse parte dos cursos – a erudita europeia, como vimos. Em algumas instituições, inclusive, é seguida fielmente uma lista de peças musicais e estudos que os alunos têm de tocar. Sem, novamente, questionar a importância dessas obras, o que acaba por acontecer é a não abertura para outros tipos de música. Sobre esse fato, o Professor 1 relata:

Normalmente o ensino técnico, quando você entra numa instituição, ela já tem até uma grade teórica, de referencial teórico técnico que o professor tem

*que se enquadrar e acaba tendo que trabalhar. Alguns, como a Escola Municipal de Música, sei que os docentes têm bastante liberdade pra mexer nesse referencial teórico. Mas algumas instituições, **elas têm praticamente fixo um programa, então isso acaba por inibir bastante o docente em termos de acompanhar a produção de pesquisa**, mas todos os grandes artistas têm forte produção docente (grifos do pesquisador).*

Embora a fala anterior demonstre que algumas propostas não são exatamente “engessadas”, o que se costuma fazer é trocar determinada peça ou estudo por outro que o corresponda em termos de técnica, expressividade, virtuosismo, etc. Outros tipos de música acabam por não conseguir espaço no currículo. As aulas do Professor 1, apesar dele se mostrar realmente preocupado com o que trazem seus estudantes, estão divididas de forma que cada semestre corresponde a um período da história da Música (Barroco, Renascimento, etc.). Assim sendo, ainda se prioriza um tipo determinado de música. Há de se considerar, contudo, que os esforços para atender as demandas dos alunos, empreendidos por esse professor, podem fazer com que no futuro haja essa abertura. Essa preocupação revelada pelo docente fica clara na seguinte declaração:

Não existe mais aula pronta, graças a Deus! Existe um conteúdo base que eu vou dedicar à aula pra aquele conteúdo, mas as modificações que surgirem naquele momento, eu creio, elas serão boas se forem incorporadas, né? E isso, também, é estímulo pra mim. Eu gosto de modificar. Eu não conseguiria trabalhar numa aula onde eu tenha que repetir as mesmas coisas sempre. Isso pra mim seria a morte.

O currículo do Professor 2 também é construído de acordo com a bibliografia clássica. A abertura que ele prevê, segundo o professor, está relacionada ao nivelamento do nível técnico-instrumental dos alunos que ingressam no curso. Para melhor compreender essa situação, vejamos, primeiramente, as próprias palavras do Professor 2 sobre a organização de seu currículo:

*Então, a estrutura das aulas de instrumento, isso foi pensado já desde quando eu entrei, desde o meu planejamento pedagógico, do plano de aula, de como seria, então eu estruturei todo o currículo das aulas de trompete, **o que o aluno precisa tocar desde o primeiro semestre até o último semestre**. Então já existe um cronograma de todos os... a bibliografia que ele precisa passar em cada um dos semestres, né? (grifos do pesquisador)*

Agora, analisemos o que ele diz em relação a possíveis aberturas desse currículo:

Existe uma organização nos semestres, mas claro... chega todo mundo com o mesmo nível? Não. Então você tem que às vezes pesar um pouco mais uma coisa, aliviar mais de outra coisa, você tem que ter essa noção de como dosar isso, entendeu?

Pensando na questão do mercado de trabalho, mesmo a pós-graduação desse professor baseia-se no repertório padrão. Talvez seja importante explicar, nesse momento, que, na área da Música, é comum, no momento de prestar alguma prova prática para ingresso em uma orquestra ou banda, o pedido de determinados excertos de obras e/ou estudos (são os chamados *standarts*). Novamente, saliento que a questão não é abandonar essa atitude, mas em tornar possível a entrada de outras músicas para o currículo.

Existe uma sequência que eu passo pra todos os alunos, desde a graduação até a pós-graduação, de sugestões de estudos, baseadas em três pilares: estudos clínicos, estudos melódicos e obras, que eles precisam fazer, entendeu? [...] Fora a bibliografia acerca da história do instrumento, acerca da história das obras... então, é tudo relacionado. Trechos orquestrais que são trabalhados, eu também trabalho os trechos orquestrais, pra preparar esses alunos pra eles atuarem no mercado de trabalho de forma crítica, de forma construtiva, entendeu? (Professor 2).

E, diante de mais um caso, comprovamos o forte predomínio do currículo do modelo conservatorial, por meio da seguinte fala do Professor 3, referente a como ele faz a avaliação de seus alunos:

tem um programa básico aqui, um conteúdo que eles pedem, pré-requisitos, as obras, por exemplo Concerto pra oboé de Mozart, ou Haydn, ou Lebrun, que são três compositores do período Clássico. Então, a gente pede pra ele tocar uma obra desses aí e escalas, que são exercícios técnicos, né? Então, os alunos vêm; eles têm que fazer essa prova prática do instrumento, no caso do aluno que quer tocar oboé.

O Professor 4, da área da Música Popular, relata que não existe, dentro ou fora da universidade, uma ligação “horizontal” com os diversos saberes disciplinares em Música – tanto na esfera Erudita quanto na Popular. Com isso ele quer dizer que saberes relacionados à harmonia, percepção rítmica e melódica, história da Música, o próprio estudo da técnica do instrumento, etc., são trabalhados isoladamente em cada disciplina, não sendo feita a possível conexão entre eles.

*São essas as matérias e disciplinas. **O que eu tô te dizendo é que não existe uma ligação horizontal entre elas.** Então, se na minha aula eu tô vendo forró, muitas vezes o professor dos instrumentos envolvidos não estão*

*vendo forró, e vai ver forró daqui a 4 meses. E o cara que tá falando da história da Música, tá falando da história do samba. É um problema? Isso não é um problema porque essas disciplinas não são um pré-requisito, não precisa saber da história do baião pra tocar baião, né? **Mas se elas estão juntas, faz muito mais efeito**, é muito mais gostoso, o cara sai de uma sala que ele viu Luiz Gonzaga e ele vai pra uma aula de prática que ele vai tocar “Asa branca”, enfim.... “Carolina”... sei lá. Então isso pode acontecer tanto nas aulas de Música Popular quanto nas aulas de Música Erudita (Professor 4; grifos do pesquisador).*

O relato anterior revela uma crítica ao modelo conservatorial, no qual o currículo segmenta os diversos tipos de saberes disciplinares; e na universidade em que atua o Professor 4, o trabalho é realizado exatamente dessa maneira.

A única organização curricular que considera a abordagem de obras musicais diferentes daquelas previstas no currículo tradicional de Música foi verificada, nessa pesquisa, pelo trabalho do Professor 5 (percussão). Ele relatou que essa ação pode começar na própria biblioteca da universidade, a qual é muito grande em relação à sua área, por meio do incentivo à pesquisa entre os estudantes. Nessa pesquisa, o docente diz que, às vezes, dá dicas para as peças que os alunos podem buscar, mas que eles também podem trazer o que queiram tocar. Trabalhando dessa maneira, ele reconhece que muitos currículos são fechados:

É diferente, às vezes, porque tem certos instrumentos... às vezes, violão, piano... que já existe um repertório que eles fazem, assim, muito “fechado”, né? “Ah, tem que tocar esse aqui, agora tocar esse estudo de Chopin, depois vai tocar...” [...] E inclusive muitas vezes eles trazem coisas que eu não conhecia, né? Obras, peças novas.

Mesmo trazendo outras músicas para o trabalho na universidade, o professor não desconsidera o estudo dos clássicos:

Por exemplo, se está trabalhando sobre o repertório orquestral, aí sim já existe um repertório padrão, standart, que as pessoas trabalham, as peças que são mais pedidas nos contextos das provas orquestrais. Então, aí sim. Aí já é uma coisa mais “fechada”.

O Professor 5 acredita que isso é possível em sua atuação devido ao fato de que existem muitas peças contemporâneas para a área da percussão, a qual não abarca um único instrumento, mas vários: caixa, tímpanos, teclados (xilofone, marimba, etc.) e muitos outros. No entanto, há se se refletir se o mesmo não pode ser feito em outras áreas. Afinal, não mais se compõe nessas áreas, como piano, violão,

etc.? Dessa maneira, um trabalho como o do Professor 5 funciona até mesmo como pesquisa, teste, estudo e validação de um repertório ainda em construção.

Dimensão experiencial

A experiência, sem dúvida, está sempre presente na prática dos professores, em qualquer área, em maior ou menor intensidade. É ela, inclusive, a responsável pela constituição de determinados *habitus*. Em Música, não seria diferente. E nesse caso específico, como os professores vieram do bacharelado, esse aspecto se acentua.

Praticamente todos os professores entrevistados mencionaram a experiência como instrumentista sendo uma dimensão importante para o exercício da docência.

Quando questionado sobre sua formação – se ele tinha algum curso de especialização na área de ensino/educação –, o Professor 1 respondeu: *“Não, nenhum. Minha experiência é toda empírica mesmo. Aliás, meu conhecimento é empírico, é na prática”*. Temos, portanto, a inserção na docência balizada pela experiência. Contudo, como veremos na próxima dimensão, o Professor 1, posteriormente, vai se apoiar fortemente nos saberes da docência musical – fato que não ocorre com a maioria dos outros professores.

Os Professores 1, 2 e 6 estão muito próximos na crença de que os saberes advindos da carreira como *performer* são essenciais na constituição do músico-professor. Vejamos o que o Professor 1 relata a respeito disso:

Eu acho que a primeira habilidade na minha área é você ser um artista de carreira, essa pra mim é fundamental. Essa experiência, essa grande experiência que o universo das artes nos traz ela tem que ser bastante discutida com os alunos. Essa é uma experiência que é, digamos, o primeiro requisito pra você se tornar um docente nesta área.

Sobre sua entrada na universidade, O Professor 2 relata: *“claro que quando a gente começa na docência, a gente traz muito daquilo de como nós fomos ensinados”*, que trazem para o trabalho docente não só os saberes experienciais, como também os curriculares e os da tradição pedagógica. Ele também declara que o seu fazer-docente tem relação direta com sua carreira como instrumentista, em proximidade com o que relatou o Professor 1:

Toda a minha atividade, principalmente ligadas à práticas interpretativas de ensino, está ligado ao palco, está ligada ao fazer musical, está ligado ao refletir sobre aquilo que está... se está chegando naquele público o que eu tô tocando... Como eu estou pensando? Como eu penso em chegar àquela música pra aquele determinado público? Ou como penso passar isso para o aluno, como... é... determinado repertório? [...] Eu acho que... dissociar isso, uma atividade da outra, é minimizar a ação de um ou de outro, entendeu? Pra mim, assim, é muito difícil um músico pleno que não pensa na questão... nas questões didáticas daquilo que está fazendo. E também não pensar naquilo que é o resultado final. Eu acho que é... tá muito entrelaçado uma coisa com a outra.

Nesse aspecto, o Professor 6 corrobora a visão dos Professores 1 e 2, ao declarar que sua experiência como instrumentista pode proporcionar exemplos reais no momento de ensinar: *“também de minha experiência como músico prático, que me permite oferecer exemplos de situações reais pelas quais passei”*.

É por meio da experiência, também, que o Professor 3 disse mudar sua postura diante do ensino, desde sua entrada na profissão, ainda jovem, com o decorrer do tempo: *“Mudou muito. Muita experiência, muito conhecimento que eu apliquei, sei aplicar melhor atualmente”*. Ele próprio se avalia um professor melhor em virtude da experiência. E, da mesma forma que os Professores 1 e 2, ressalta a importância em se trazer a experiência do instrumentista para a docência:

[...] também porque o professor pega a bagagem, pega a técnica e tocando em uma orquestra, é importante passar isso pro aluno, né? Muito professor que não chegou a ter essa experiência, vai ser muito... vai faltar, vai ser uma... vai faltar experiência pra passar pro aluno.

O trabalho com grupos de alunos e *masterclasses*, tanto na universidade quanto em festivais, é citado pelo Professor 5 como provedores de experiências práticas que poderão ser aplicadas, *a posteriori*, no ensino:

Nesse aspecto, a minha experiência em trabalhos de grupo, com grupos de alunos, acaba sendo masterclasses ou as aulas coletivas que a gente trabalha de repertório orquestral, o próprio trabalho de grupo de percussão ou desses festivais... Então a gente acaba aprendendo muito na prática, né? (grifos do pesquisador)

O Professor 5 também considera que a experiência é um fator importante na transformação de modelos tradicionais de ensino, que normalmente são adotados quando o bacharel faz a sua iniciação na docência:

*essa aplicação de modelos que a gente aprendeu, é um ponto de partida. É um ponto de partida, **mas a gente não vai repetir exatamente**. Aí, logicamente, **com a experiência** você vai... **quanto mais experiência você tem nesse aspecto, você vai ficando mais safo nessa questão**, né? (grifos do pesquisador)*

O Professor 6, mesmo acreditando que existem diferenças no trabalho do músico instrumentista daquele realizado pelo músico professor universitário, não exclui a possibilidade desse músico atuar nas duas esferas:

*No caso de um concertista e um professor universitário (Música), no contexto das universidades brasileiras, **são profissões bem diferentes**. Não só porque na universidade você deve lidar com o ensino, mas porque o trabalho de um professor universitário também envolve pesquisa e extensão, o que não exclui um docente de ter um trabalho como concertista **se isso fizer parte de sua área específica de atuação e pesquisa** (grifos do pesquisador).*

Contudo, ele faz a ressalva de que existem peculiaridades a cada uma dessas atividades. A pesquisa é uma dela, ou seja, é importante que ela faça parte da vida do instrumentista se este atua como professor.

Dimensão da tradição pedagógica

A tradição tem nos oferecido modelos de ensino já prontos. Na área da Música, o modelo conservatorial é um exemplo (quicá “o” exemplo). A experiência, por meio dessa tradição, pode moldar atitudes no futuro docente antes mesmo que ele possa frequentar qualquer curso sobre conhecimentos pedagógicos ou práticas de ensino.

Ao entrar na sala que o Professor 1 utilizava para suas aulas, constato que ela está organizada de acordo com o ensino frontal: cadeiras enfileiradas uma atrás da outra, lousa na parede da frente, mesa para o professor à frente da lousa, da forma como todos conhecemos. Mas se engana quem pensa que esse professor é tradicional no desenvolvimento de suas aulas. Ele faz uma roda com seus alunos, no espaço que se encontra entre a lousa e a primeira fileira de carteiras. Nisso já percebemos que ele rompeu com o modelo conservatorial, no qual as aulas são individuais. Todas as aulas do Professor 1 são coletivas. Assisti à três aulas desse docente; isso não quer dizer que acompanhei durante 1 hora um aluno, 1 hora um segundo e mais 1 hora um terceiro. Durante esse período de três horas, todos os alunos estavam presentes, participando uns nas aulas dos outros. É claro que, devido

ao tempo, houve um pequeno intervalo mais ou menos na metade desse percurso. As aulas desse professor, dessa forma, funcionam como verdadeiros laboratórios para a interpretação musical e o compartilhamento de conhecimentos. Um aluno participa da aula do outro; o que ele fala é considerado pelo professor, que procura envolver todos na mesma discussão.

Em oposição ao Professor 1, os Professores 2 e 3 trabalham com aulas individuais, exatamente no modelo conservatorial. Suas salas possuem elementos do ensino frontal, mas como só atendem um aluno de cada vez, vários desses elementos não são necessários.

Ao ser questionado sobre a maneira com que faz a organização para as aulas práticas de instrumento, o Professor 3 revela claramente seu apoio nos saberes da tradição pedagógica:

Não tem muito segredo, não [se referindo à organização das aulas]. As aulas de instrumento são individuais. Eu tenho só uma optativa, que é para alunos de oboé, que junta uma turma maior, mas em geral as aulas são individuais, o horário fixo toda semana. Então, a gente segue o programa de ensino que tem o repertório determinado pra tocar, parte de exercícios, obras como sonatas, concertos, exercícios técnicos e outros exercícios pra respiração e fazer palheta, tudo isso. [...] Mas aí vai seguindo o aluno, a aula anterior, a gente já determina no começo do semestre já: “olha, você vai fazer essas obras”. Então ele já vai preparando a obra, traz e a gente repassa ou vai pra próxima, de acordo com o rendimento do aluno.

A própria declaração do Professor 3 que acabamos de analisar revela que seu trabalho segue o modelo conservatorial. Em relação à formação pretendida em seu curso, o mesmo revela a preocupação com a formação técnica: *“E preparar o aluno pra quê? Em geral, a gente prepara o aluno, no caso do oboé, pra ele ser um instrumentista que toque, em geral, numa orquestra sinfônica. Ou vai ser um professor, sabe? De conservatório...”*.

Os Professores 4 e 5 também trabalham de forma individual, mas com ressalvas: ao Professor 4 é destinada uma sala pequena, na qual estão guardados diversos instrumentos, na maioria contrabaixos, que é a especialidade dele. Esse professor também trabalha, além das aulas individuais, com aulas coletivas; por isso, sua sala acaba sendo inadequada – quase não cabem os alunos nessa aula coletiva. *“No ensino de instrumento, há uma tradição muito forte no ensino individual, então é assim que a gente aprende tanto na Música Popular quanto na Música Erudita”* (Professor 4). O fato é que a ele foi destinada uma sala nos padrões do modelo

conservatorial, e esse professor, embora ainda trabalhe com aulas individuais, caminha para um rompimento com elas, o que fica claro tanto por meio dessas aulas coletivas quanto do seu próprio discurso, que revela a necessidade de integração entre os alunos, tanto dos que estudam contrabaixo, especificamente, quanto destes aos outros instrumentistas da universidade: *“então o meu sonho, a minha vontade, meu ideal, seria uma escola que você tivesse um monte de aulas coletivas práticas, nas quais as habilidades, os conhecimentos que você vai aprender nas aulas separadamente se unem, né?”*. Esse aspecto relaciona-se, também, à dimensão da ação colaborativa. A fala a seguir desse professor revela ainda mais a sua intenção de rompimento com o modelo conservatorial:

Olha, eu sou super partidário das aulas de prática instrumental coletiva, né? [...] Então pra mim, como professor de baixo, é muito mais ilustrativo e real se eu chego num show, num bar que meu aluno tá tocando e eu vejo ele tocando, mesmo, né? Não interessa se ele tá tocando de cor, se ele tem dificuldade. Eu vejo ele tocando e aí eu vou poder falar: “ah, o cara tá com certos problemas aqui, não entendeu direito as linhas estéticas no estilo, tá tocando pra frente, tocando pra trás, tocando desafinado, não sei o que mais”. Isso na aula a gente tem uma noção, mas é uma noção muito artificial, eu resumiria isso dizendo assim.

Porém, a tradição pedagógica no ensino de Música é tão forte que, mesmo quando são feitas propostas de inovação, essas normalmente não são bem recebidas:

*a gente fez um projeto arrojado assim lá, mas mesmo assim difícil, porque você lida com professores ainda acostumados com certas coisas ainda individualizadas – o cara quando pega pra dar uma aula de saxofone, **ele ainda pensa como se ele fosse um professor individual, dando aula na casa dele** (declaração do Professor 4; grifos do pesquisador).*

O Professor 5, como é da área da percussão, trabalha numa sala grande, pois o espaço é dedicado a abrigar todos os instrumentos dessa área, os quais não são poucos. Esse docente está próximo do Professor 4 em relação à organização de suas aulas: atende os alunos individualmente, mas também faz ensaios de grupo.

Diante desses apontamentos, não causa surpresa quando o Professor 1 declara: *“normalmente a tendência é de se buscar um ensino técnico, que é a reprodução daquilo que o próprio docente aprendeu”*. Esse professor (1) reconhece que a maneira com que organiza suas aulas não é semelhante à da maioria de seus colegas. Esse docente também critica a formação técnica que não inclui a reflexão e as pesquisas recentes que são produzidas na área: *“mas especificamente nas*

cadeiras de instrumento de performance de modo geral, ainda há uma leitura excessiva de partituras, pouca leitura teórica, de referencial teórico. E eu inverte bastante isso no meu curso, nas minhas aulas". Em relação às próprias aulas, o Professor 1 declara que se essas tivessem sido gravadas em vídeo, seria possível estabelecer um histórico na mudança de parâmetros, das aulas individuais para as aulas coletivas; em outras palavras, como a tradição pedagógica foi alterada no decorrer do tempo:

*É uma pena que essa transformação toda não tenha sido gravada em vídeo. Que pena que todas essas aulas que foram se modificando não ficaram registradas, porque nós teríamos aí uma grande história da mudança de metodologia desses últimos 15, 20 anos, por exemplo. Isso também é uma coisa que só acontece porque eu pratico aulas coletivas. **As aulas individuais, elas propõem menos iniciativas. Elas têm muito menos estímulos** (grifos do pesquisador).*

Pelo tempo que o Professor 1 está atuando como professor universitário (poderia até mesmo já se aposentar, se assim o desejasse), ele pôde vivenciar as peculiaridades contidas nas transformações pelas quais as aulas individuais – advindas do modelo conservatorial – passaram até se tornarem essas aulas coletivas. Contudo, atitudes como essa ainda não constituem a regra dentro do ensino universitário em Música.

Dimensão da docência musical

Concordo com Azevedo (2009) quando considera fundamental, na formação para a docência, o diálogo entre os saberes de cada área específica (disciplinares) aos produzidos em áreas técnico-científicas e pedagógicas. Araújo (2005), por sua vez, ao propor os saberes da função educativa, refere-se aos conhecimentos e metodologias empregadas para o ensino específico do instrumento musical. Ora, o que aqui denomino de saberes da docência musical nada mais é do que a capacidade de estabelecer diálogos entre os saberes curriculares, pedagógicos e de outras áreas aos saberes específicos para o ensino de instrumento, considerando, para isso, o que a pedagogia musical tem a dizer. Assim, utilizaríamos o instrumento como meio e não como fim do processo de ensino e aprendizagem. Todos estamos aprendendo música. É claro que a expressão dessa música se dará por meio de um instrumento específico, razão por que são importantes os conhecimentos de cada área em

particular. Assim, o que se propõe, ao organizar essa dimensão, é que o ensino musical técnico, voltado exclusivamente para o virtuosismo, seja superado pelo ensino reflexivo e consciente da música que estamos fazendo.

Já no início da entrevista realizada com o Professor 1, ele relata que não fez nenhum curso na área de ensino e que focou na performance a sua pós-graduação. Declara, também, que sua prática e seu conhecimento é empírico. Porém, um dado importante surge quando ouvimos um pouco mais esse professor:

*Eu comecei muito novo. Eu me formei no conservatório, em violão mesmo e já no ano seguinte eu fui convidado a lecionar. Eu ainda era menor de idade, enfim... bem jovem. De lá eu fui pra Europa pra fazer meu mestrado. Eu fiquei no conservatório enquanto fazia faculdade aqui no Brasil e depois eu já fui fazer meu mestrado. Quando voltei, fui direto pro ensino superior em 85. Eu comecei na faculdade que eu havia estudado, Faculdade Paulista de Arte, **onde eu tinha feito composição e regência com o Koellreutter** e simultaneamente comecei na FAAM também [...] (grifos do pesquisador).*

Conforme sua declaração, o Professor 1 estudou com Hans-Joachim Koellreuter, pedagogo musical de origem alemã, mas radicado no Brasil. Koellreuter já foi citado, nesse texto, no 3º movimento, quando foi apresentada a primeira e segunda geração dos métodos ativos em pedagogia musical. Naquele momento, foi abordada a contribuição desse conhecimento para possíveis rupturas com modelos que não consideram o aluno como protagonista dos processos de ensino e aprendizagem.

Koellreuter valoriza a improvisação musical. A educadora Teca Alencar de Brito, que teve contato direto com ele por muitos anos, assim resume os pontos que considera elementares para a compreensão de sua proposta:

- Koellreuter fornece orientações quanto à atuação do professor, principalmente em duas vertentes: 1) sempre estar aberto para aprender a apreender dos alunos o que ensinar e; 2) promover um questionamento constante daquilo que se produz;
- Promove atualização nos conceitos musicais tradicionais, incorporando elementos advindos da música de vanguarda na educação musical;
- Discute o relacionamento e a interdependência entre a Música e as demais artes, bem como à ciência e à vida cotidiana;
- Considera o ser humano como o objetivo maior da educação musical;

- Defende a prática da improvisação musical como ferramenta fundamental para a realização do trabalho pedagógico (BRITO, 2011, p. 19-20).

Pela análise já feita na dimensão da tradição pedagógica, fica evidente as características desse pedagogo no trabalho docente do Professor 1, pois ele está sempre aberto aos alunos, considera o que eles trazem para a sala de aula, questiona aquilo que se produz e faz relações da Música com outras áreas. Pelas suas ações, e mesmo por meio de sua fala, percebe-se o aluno como protagonista:

*A partir desse conhecimento é que o aluno encontra o caminho, porque a gente não pode esquecer que estamos falando da arte, **então cada aluno será um artista individual e ele terá que achar o caminho a partir de uma reflexão crítica profunda.** “Os caminhos” porque são muitos [...] pra que eles achem o caminho de elaboração, da interpretação e da performance. Tudo isso é discutido em cada um desses períodos. **Então eu creio que a universidade tem por obrigação formar um artista crítico.** Que entenda primeiramente a arte e entenda a arte dentro da sociedade (grifos do pesquisador).*

Ainda há de ser feita a consideração de que esse professor já se encontra em idade para a aposentadoria. No entanto, diante de tantas lacunas nas universidades públicas atualmente, pela não reposição por meio de concurso público das vagas deixadas por outros colegas, ele entende que é necessário continuar trabalhando. Mesmo não tendo contato com os saberes pedagógicos em sua formação inicial, esse docente foi em busca deles:

*Depois que nós conseguimos abrir o curso específico de Educação Musical, que hoje chama licenciatura em Música, se eu não me engano, a gente adquiriu professores especialistas em prática de ensino e as reuniões são maravilhosas. Eu já cheguei a assistir aulas. **Eu aprendo muito com esses especialistas.** [...] É quando eu aprendi sobre a educação que tem como fundo o problema, com base o problema para que os alunos busquem os caminhos para resolver etc... Eu acho que muito da minha metodologia vem daí também, dessas discussões e desse meu aprendizado. Não é de praxe. Não há um espaço institucional para isso (grifos do pesquisador).*

Pela declaração anterior nota-se a importância de se estabelecer relações entre as áreas específicas e as áreas pedagógicas. Por participar de aulas do curso de licenciatura, o Professor 1, bacharel, promoveu mudanças na organização de seu próprio trabalho em benefício da aprendizagem. Porém, nem sempre isso acontece: “*então eu sinto que esses professores muito antigos não tenham tido um suporte,*

talvez, pra buscar outras formas de ensino, de magistério” (declaração do Professor 1).

Todavia, após todas essas constatações, parece que ainda temos o problema da identidade no ensino superior. Quando questionado se existia algum saber que precisou aprimorar quando ingressou como professor na universidade, o Professor 1 declarou: *“mas desde que eu fui pro ensino superior, eu me acomodei bastante nesse sentido, exatamente por não precisar de um grande conhecimento pedagógico. Eu acho que esse é um trabalho da Educação Musical mesmo”*. Temos, portanto, uma contradição, pois esse docente relatou, em outro momento, a importância dos conhecimentos pedagógicos – inclusive fez alterações em suas aulas diante disso; mesmo assim, diz que se acomodou quando entrou na universidade (mesmo depois de participar das disciplinas da licenciatura). Não é pretensão dessa pesquisa adentrar na discussão da identidade docente, mas, do que acabamos de observar, é como se o Professor 1 dissesse: “eu sou instrumentista, sou violonista, sou professor universitário, mas não sou educador...” – mas vimos que ele é um educador. Outros dados que podem confirmar esse fato aparecem na declaração a seguir:

*Olha... Como eu disse, o grande **estímulo** é justamente encontrar esses problemas individuais, trabalhar junto com o aluno pra achar os caminhos pra solucionar e etc... **Eu não chamo isso de problema, eu chamo de estímulo**, eu gosto, é o que me dá muito prazer, saber que a cada semestre eu darei aulas completamente diferentes do que quando esse semestre se repetir. As novas turmas me trarão muito dos problemas, então eu chamo de estímulo, eu gosto, é o que eu mais gosto na docência* (grifos do pesquisador).

Percebemos, portanto, a preocupação desse professor com o seu aluno (o humano é o objetivo maior da educação musical). Segundo ele mesmo, não considera dificuldades no exercício na docência, mas sim estímulos.

O Professor 4 representa um caso específico entre os demais docentes. Vejamos exatamente o porquê. Além de ser o único que está na esfera da Música Popular, após seu bacharelado em contrabaixo, se afastou da universidade e seguiu carreira artística. Quando retorna à universidade, 13 anos depois, para fazer seu mestrado, propõe a fazer método de ensino do contrabaixo no samba. É o único dos sujeitos dessa pesquisa que não realizou o mestrado em performance. Se, por meio de seu mestrado, trabalhou com um projeto pedagógico de fazer métodos para o ensino do samba, já no doutorado tratou da questão do ensino do ritmo na Música

Popular. Temos, nesse caso, um bacharel preocupado com as questões didático-pedagógicas específicas para o ensino de seu instrumento.

É bastante curiosa uma declaração específica do Professor 4, em relação aos instrumentos musicais, dizendo que esses são agentes duplos, por proporcionar ao executante exteriorizar a música que está dentro dele, ao mesmo tempo em que é executado. Se analisarmos a declaração a seguir com o conceito sobre os saberes da docência musical aqui apresentado, veremos uma relação de estreita proximidade:

Então o instrumento é um instrumento de você exteriorizar a música que tá dentro de você, como ele é um instrumento de aprendizado da Música, então se eu te explico a teoria de fazer uma escala maior, o jeito que você vai ouvir essa escala ou tocar essa escala é no instrumento, né? Então, é... ele é um agente duplo, né? Ele mostra o que você sabe e ele faz você aprender de certa forma.

Quando conversávamos sobre possíveis espaços de assessoramento pedagógico na universidade, o Professor 4 disse ter participado do receptivo de abertura desse núcleo em sua universidade, e a declaração a respeito disso nos é reveladora:

*Nesse receptivo, foi muito interessante, porque eles falaram bastante essa questão do ensino. Eu – você não perguntou, mas eu falo – eu acho bem esdrúxulo esse fato de você licenciado, podendo dar aula em escola, **você não licenciado poder dar aula em universidade. Eu não sei porque a pessoa, pra dar aula em universidade, a pessoa não precisa ser licenciada.** Não sei de onde vem esse pensamento... mas tudo bem, já que é assim, **eu acho que a universidade deveria se preocupar mais com essa questão da capacidade de ensino dos seus docentes** (grifos do pesquisador).*

Ressalto que a declaração acima foi proferida por um bacharel. Essa foi, na pesquisa, uma das declarações mais fortes em defesa da especificidade da docência. O professor 4 diz não entender porque a universidade não considera em um grau mais elevado as particularidades para o ensino. Segundo ele, já que, para ingresso, a pessoa não precisa ser licenciada, a universidade deveria dar mais atenção a essa situação.

Defendendo a pedagogia musical, o Professor 4 declara que ainda existe a crença de que, ao saber tocar bem o instrumento, o indivíduo será um bom professor. Criticando essa crença, declara:

Mas você tocar bem não é sinônimo de ser bom professor e isso as pessoas ainda acreditam – “eu toco pra caramba. Quando eu for dar aula, minha aula vai ser ótima, todo mundo vai aprender a tocar como eu” [referindo-se à atitude de alguns bacharéis]. ***Isso é uma super mentira. E existe muita coisa boa em pedagogia musical e com várias soluções pra diversos casos. A gente se preocupa muito com a diversidade cultural que tá aqui, então não é fácil dar aula de arte. A gente precisa realmente ser mais bem assessorado...*** (grifos do pesquisador).

O Professor 5, assim como propõem os métodos ativos e os saberes da pedagogia musical, menciona que as características individuais de cada estudante são contempladas em seu curso – não objetiva que um aluno termine esse curso exatamente da mesma maneira que outro: “*A gente não tenta fazer clones. ‘Todo mundo tá aqui igualzinho, mesma coisa?’ – Não! Cada um tem um tipo de abordagem. Por isso que tem tanto jeito, tanto tipo de coisa diferente*”.

Esse docente lamenta que, nos cursos de bacharelado, não sejam abordados conhecimentos relativos ao ensino, os quais são trabalhados somente nas licenciaturas:

*Na universidade, no curso de bacharelado, por exemplo, eu acho que falta subsídios, acho que deveria... Os alunos de bacharelado, **seria interessante ter algumas matérias dos cursos de licenciatura**, por exemplo, porque muitos deles acabam trabalhando [como professores], né? Vão trabalhar com crianças, inclusive, seja no Projeto Guri, seja em outras coisas. Então seria interessante, realmente, ter essa formação* (grifos do pesquisador)

Relata, também, que sente a ausência de conhecimento da área da Psicologia ou de técnicas específicas de ensino.

O Professor 6, exatamente do mesmo modo, lamenta a ausência desses saberes nos cursos de bacharelado em instrumento, considerando, ainda, o perfil do aluno e as necessidades da sociedade contemporânea, que não são estáticas:

*Penso que cursos desse tipo [pedagógicos] para os docentes são importantes, principalmente para discutir o ensino e formação oferecida pela universidade, haja visto que o perfil dos alunos e demandas da sociedade estão em constante mudança. Também porque **muitos docentes que iniciam seus trabalhos na universidade têm pouca experiência com ensino*** (grifos do pesquisador).

Esse professor ainda revela que, com o passar dos anos na universidade, entendeu que o ensino de Música pode significar muitas coisas, e não apenas

aprender um instrumento musical. Esse relato reforça ainda mais a necessidade do desenvolvimento de um tipo de saber que considere o instrumento o meio (e não o fim) do aprendizado em Música.

Dimensão dialógica e afetiva

Em uma graduação de quatro anos, se o atendimento aos alunos é feito de forma individual, o tempo que professor e alunos passam juntos é bastante considerável. E já deu para perceber, nesse momento, que o modelo conservatorial ainda está presente nas universidades – mesmo não sendo adotado por todos os docentes. Ainda que o professor trabalhe com aulas coletivas, estas não são feitas com turmas numerosas. Em face disso, uma boa convivência faz-se necessária. E para que isso aconteça, o docente precisa mobilizar a sua capacidade de estabelecer relações.

Observando o relacionamento interpessoal do Professor 1 e seus alunos, notei que ele promove uma espécie de parceria com seus alunos. Eu diria que até mesmo de cumplicidade. Na *Situação 2* utilizada como exemplo no início desse texto (p. 14), o professor valeu-se de um “palavrão” em sua aula, na intenção de inferiorizar o aluno. Nas aulas em que acompanhei o Professor 1, houve alguns momentos, no início, em que ele ia falar alguma coisa, olhava para mim sorrindo e dizia: “não posso falar a palavra que gostaria porque hoje temos um visitante”. Porém, no decorrer das aulas, “palavrões” foram ditos, com total cumplicidade e parceria entre professor e alunos, em situações em que todos riam e faziam comentários pessoais. Essa é uma grande diferença. Um “palavrão” pode ser utilizado tanto em situações negativas, como para menosprezar um aluno ou exteriorizar uma raiva ou falta de paciência, quanto de forma positiva, quando se é estabelecida uma boa relação interpessoal, e essa mesma palavra é utilizada para descontrair o ambiente ou mesmo para incentivar. Na *Situação 2* não existia essa relação desenvolvida. No intervalo entre as aulas observadas do Professor 1, acompanhei-o, juntamente com seus alunos, na cantina da universidade. O professor parou para conversar com um colega. Prossegui com os alunos e sentamos juntos em uma mesa. Nesse momento, esses estudantes me relataram que a aula sempre acontecia daquela maneira: de forma descontraída, informal, e que o professor sempre os incentivava e os orientava com intimidade, daí a utilização desses “palavrões”. De fato, é construída uma relação de confiança mútua

entre eles. O resultado dessa relação é que, apesar de trabalhar com aulas coletivas, o Professor 1 faz questão de dar atendimento individual, em sua sala, a todos os estudantes que assim o desejarem, não para aulas de instrumento, mas para oferecer qualquer tipo de suporte aos estudantes. O professor viu a necessidade desse atendimento porque *“os alunos têm eventos pra participar, concursos, concertos, práticas de câmera que eu dou assistência”* (declaração do Professor 1). Esse atendimento nada mais é que uma consultoria realizada na sala do professor, por interesse dos próprios alunos.

A mesma relação de parceria não foi observada nas aulas do Professor 3. Atendendo, individualmente, um aluno após o outro, ele às vezes se mostrava muito irritado quando o aluno não tocava da maneira como ele gostaria. O professor aumentava a intensidade da voz, fazia reprimendas e mostrava-se insatisfeito com o desempenho dos estudantes em muitos momentos. Os exercícios eram pedidos um após o outro pelo professor, sempre em tom de cobrança. Quando respondeu sobre o que considerava importante para que haja a qualificação da prática profissional, o Professor 3 faz uma declaração que pode justificar essa falta de mobilização de uma dimensão dialógica:

*Eu não sei... O que eu entendo, de repente, que falta – eu digo, pelo menos eu não tive acesso a isso – uma formação, alguns cursos, assim, que dessem uma base de conhecimento para os professores trabalharem melhor, **abordarem melhor os alunos na sala...** talvez... (grifos do pesquisador).*

O Professor 2 mostrou-se sisudo na maior parte do tempo das aulas individuais. Não havia a descontração encontrada nas aulas do Professor 1, mas a relação professor-aluno acontecia em nível muito respeitoso. Testemunhei, inclusive, um relato pessoal ao professor: o jovem trompetista, na faixa dos 20 anos, declarou que iria se casar no ano seguinte. O professor, nesse momento, o parabenizou, levantou e deu um abraço em seu aluno. As aulas desse docente parecem ficar no equilíbrio entre a formalidade e a descontração, alternados de acordo com o aluno e o momento. Considerando essa dimensão, destaca-se a fala do Professor 2 a respeito de situações nas quais um aluno ingressa na universidade em nível instrumental técnico abaixo do esperado e daquilo que já foi definido pelo currículo:

Você vai acolher, você vai dar todo o carinho, você vai... né? Você tem que adotar e saber que vai ter um tempo maior de trabalho com esse aluno. Então,

you will have to do this... Because I already gave a lesson in conservatory, I've been doing it since the beginning, for me it's easier to identify this, right? Identify and know what to work on.

Sob essa afirmação, a dimensão dialógica e afetiva desse professor associa-se imediatamente à da ação colaborativa, na qual ele trabalhará em parceria com esse aluno para superar as dificuldades.

Já o professor 5, nessa dimensão, aproxima-se muito ao Professor 1. Esse professor, percussionista, estava praticamente o tempo todo com um sorriso no rosto: quando conversava comigo, quando conversava com um aluno e mesmo durante as aulas observadas. Também da mesma forma que o Professor 1, considerava necessidades individuais dos alunos, para as quais dava assessoria. Testemunhei o professor colaborando com um estudante que havia sido selecionado para participar do programa “Prelúdio”, da TV Cultura. Como o estudante iria se apresentar tocando uma peça para xilofone, o professor ouvia-o tocar, conversava com ele, dava dicas e perguntava o que ele achava, em clima descontraído.

Dimensão da ação colaborativa

Percebendo-se parte do contexto da universidade em que atua, um docente, ao promover parcerias, estimula não só seus alunos, como a si mesmo, na medida em que percebe a relação entre os diversos tipos de conhecimento e como estes não se esgotam. Por meio de ações colaborativas, saberes diferentes e visões diferentes podem caminhar juntos na resolução dos problemas ou dificuldades a serem superadas. Nesse sentido, podem ser promovidas parcerias entre professor-aluno, aluno-aluno, entre os professores do mesmo departamento e até mesmo de outros.

O Professor 1 não encara a parceria com seus alunos como uma possibilidade, mas sim como uma obrigação:

I have a duty to work collectively in a way that they develop a critical reflection. They don't learn just by playing, they also learn by observing the colleagues. And receiving the criticisms of everyone, not just mine, which I have more experience, but also from the colleagues who have a very different vision from mine.

Da forma como trabalha, esse docente promove a parceria professor-aluno e aluno-aluno na mesma aula, pois cada estudante participa, também, da formação do

colega. Novamente esse professor relata que não acontece, no ensino superior, muitas iniciativas iguais a essa – a de substituir as aulas individuais pelas coletivas no ensino do instrumento:

E muito rico porque todos participam tanto da produção quanto do resultado, o que nos traz uma reflexão crítica muito grande e isso é novidade na nossa área. E eu acredito que só a [nome da universidade] tem trabalhado dessa forma. Apesar de eu ter ouvido falar de um trabalho parecido no Rio Grande do Sul. Mas eu desconheço.

Essa atitude, inclusive, proporciona a superação de outra dificuldade: o nervosismo em tocar em público. Para a avaliação da prática instrumental dos alunos, o Professor 1 vale-se de audições públicas. Como em todas as aulas os alunos já se apresentam uns para os outros, apresentar-se em público torna-se mais fácil: “a prática coletiva semanal nas aulas tem ajudado esses meninos a superarem isso, porque praticamente toda aula eles se apresentam publicamente para os colegas” (declaração do Professor 1).

Ao exercitar essa ação colaborativa, há até mesmo uma inversão na relação professor-aluno para aluno-professor – o professor também se vê como sujeito aprendente e está aberto ao que os alunos trazem: “o mundo, o universo das artes, o universo cultural, ele se transforma sempre e muito rapidamente hoje em dia. Então eu tenho essa vontade também de aprender com esses alunos” (declaração do Professor 1). Uma ilustração específica de como isso pode acontecer pode ser percebida pela declaração a seguir:

Eu falo assim: “gente, há um manuscrito... eu lembro que há um manuscrito pra alaúde que tratava do contínuo de uma maneira muito prática, ele é anônimo, porém ele foi publicado em tal época, ele é alemão, assim...”, imediatamente alguém encontra na internet, via IMSLP, enfim, e aí o manuscrito já tá lá dentro da sala de aula pra gente discutir e aí eu acabo modificando um pouquinho o conteúdo da aula pra incorporar aquilo. Isso tudo é uma visão, é uma atitude que um docente tem que ter.

Em relação às possíveis parcerias entre os docentes, a fala do Professor 1 revela que ela acontece praticamente entre os profissionais da área específica. Por exemplo, os professores de piano colaboram entre si, os de cordas também, mas não acontece uma parceria que incorpore essas diferentes subáreas. O Professor 4 corrobora essa situação: “eu sinto, e entendo, existem diferentes painéis e grupos que partem de uma situação do departamento de convívio”. Esse docente

complementa: “talvez eu saiba mais das aulas de alguns colegas porque os alunos falam do que em conversa com eles próprios, né? Mas é uma coisa que eu gostaria de saber”. Ele reconhece que nem todos estão dispostos a desenvolver parcerias; estas podem mesmo causar desconforto em determinado docente:

E... fazer parte do corpo docente, do projeto pedagógico. O professor particular, ele é escola, ele é tudo. Aqui, não. Aqui eu tenho que dividir e eu acho isso muito bom. Então você estuda as pessoas. Bom, tem gente que eu sei que com certeza não se adapta justamente por isso: “a minha aula eu dou do meu jeito; eu já formei um monte de aluno; eu sou bom pra cacete; não tô a fim de discutir nada, nem do lado nem do outro” [referindo-se às reações de outros professores].

As seguintes ações colaborativas podem ser identificadas no trabalho do Professor 5: professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor. Ele também sente um isolamento entre as áreas, como podemos constatar por meio dessa declaração: “na [nome da universidade], acho que cada curso fica mais, assim, isolado, sabe? Ou pelo menos por áreas: de cordas, área de teclado, violão e percussão, canto. A gente tá um pouco mais isolado assim, sabe?”.

A parceria aluno-professor, no trabalho desse docente, pode ser exemplificada quando ele permite que seus estudantes tragam peças fora do currículo para serem trabalhadas na aula, ação que faz com que ele mesmo tenha que aprender a obra:

*E são muitos alunos. E muitas vezes, **vários trazendo peças novas o tempo todo**. Então a gente tem que estar acordando e ficando bem despertos pra essas coisas, que é diferente realmente, como eu falei, de como ensinar o repertório que você já domina, que você já conhece. Eles já sabem exatamente onde estão os grandes problemas, os macetes. Esse repertório novo, você tem que tá o tempo todo aprendendo, **às vezes leva pra casa, tem que estudar a peça também, entender melhor**, e aí vai... (grifos do pesquisador)*

Já a parceria aluno-aluno acontece quando um estudante de outro instrumento participa das atividades do Professor 5:

A gente teve uma apresentação que foi super legal, mas foi com aluno de violão solando com o grupo de percussão, por exemplo, e foi super legal. Mas não foi com nenhum professor de violão; foi um aluno de violão que solou uma obra, ele tocou no recital de formatura dele – e tocou super bem, por sinal – uma peça contemporânea.

E se faz necessário relatar ao leitor, nesse momento, que esse aluno de violão mencionado pelo Professor 5 integra o curso do Professor 1 – aquele que trabalha com aulas coletivas e valoriza as parcerias. Portanto, certos acontecimentos não são mera coincidência. O Professor 5 nos conta que a parceria aluno-aluno é intensa em seu curso:

E os nossos alunos, aí sim, eles acabam tocando com outros alunos, de clarineta, flauta, piano, faz música de câmara, então isso, sim, tem bastante. E alguns, também, fazem cursos lá de laboratório de criação, e aí os alunos, eles tocam, interagem bastante com os outros instrumentistas.

No caso do Professor 4, parece não haver parcerias nem mesmo no âmbito de seu instrumento específico, o contrabaixo: *“eu sinto que não só no meu instrumento, muitas vezes o processo todo de aprendizagem ensina as coisas separadamente, falta esse momento de junção mesmo, sabe?”.*

O contrário parece ocorrer no trabalho do Professor 2, a respeito da comunicação e parceria entre as áreas, pois ele relata que os conhecimentos dos diferentes segmentos musicais são trabalhados de forma interdisciplinar:

O curso de Música, especificamente, trabalha... ele não trabalha como projeto, mas é quase que se fosse em termos de projetos, porque existem os grupos musicais, e desses grupos sai muito daquilo que é visto nas aulas teóricas, no repertório que você está vendo na prática orquestral. Então, você pode utilizar desse repertório pra você verificar numa aula, por exemplo, de estruturação, que tipo de estruturação é aquela obra. Então, existe, sim, uma conversa, existe uma iniciativa de se fazer sempre essa troca interdisciplinar entre os docentes. Isso é fundamental pra que o curso realmente tenha uma qualidade, tenha um direcionamento mais efetivo, pra que a gente não fique falando de coisas díspares, né?

Melhor esclarecendo a fala anterior, o Professor 2 afirma que uma música que está sendo trabalhada na prática, dentro do repertório orquestral, pode ser utilizada em uma aula teórica, onde a estrutura dessa peça será estudada (em cada caso com um professor diferente). Outro exemplo que ele utiliza acontece por meio de seu grupo de metais – se existe no grupo um aluno de composição, ele poderá inserir uma obra da autoria desse aluno para o grupo tocar; se existe um aluno de regência, o mesmo poderá conduzir o grupo:

Por exemplo, eu vou tomar o exemplo do grupo de metais. Então a gente tem lá a participação dos alunos de composição, que escrevem pra esses grupos de metais e tem, por exemplo, alunos de regência, que regem essas... Então,

eu tenho que trazer as demandas que existem para... as demandas desse grupo... para o professor de composição, para o professor de regência, pra passar isso pros alunos. Então, existe, sim, essa troca de informação.

Parcerias entre professor-aluno, no trabalho do Professor 2, podem ser observados, também, por meio do estagiário docente e do auxiliar docente:

Nas aulas de percepção, eu tenho estagiário docente e tenho auxiliar docente. Estagiário docente é um aluno de pós-graduação que atua também dando aulas. E auxiliar docente é um aluno de graduação, que já fez a disciplina, que dá atendimento extraclasse. Então, é um aluno muito proficiente, então ele tem um horário na semana que ele vai atender os alunos com o material que eu disponibilizo pra ele, de apoio, que é um pouco diferente do que está sendo dado na aula, especificamente, porque a aula é repetida. [...] Então o aluno pode rever a aula inteira no Moodle. Tem todo o conteúdo lá. Não tem essa de não colocar... Todos os slides, ele pode usar até pra dar aula se ele quiser [risos]. Mas o intuito é pra ele poder refazer.

Em minha concepção, essa parceria anteriormente descrita poderia ser enriquecida se a dimensão da docência musical fosse englobada; pelos dados que possuímos, porém, parece que o objetivo dessa parceria é a repetição da aula do professor – ele mesmo declara que o intuito é refazer uma aula, por meio de um material que ele fornece ao estudante, das aulas que ele já deu, as quais são todas registradas no *Moodle*.

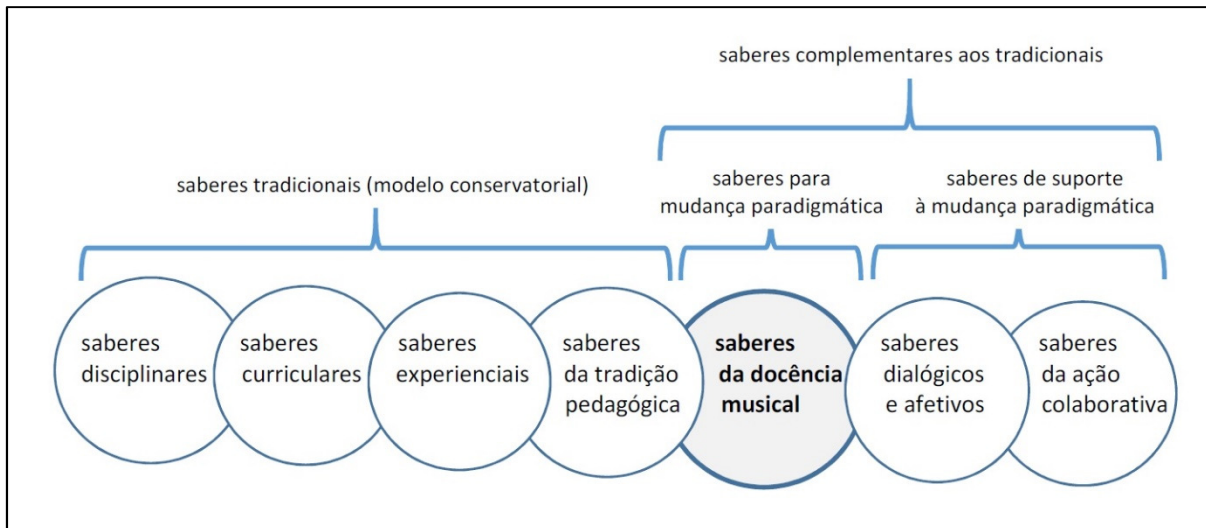
5.3 O reservatório de saberes dos professores

Após analisar as dimensões elencadas nessa pesquisa, será apresentado, semelhante ao que faz Gauthier et al (2013), o reservatório de saberes para a docência universitária em Música que emergiu dessa pesquisa. Nesse reservatório aparecem saberes tanto do referencial da literatura clássica quanto outros observados na necessidade da prática docente dos professores. Assim, encontramos no reservatório saberes relativos ao modelo conservatorial que, se associados a outros, podem provocar mudanças paradigmáticas no ensino superior em Música. O que se propõe, nesse estudo, não é o seguimento desse reservatório como uma norma, porque os saberes emergiram das realidades e dos contextos analisados. Contudo, destaco a contribuição desse trabalho para os cursos que formam bacharéis, os quais também necessitam adentrar uma reflexão muito criteriosa acerca do desenvolvimento profissional dos professores universitários. Os saberes docentes,

em Música, podem contribuir efetivamente para o avanço da qualidade da docência – de uma docência significativa.

A figura 14 ilustra esse reservatório de saberes:

Figura 14 – O reservatório de saberes para a docência universitária em Música emergente das realidades e contextos analisados.



Fonte: Elaborado pelo autor

E, chegando ao final em nosso percurso que tratou das dimensões delimitadas pelos saberes docentes, na próxima seção serão feitas considerações a respeito do que elas nos dizem sobre o trabalho dos bacharéis que ensinam instrumento nas universidades públicas do Estado de São Paulo.

CODA

Após toda essa jornada, em companhia dos professores-bacharéis, é chegado o momento de apontar como estão organizados seus **saberes**, quais predominam e quais precisam ser desenvolvidos na busca por uma docência universitária.

De certa forma, em toda área específica, há amplo uso dos saberes disciplinares. O que acontece, contudo, quando essa área se insere na docência? Nesse caso específico, percebemos uma consciência da inesgotabilidade desse tipo de saber. Se, mesmo diante da tradição, o repertório clássico é mantido, diversas pesquisas são feitas acerca desse repertório. É com base nisso que encontramos, nas análises, declarações que demonstram a importância de se acompanhar as pesquisas na área de Música. Ora, a pesquisa é um dos três pilares da universidade; sendo assim, essa conectividade poderia ser realizada sem grandes problemas, pois os professores encontram-se no meio em que essas pesquisas são produzidas. No entanto, nem todos os professores relataram essa preocupação.

Dentro dos saberes disciplinares, a dimensão técnica do instrumento foi amplamente ressaltada como fator indispensável à docência em Música. Se estamos ensinando por meio de um instrumento musical, é claro que o domínio de suas especificidades deve ser dominado. Não coloco isso em xeque. Mas para que se saia da dimensão técnica para uma dimensão crítica e reflexiva, é necessário que esses saberes sejam combinados a outros. Araújo (2005), em sua pesquisa, considerou os saberes da função educativa, os quais abarcam a técnica do instrumento e os conhecimentos e habilidades para o seu ensino. Aqui, além desses dois aspectos, consideramos, também, o diálogo com outras áreas, incluindo a pedagogia musical. Pelo que pudemos sistematizar das análises que foram feitas, concluímos que o Professor 1 (violão), ao ensinar o instrumento, abrange todas essas dimensões. Além de acompanhar as pesquisas que são feitas na área de Música, pelas quais ele adota, no ensino instrumental, elementos discutidos na área da Musicologia e da Organologia, por exemplo, adota, também, conhecimentos produzidos em outras áreas, como a Linguística. Citando um pesquisador dessa área, Marcuschi, que trabalha a questão do texto inserido no contexto, o Professor 1 relatou que se vale desse conhecimento para suas aulas de performance; critica, inclusive, a tradição no enfoque na análise musical – advinda da abordagem tradicional.

O Professor 4 (contrabaixo) também caminha nessa direção, já que em seu mestrado e doutorado trabalhou com metodologias e aspectos didáticos aplicados ao ensino do instrumento musical. O mesmo não se verifica nos demais professores da pesquisa.

A questão relacionada aos saberes curriculares mostrou-se bastante delicada nessa pesquisa. De forma geral, ela revelou que os professores “sabem” apenas um tipo de currículo: aquele que prioriza a Música Erudita europeia como superior a qualquer outra, ou seja, o currículo do modelo conservatorial. Os professores das áreas de violão, trompete, oboé e clarinete trabalham com esse tipo de currículo. O Professor 4 (contrabaixo) não está inserido nesse contexto por estar situado na esfera da Música Popular, a qual, pelo menos durante muito tempo, não pertenceu ao modelo conservatorial. A exceção efetiva dessa pesquisa ocorreu por meio do Professor 5 (percussão). Ele trabalha com as obras constantes do currículo tradicional, mas também abre espaço – ou melhor dizendo, estimula a abertura de espaço – para outros tipos de música. O próprio professor relata que isso acontece porque, em sua área, o repertório valoriza muito a música contemporânea, obras que foram escritas recentemente, as quais podem até mesmo mesclar os gêneros erudito e popular. Embora a percussão realmente seja mais recente em relação a muitos instrumentos (ela não era incorporada à Música Barroca, por exemplo), é fato que já temos um currículo tradicional, talvez menor em termos de extensão, para ela. Então constatamos que o professor fez a escolha em não considerar apenas as questões curriculares que já estão consolidadas. A grande parte dos professores participantes dessa pesquisa, contudo, não optaram por esse caminho.

Quando consideramos a dimensão dos saberes experienciais, notamos que alguns professores muito valorizam a carreira experiencial como solista ou músico de uma orquestra, ou seja, a carreira artística que exercem paralelamente à de professor universitário. Esse posicionamento fica claro por meio das declarações de todos os professores aqui analisados, em especial às dos professores 1 (violão), 2 (trompete) e 6 (clarinete). É a partir dessa experiência, inclusive, que o Professor 6 relata que pode trazer exemplos reais para suas aulas de instrumento. Outros professores também citam a experiência, como instrumentista, ao considerar: orquestras sinfônicas (Professores 3 e 5) e diversos grupos de Música Popular (Professor 4). Essas experiências, como disseram alguns professores, são extremamente importantes porque trazem, para o ensino, exemplos de situações reais que os

estudantes poderão enfrentar quando graduados. Contudo, não se pode pautar a docência somente por meio dessa experiência: ela é um complemento, um suporte, um arsenal de situações e exemplos a serem ofertados. A própria experiência com ensino anterior à universidade, advinda de aulas particulares, em escolas ou conservatórios, também é citada. Nesse caso, dependendo do docente, essa experiência pode ser transformada ou não – em alguns casos ela foi, em outros, não.

A situação anterior já nos conecta aos saberes da tradição pedagógica. O que essa dimensão tem a nos contar? Que a maioria dos professores acompanhados nessa pesquisa adotam o modelo conservatorial para as aulas práticas de instrumento, ou seja, trabalham com o atendimento individual e priorizam um tipo específico de currículo. Esse modelo poderia nos apontar algumas vantagens, como, por exemplo, o foco naquele determinado aluno, considerando suas dificuldades, suas necessidades, etc. No entanto, por meio de uma ruptura com esse modelo, a qual foi realizada pelo Professor 1 (violão), notamos como pode ser benéfica uma proposta que não centralize o ensino apenas entre o professor e um único aluno, mas sim o professor e vários alunos; desse modo, diversas concepções de mundo podem ser englobadas na discussão sobre a performance. Mesmo valendo-se dessa organização, o professor vai considerar as peculiaridades de cada estudante, mas ele terá a ajuda de outros alunos para colaborar na superação das possíveis dificuldades – o conhecimento coletivo é maior que o conhecimento individual. Apesar de encontrar comportamentos que caminham ou simpatizam com as aulas coletivas, apenas o Professor 1 conseguiu fazer isso. Todos os outros cinco professores de instrumento dessa pesquisa ainda trabalham com aulas individuais.

Diante do que acaba de ser relatado, portanto, não é surpresa que os saberes da docência musical fazem parte do reservatório de saberes do Professor 1. Embora em idade de se aposentar, ele sempre está aberto à propostas que superem abordagens tradicionais, sejam elas advindas das mais áreas distintas. Como vimos, esse profissional procurou o núcleo de assessoramento pedagógico de sua universidade. Nesse local, disse que aprendeu muito com os especialistas da área da pedagogia musical. Chegou, inclusive, a assistir aulas do curso de licenciatura em Música. O Professor 4 também valoriza esse tipo de saber – em seu mestrado e doutorado, inclusive, trabalhou com metodologias para ensino de instrumento. É esse docente, também, que profere uma das declarações mais fortes em defesa das particularidades do trabalho docente nessa pesquisa: ele diz não compreender por

que, a exemplo do licenciado, o professor de instrumento não precisa ter formação para o ensino. Para ele, o professor de instrumento deveria ser, também, um licenciado. Nesse aspecto, podemos lembrar da existência de cursos em licenciatura específica em instrumento, que, no Brasil, são encontrados em alguns Estados. Porém, em São Paulo, esse tipo de licenciatura não é encontrada até o momento. Quando um docente declara que 80% do reservatório de saberes do professor universitário deve ser reservado aos específicos da área (no caso, os disciplinares), podemos notar como saberes específicos na área de ensino ainda são desvalorizados na universidade. Os professores até dizem que esses saberes são importantes, mas na prática, em muitos casos vemos que isso não é verdade.

O Professor 3, em declaração à entrevista, diz sentir falta de cursos que trabalhem a questão da abordagem aos alunos, uma questão ligada aos saberes dialógicos e afetivos. Realmente foi no caso desse professor que se constata a maior necessidade de desenvolvimento desse tipo de saberes – esse docente parece ter dificuldades no desenvolvimento, em sua prática, de ações dialógicas e mesmo afetivas. Aborda sempre os alunos em tom de cobrança. As aulas ocorrem com muitas repreensões diante das quais o professor considera que seu aluno não está tocando bem. Porém, não promove diálogos para a superação dos problemas. Explica a teoria e faz a cobrança. Se não obtém o resultado que esperava, irrita-se. É o caso mais extremo da necessidade de desenvolver esse tipo de saber. Do lado oposto encontra-se o Professor 1, com suas aulas coletivas e parcerias, diálogos constantes, descontração e participação de todos nas discussões. Os demais professores também conseguem mobilizar esse tipo de saber, talvez não na mesma proporção que o Professor 1, mas não encontrei mais casos semelhantes ao do Professor 3, nenhum com déficit tão grande em relação aos saberes dialógicos e afetivos.

E, finalizando os saberes aqui analisados, os da ação colaborativa acontecem praticamente nas parcerias entre professor-aluno e aluno-aluno. As parcerias professor-professor, pelo relato dos docentes, só acontecem entre os professores da área específica, ou seja, os professores de piano colaboram entre si, os de flauta também, mas não há interação aos outros grupos. As diferentes áreas de instrumentos, dentro da universidade, encontram-se isoladas, fechadas às possíveis parcerias que podem ser feitas visando o entrelaçamento horizontal dos diferentes segmentos. A exceção parece acontecer por meio do Professor 2 (trompete), que diz conseguir envolver professores de outras subáreas no dia a dia da universidade. Já

no caso do Professor 4 (contrabaixo), ele não vê parcerias professor-professor nem mesmo dentro de sua área específica – é ele quem propõe, diante disso, uma horizontalidade nos cursos de Música. Parcerias interinstitucionais não foi verificada em nenhum dos casos analisados nessa pesquisa. Além de muitos professores trabalharem isoladamente dentro da universidade, também não dialogam com outras instituições.

Os saberes da performance propostos por Araújo (2005) aqui não foram considerados pelo fato deles estarem próximos à formação técnico-instrumental do professor. Nessa perspectiva, essa pesquisa os considera dentro da dimensão disciplinar. O fato que comprova essa visão é que a maioria dos docentes aqui entrevistados tiveram a performance como o foco de sua pós-graduação. E, ao realizar avaliações práticas por meio de audições, atitudes citadas por alguns professores aqui entrevistados, essa questão da performance é trabalhada.

Em um estudo qualitativo, como esse, é importante contextualizar o local e o momento de onde se fala, pois os discursos estão relacionados às experiências dos indivíduos e são relativos a elas. Todavia, mesmo tomando docentes de três instituições de ensino superior distintas – fato que poderia revelar peculiaridades e condições próprias de acordo com o local –, não foi verificada, nessa pesquisa, uma relação evidente entre o desempenho/saberes/compreensões dos docentes e o lugar onde atuam. Tanto ações inovadoras quanto conservadoras foram identificadas, independentemente do local onde esses docentes estavam situados.

Em relação às ações inovadoras, estas puderam ser mais fortemente identificadas por meio dos professores 1 e 4, tanto pelas atitudes que esses docentes adotam quanto pela própria verbalização que fazem. Cabe aqui destacar que esses dois professores possuem perfis diferentes no que se refere à idade, tempo de carreira e na própria forma com que constroem a sua docência. Um desses professores já poderia se aposentar, se assim o quisesse; já o outro, é bem mais jovem e possui tempo considerável de carreira até sua aposentadoria. Portanto, traçar uma relação entre a idade do docente e suas ações – inovadoras ou não – não faz sentido quando consideramos essa situação.

Várias inquietações surgiram no decorrer e mesmo após a reflexão sobre os objetivos pretendidos por esse estudo, os quais podem funcionar como catalisadores a outras investigações científicas. Elencarei alguns deles a seguir:

- O resgate histórico dos departamentos de Música das três universidades: USP, UNICAMP e UNESP. Como já mencionado, são poucos os dados disponibilizados a respeito de como eles foram constituídos dentro da universidade. Talvez uma pesquisa bibliográfica, documental, por meio do contato direto com as universidades, pudesse fazer esse resgate. Ou mesmo professores já aposentados poderiam contribuir, tanto por meio de suas falas quanto pela indicação de livros e/ou outros documentos;
- A pesquisa sobre a intencionalidade docente de professores universitários de Música e sua relação com o mercado de trabalho. Hipótese: os instrumentistas não almejavam, inicialmente, atuar na docência, mas o mercado de trabalho em Artes não consegue prover o que desejavam; assim, se veem forçados a atuarem na docência – como a remuneração no ensino superior é maior, acabam se tornando professores universitários;
- Um dos propósitos desse trabalho era, também, fazer a análise dos PPPs dos cursos de bacharelado em instrumento dessas três universidades, a fim de conhecer a própria proposta de formação que a universidade oferece. No entanto, isso não pôde ser realizado em virtude da dificuldade de acesso a esses documentos ao pesquisador. Esses PPPs não estão disponíveis *on-line*. Entrei em contato com as três universidades. Em resposta, obtive as seguintes informações: 1) uma delas informou que o PPP do curso de bacharelado está passando por transformações e que, no momento, ela só poderia fornecer o PPP do curso de licenciatura em Música; 2) outra pediu para entrar em contato com determinado setor, que por sua vez encaminhou-me a outro, o qual ficou de disponibilizar o documento, mas até a conclusão dessa pesquisa não o fez e; 3) a terceira forneceu, via telefone, um *e-mail* para eu entrar em contato, para o qual escrevi diversas vezes e, até a conclusão desse estudo, não obtive nenhum retorno. Diante de tudo isso, talvez novos esforços possam vir a conseguir fazer um estudo desses PPPs no sentido de compreender a organização e proposta de formação dos cursos de Música nas universidades públicas paulistas;

- O estudo dos PPPs poderia, ainda, fornecer contribuições importantes à análise dos dados. Apenas a título de exemplificação, paremos para refletir sobre a seguinte questão: nas aulas de instrumento, de que forma nasce a iniciativa em promover uma ruptura em relação ao ensino individual em direção às práticas coletivas? Não percebi nenhum movimento mais coletivo de discussão em relação a essas práticas. Contudo, será que os PPPs dos cursos – os quais não tive acesso – não poderiam revelar essa questão?
- Se nessas universidades convivem as duas práticas (ensino individual e coletivo, por diferentes professores, com o mesmo objetivo), será que poderia existir um protagonismo mais evidente dos estudantes na intervenção/inação curricular? Talvez uma das possibilidades em continuar esse estudo seria ouvir os estudantes. Quando da análise da dimensão dialógica e afetiva, houve um momento em que, apenas por meio de uma rápida conversa com os estudantes no horário do intervalo entre as aulas, dados importantes se fizeram visíveis;
- O Professor 1 declarou que considera excelente a exigência da pesquisa a eles por parte da universidade, porque suas experiências anteriores ao ensino superior eram extremamente técnicas. Se nesse trabalho observamos como é a formação instrumental nos cursos superiores de Música, outro trabalho poderia verificar a questão da pesquisa dentro do aprendizado musical em nível superior;
- Em relação à formação anterior à universidade, as pesquisas atuais também não oferecem dados muito precisos de como ela se apresenta. Em muitos casos, os conservatórios e escolas de Música foram substituídos pelo “Projeto Guri”, que há pouco tempo foi ameaçado pelo governador do Estado João Doria. Qual é o panorama atual dessa formação anterior à universidade?;
- O Professor 4 diz refletir muito sobre a rotina de estudos. A tradição pedagógica pregava que, para ser um bom músico, um virtuose, era necessário estudar aproximadamente de 8 a 12 horas por dia, dependendo do aluno. O Professor 4 ressalta o problema de se passar tanto tempo estudando o instrumento de uma maneira incorreta.

Segundo ele, a partir do século XX isso vem sendo questionado diante de músicos se machucando, parando de tocar no auge, surgimento de problemas de saúde, como tendinite, estresse psicológico, esgotamento físico, etc. De encontro a esses problemas, encontrei na *University of Southern Mississippi* um estudo, feito pelo Prof. Dr. Danilo Mezzadri, que trata exatamente sobre a rotina de estudos, principalmente em relação aos exercícios repetitivos. Estaríamos caminhando para a constituição de um novo grupo de saberes no campo da docência em instrumento, algo como “os saberes de como estudar Música”? Pesquisas futuras poderiam estudar essa possibilidade.

- O foco dessa pesquisa recaiu, prioritariamente, sobre o ensino. Porém, outros tipos de saberes podem ser analisados, como os administrativos ou de gestão, já apontados por Galizia (2016). Esses tipos de saberes, inclusive, fazem parte da pedagogia universitária. Na vida acadêmica, é possível que os professores (inclusive os de Música) realizem gestão em suas respectivas instituições de ensino e não possuem formação específica para isso.

Para uma finalização, indago: como podemos caracterizar o ensino superior de Música nas universidades públicas paulistas? Verificamos que ainda se apoia fortemente no modelo conservatorial, apesar de já encontrarmos professores que romperam com esse modelo e outros que caminham para uma possível ruptura. Mas, sob a organização de muitos professores, os cursos ainda se valem de aulas individuais, com um currículo padronizado, não promovendo a interdisciplinaridade entre os diferentes conhecimentos disciplinares que o próprio curso oferece. O professor pode até mesmo não se dar conta disso. O *habitus* conservatorial é forte – ora os sujeitos o reproduzem inconscientemente, ora parece que identificam seus problemas. E é dessa última situação que podem surgir as atitudes que promovam inovações dentro da universidade. Para isso, os saberes da docência musical podem ser importantes aliados, já que promovem um diálogo entre vários tipos de saberes: os específicos da área da Música, os relacionados à metodologia de ensino do instrumento, os da pedagogia musical e os produzidos em outras áreas técnico-pedagógicas. Diante disso, a seguinte tese é apresentada: **os saberes da docência musical podem vir a contribuir para mudanças paradigmáticas do *habitus* conservatorial dos professores para uma consciência crítica no ensino de**

instrumento. Em seu sentido primeiro, instrumento é um dispositivo ou recurso empregado para se alcançar um objetivo; ele ajuda a conseguir o resultado, mas não é o próprio resultado.

Finalizo essa pesquisa com as palavras do Professor 6, o qual considera que o ensino de Música pode significar muitas coisas, e não se restringe ao aprendizado de um instrumento musical.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.

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

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. **Os saberes de orientação dos professores formadores**: desafios para ações tutoriais emancipatórias. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; CUNHA, Maria Isabel da. Formação para a docência no âmbito da pós-graduação na visão dos seus formadores. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2014.

BALDI, Elena Mabel Brütten. A docência no ensino superior: perspectivas e imagens. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 44-1, p. 169-193, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2012.

BEINEKE, Viviane. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 180-203, jan./abr. 2012.

BELO, Márcia Pessoa Dal. O bacharel professor de música. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 136-154, jan./jun. 2016.

BENNET, Roy. **Uma breve história da Música**. Cadernos de Música da Universidade de Cambridge. Trad. Maria Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Tomás; GRAÇA, Fernando Lopes. **Dicionário de Música**. Lisboa: Edições Cosmos, 1962.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Razões práticas**. São Paulo: Papirus, 2008.

_____. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRANDENBURG, Laude Erandi. Contribuições da Didática para a formação de professores de música na perspectiva da cidadania. **Anais do Congresso Internacional das Faculdades EST. São Leopoldo**, v. 1, p. 914-923, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, dez. 1996. P. 27.833-27.841.

BRITO, Teca Alencar de. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

_____. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

CANDAU, Vera Maria. O/A educador/a como agente sociocultural. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CASTANHO, Maria Eugenia de Lima e Montes. **Arte-Educação e intelectualidade da arte: contribuição ao ensino da Educação Artística no Brasil após a Lei 5.692/71**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1982.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Glória; MARTINS, Maria Cecília. **Tecnologia, produção e educação musical: descompassos e desafinos**. Campinas: Núcleo de Informática Aplicada à Educação, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

_____. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetória e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 19-34.

_____. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 11-26.

DARLING-HAMMOND, Linda. Constructing 21st-Century Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 57, n. 3, p. 1-15, mai./jun. 2006.

FERNANDES, Everson Ferreira; ALVES, Gislene de Araújo; FAGUNDES, Flávia Naiara. Docência no ensino superior: dilemas e perspectivas na formação de professores de música. **Anais do II CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande, out. 2015.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. **Revista A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, p. 85-87.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUBINI, Enrico. **Estética da Música**. Lisboa: Edições 70, 2008.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira de Lima. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música**. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. **No “chão” da universidade**: o Ensino Superior de Música na perspectiva intercultural. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Conhecimento e vida profissional**: estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto Editora, 2008.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da música ocidental**. Trad. Ana Luísa Faria. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O discurso dos sons**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

HAYNES, Bruce. **The end of early music**. Oxford Un. Press, 2006.

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

JANOTTI, Anderson. **Origens da Universidade**: a singularidade do caso português. 2. ed. São Paulo: Editorada da Universidade de São Paulo, 1992.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Da arte à Educação: a Música nas escolas públicas – 1838-1971**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

LUCARELLI, Elisa (Comp.). **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Paidós Educador, 2004.

_____. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2012. p. 75-91.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2011.

MADALOZZO, Vivian Dell' Agnolo Barbosa. **Metodologia do ensino da Música**. Batatais: CEUCLAR, 2016.

MADALOZZO, Tiago; MADALOZZO, Vivian Dell' Agnolo Barbosa. Planejamento na musicalização infantil. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (orgs.). **Música e educação infantil**. Campinas: Papirus, 2013. p. 167-190.

MALLMANN, Marly Therezinha. Formação continuada e assessoria pedagógica como prática da construção da docência universitária. **Congresso da ANPAE**, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/328.pdf. Acesso em: 26 set. 2015.

MOLINA, Sérgio. Vozes e ouvidos para a música na escola. In: JORGÃO, Giselle; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana Miritello (orgs.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, António. Os professores e as suas histórias de vidas. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-30.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. A origem da universidade de Paris. **Revista de História**, São Paulo, v. 34, n. 70, 1967.

PAZ, Ermelinda Azevedo. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências**. Brasília: MusidMed, 2000.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 33, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática: ressignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SABBI, Rodrigo Marcelo; WOJCIEKOWSKI, Gleison Juliano. A sociedade e o ensino da música. **Simpósio de Estética e Filosofia da Música**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2013.

SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de Música: edição concisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2009. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>. Acesso em: 26 set. 2015.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 60-70, mai./ago. 2002.

_____. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 296-394, mai./ago. 2009.

SMAL, Cristopher. **Música, sociedad y educación: un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas**. México: Alianza Editorial, 1970.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. Coleção Teoria e História 6. São Paulo: Polis, 1982.

TOMÁS, Lia. **Música e Filosofia: estética musical**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 21. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

URGEL, Claudio. **Escola de Música da UFMG: visão histórica e acadêmica**. Disponível em: <<http://150.164.114.2/~claudiourgel>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de Música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de Música em Belém do Pará**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 89-104, jul./dez. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Ricardo Abdalla Barros, portador do R.G. 29174672-X, orientado pela prof^a. Dr^a. Maria Antonia Ramos de Azevedo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus Rio Claro, venho por meio deste convidá-lo(a) a participar de minha pesquisa de Pós-Graduação – nível Doutorado, a qual tem como foco os saberes docentes dos professores universitários dos cursos de Música.

Essa pesquisa justifica-se pelo fato de sistematizarmos conhecimentos acerca da constituição dos saberes docentes de instrumentistas que se tornaram professores, bem como das medidas que as próprias universidades têm adotado para assessorar os docentes. Como objetivo, portanto, pretendemos compreender a constituição e organização dos saberes docentes dos professores atuantes nos cursos de música. Para que isso aconteça, objetivamos também identificar de que forma acontece a inserção dos instrumentistas no ramo da docência, identificar quais os maiores problemas enfrentados por esses profissionais, compreender de que forma acontece a assessoria pedagógica a esses professores e evidenciar como ocorre o processo de formação dos professores no exercício diário da docência.

Os procedimentos utilizados nessa pesquisa serão análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos de Música, questionário, entrevista e acompanhamento em sala de aula, possivelmente em 03 aulas. A aplicação do questionário e a realização da entrevista pode incorrer em constrangimento diante de alguma(s) questão(ões) contida(s) nos instrumentos de coleta de dados. Para a minimização dos riscos durante a realização da entrevista, garantimos a realização da mesma em local privado, utilizando uma linguagem clara e respeitosa. Garantimos, também, a recusa parcial ou total em responder às perguntas – tanto da entrevista quanto do questionário –, para que não haja nenhuma forma de constrangimento. O acompanhamento em aulas será feito sem nenhuma interferência nos procedimentos pedagógicos, ou seja, a presença do pesquisador em nada deverá alterar o ambiente natural com que sua aula é desenvolvida no cotidiano.

O(a) senhor(a) poderá solicitar qualquer tipo de esclarecimento em qualquer etapa da pesquisa e poderá desligar-se da mesma em qualquer fase de sua realização, sem qualquer tipo de penalização. Todos os dados coletados para a pesquisa serão tratados de forma totalmente sigilosa, meio pelo qual garantimos a privacidade de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

E, por fim, informamos que essa pesquisa não gerará qualquer tipo de despesa aos participantes, bem como não proporcionará qualquer tipo de remuneração pela sua participação.

Se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e outra com o pesquisador.

Rio Claro, 27 de abril de 2017.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Os professores universitários dos cursos de Música e o desafio da construção dos saberes docentes: um estudo com bacharéis

Pesquisador Responsável: Ricardo Abdalla Barros

Cargo/função: Doutorando

Instituição: UNESP/Rio Claro

Endereço: Avenida 3, nº 432, Centro, Ipeúna/SP, CEP 13537-000

Dados para Contato: fone: (19) 998193056 e-mail: rick@ipeuna.com

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Antonia Ramos de Azevedo

Instituição: UNESP/Rio Claro

Endereço: Avenida 24-A, nº 1515, Bela Vista, Rio Claro/SP, CEP 13506-900

Dados para Contato: fone: (19) 998387247 e-mail: razevedo@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE B – O EPITÁFIO DE SEIKILOS

Como exemplo da tentativa, por estudiosos, da decifração da Música da Antiguidade, apresento o caso do epitáfio de Seikilos. Segundo Grout e Palisca (2007, p. 28-30), ele foi encontrado em uma pedra funerária na região de Aidine, Turquia. Data, aproximadamente, do século 1 d.C. Esse epitáfio despertou grande interesse pela clareza de seus sinais rítmicos.

Figura 15 – Epitáfio de Seikilos.



Fonte: Internet

A figura 16 apresenta uma réplica da inscrição original do epitáfio:

Figura 16 – Réplica da inscrição original do epitáfio de Seikilos.

C Z̄ Z̄̇ K I Z İ K̄ I Ż I K̄ O C̄ O Φ̇
 Οσον ζής, φαίνου, μηδέν ὅλως σύ λυπού,
 C K Z İ K̄ I K̄ C̄ O Φ̇ C K O I Z K̄ C̄ C̄ C̄ X̄ J̇
 προς ὀλίγον ἐστὶ τὸ ζήν, τὸ τέλος ὁ χρόνος ἀπαιτεῖ

Fonte: Internet

O musicólogo e intérprete **Christodoulos Halaris** fez uma transcrição para a notação musical moderna, apresentada na figura 16:

Figura 17 – Transcrição para a notação musical moderna do epitáfio de Seikilos.³⁷



Fonte: Internet

³⁷ Podemos ouvir essa transcrição em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WIBF-2k9wfw>>. Acesso em: 20 out. 2018.

APÊNDICE C – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA DA USP/SÃO PAULO³⁸

USP – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA)						
Docente	Sexo	Área	Bacharelado	Licenciatura	Livre-Docência	Outros cursos na área pedagógica
Docente 1	Feminino	Disciplinas Teóricas/Piano	Sim	Não	Não	Não
Docente 2	Masculino	Prática Instrumental	Sim	Não	Não	Não
Docente 3	Masculino	Flauta Transversal	Sim	Não	Não	Não
Docente 4	Masculino	Trombone	Sim	Não	Não	Não
Docente 5	Masculino	Violão	Sim	Não	Não	Não
Docente 6	Masculino	Piano	Sim	Não	Sim	Não
Docente 7	Feminino	Violino	Sim	Não	Não	Não
Docente 8	Masculino	Fagote	Sim	Não	Não	Não
Docente 9	Masculino	Acústica	Sim	Não	Sim	Não
Docente 10	Masculino	Regência Orquestral	Sim	Não	Não	Não
Docente 11	Masculino	Contrabaixo	Sim	Não	Não	Não
Docente 12	Masculino	Disciplinas Teóricas	Sim	Não	Não	Não
Docente 13	Masculino	Órgão	Sim	Não	Não	Não
Docente 14	Feminino	Piano	Sim	Não	Não	Não
Docente 15	Masculino	Clarineta	Sim	Não	Não	Não
Docente 16	Masculino	Canto	Sim	Não	Não	Não
Docente 17	Masculino	Prática Instrumental	Sim	Não	Não	Não
Docente 18	Masculino	Regência Coral	Sim	Não	Sim	Sim
Docente 19	Masculino	Disciplinas Teóricas	Sim	Não	Sim	Não
Docente 20	Feminino	Educação Musical	Sim	Sim	Não	Sim
Docente 21	Masculino	Disciplinas Teóricas	Sim	Sim	Não	Sim
Docente 22	Masculino	Trompa	Sim	Não	Não	Não
Docente 23	Feminino	Disciplinas Teóricas	Sim	Não	Não	Não
Docente 24	Masculino	Composição	Sim	Não	Não	Não
Docente 25	Masculino	Educação Musical	Não	Sim	Não	Sim
Docente 26	Masculino	Percussão	Sim	Não	Não	Não
Docente 27	Masculino	Violoncelo	Sim	Não	Não	Não
Docente 28	Masculino	Disciplinas Teóricas	Não	Sim	Sim	Não
Docente 29	Masculino	Composição	Sim	Não	Não	Não
Docente 30	Masculino	Trompete	Sim	Não	Sim	Não
Docente 31	Masculino	Composição	Sim	Não	Sim	Não
Docente 32	Feminino	Coral	Sim	Não	Não	Sim

³⁸ Dados obtidos no sítio: <<http://www3.eca.usp.br/cmu/docentes>>. Acesso em: 19 set. 2015.

APÊNDICE D – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA DA USP/RIBEIRÃO PRETO³⁹

USP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto						
Docente	Sexo	Área	Bacharelado	Licenciatura	Livre-Docência	Outros cursos na área pedagógica
Docente 1	Masculino	Violoncelo	Sim	Não	Não	Não
Docente 2	Masculino	Disciplinas Teóricas	Sim	Não	Sim	Não
Docente 3	Feminino	Percussão	Sim	Não	Não	Sim
Docente 4	Feminino	Piano	Sim	Não	Não	Não
Docente 5	Masculino	Piano	Sim	Sim	Não	Não
Docente 6	Masculino	Violão	Sim	Não	Não	Sim
Docente 7	Masculino	Canto	Sim	Sim	Não	Não
Docente 8	Masculino	Acústica Musical	Sim	Não	Não	Não
Docente 9	Masculino	Composição	Sim	Não	Sim	Não
Docente 10	Masculino	Disciplinas Teóricas	Não	Sim	Sim	Não
Docente 11	Feminino	Composição	Sim	Não	Não	Não
Docente 12	Feminino	Piano	Sim	Não	Não	Não
Docente 13	Feminino	Canto	Sim	Não	Não	Não

³⁹ Dados obtidos no sítio: <<http://www.ffclrp.usp.br/musica/docentes.html>>. Acesso em: 19 set. 2015.

APÊNDICE E – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA DA UNICAMP⁴⁰

UNICAMP – Instituto de Artes/Departamento de Música						
Docente	Sexo	Área	Bacharelado	Licenciatura	Livre-Docência	Outros cursos na área pedagógica
Docente 1	Feminino	Composição e Regência	Sim	Não	Não	Não
Docente 2	Masculino	Canto	Sim	Não	Não	Não
Docente 3	Feminino	Licenciatura	Sim	Não	Não	Sim
Docente 4	Masculino	Regência	Sim	Não	Não	Não
Docente 5	Masculino	Saxofone	Não	Sim	Não	Sim
Docente 6	Masculino	Composição	Sim	Não	Não	Não
Docente 7	Masculino	Cravo	Não	Sim	Não	Não
Docente 8	Masculino	Regência	N/I	N/I	Não	Sim
Docente 9	Masculino	Viola	Sim	Não	Não	Não
Docente 10	Masculino	Violino	Sim	Não	Não	Não
Docente 11	Masculino	Percussão	Sim	Não	Sim	Não
Docente 12	Feminino	Cravo	Sim	Não	Não	Não
Docente 13	Masculino	Guitarra Elétrica	Sim	Não	Não	Não
Docente 14	Masculino	Música e Tecnologia	Sim	Não	Sim	Não
Docente 15	Masculino	Composição	Sim	Não	Não	Não
Docente 16	Masculino	Baixo/Contrabaixo	Sim	Não	Não	Não
Docente 17	Masculino	Disciplinas Teóricas	Não	Sim	Não	Não
Docente 18 ⁴¹	Masculino	Cello	N/I	N/I	N/I	N/I
Docente 19	Masculino	Percussão	Sim	N/I	Não	Não
Docente 20	Feminino	Disciplinas Teóricas	Sim	Sim	Não	Sim
Docente 21	Feminino	Piano	Sim	Sim	Não	Não
Docente 22	Feminino	Disciplinas Teóricas	Sim	Não	Não	Sim
Docente 23	Masculino	Piano	Sim	Não	Não	Não
Docente 24	Masculino	Trompete	Sim	Não	Não	Não
Docente 25	Masculino	Arranjo/Composição	Sim	Não	Não	Não
Docente 26 ⁴²	Masculino	Disciplinas Teóricas	Sim	Não	Não	Não
Docente 27	Masculino	Disciplinas Teóricas	Sim	Não	Não	Sim
Docente 28	Masculino	Composição	Sim	Não	Sim	Não

⁴⁰ Dados obtidos no sítio: <http://www.iar.unicamp.br/musica/mus_docente.php>. Acesso em: 19 set. 2015.

⁴¹ Docente possui Doutorado em Performance.

⁴² Docente possui Mestrado em Educação Musical e Doutorado em Psicologia Educacional.

APÊNDICE F – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA DA UNESP⁴³

UNESP – Departamento de Música						
Docente	Sexo	Área	Bacharelado	Licenciatura	Livre-Docência	Outros cursos na área pedagógica
Docente 1	Masculino	Regência	Sim	Não	Não	Não
Docente 2	Masculino	Disciplinas Teóricas	Sim	Sim	Não	Não
Docente 3	Masculino	Composição	Sim	Não	Não	Não
Docente 4	Masculino	Piano	Sim	Não	Não	Não
Docente 5	Feminino	Piano	Sim	Não	Não	Não
Docente 6	Masculino	Oboé	Sim	Não	Não	Não
Docente 7	Masculino	Percussão	Sim	Não	Não	Não
Docente 8	Feminino	Órgão	Sim	Sim	Sim	Não
Docente 9	Masculino	Percussão	Sim	Não	Não	Não
Docente 10 (Coordenador geral da Pós-Graduação)	Masculino	Canto e Regência Coral	Sim	Sim	Não	Não
Docente 11	Masculino	Composição	Sim	Não	Sim	Não
Docente 12	Feminino	Performance Musical	Sim	Não	Não	Não
Docente 13	Feminino	Disciplinas Teóricas	Sim	Não	Não	Sim
Docente 14	Masculino	Violoncelo	Sim	Não	Não	Não
Docente 15	Masculino	Percussão	Sim	Não	Sim	Não
Docente 16	Feminino	Estética Musical	Sim	Não	Sim	Não
Docente 17	Masculino	Violino	Sim	Não	Não	Não
Docente 18	Masculino	Regência	Sim	Não	Não	Não
Docente 19	Feminino	Canto	Sim	Não	Não	Não
Docente 20	Masculino	Disciplinas Teóricas	Sim	Não	Sim	Não
Docente 21	Masculino	Composição	Sim	Não	Não	Não
Docente 22	Feminino	Educação Musical	Não	Sim	Não	Sim
Docente 23	Masculino	Composição e Piano	Sim	Não	Não	Não
Docente 24	Masculino	Piano	Sim	Não	Não	Não
Docente 25	Masculino	Disciplinas Teóricas	Sim	Sim	Não	Não
Docente 26	Masculino	Canto e Regência Coral	Sim	Não	Não	Não
Docente 27	Masculino	Viola	Sim	Não	Não	Não
Docente 28	Masculino	Clarinete	Sim	Não	Não	Não
Docente 29	Feminino	Contrabaixo Acústico	Sim	Não	Não	Não
Docente 30	Masculino	Voz	Sim	Não	Não	Não

⁴³ Dados obtidos no sítio: <<http://www.ia.unesp.br/#/departamentos/musica---docentes/>>. Acesso em: 19 set. 2015.

Docente 31	Feminino	Disciplinas Teóricas	Sim	Sim	Não	Não
------------	----------	-------------------------	-----	-----	-----	-----

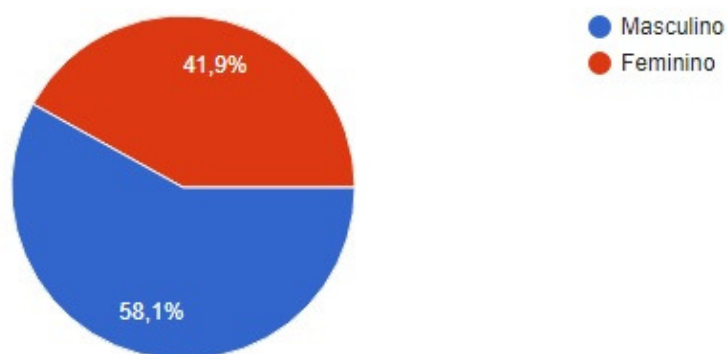
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO

01. Qual é o seu sexo?
02. Em qual faixa etária você se enquadra?
03. Em que ano concluiu sua formação?
04. Em qual instrumento/área da Música é a sua formação?
05. Caso tenha marcado a opção “Outra” na questão anterior, por favor identifique sua área de formação ou acrescente informações caso julgue necessário.
06. Você atua principalmente em qual área da Música?
07. Antes de concluir um curso superior na área de Música, você já possuía alguma outra formação, como, por exemplo, em conservatórios, cursos livres de Música ou mesmo em aulas particulares?
08. Antes e durante sua graduação, você pensava em atuar também como professor?
09. Antes de assumir esse cargo, já possuía algum tipo de experiência na área de ensino?
10. Comente sobre sua experiência com o ensino em Música anterior ao ensino superior.
11. Você teve/tem alguma ajuda/assessoramento da universidade para o exercício da docência?
12. Você acredita que um bom instrumentista será necessariamente um bom professor?

APÊNDICE H – DADOS OBTIDOS PELO QUESTIONÁRIO

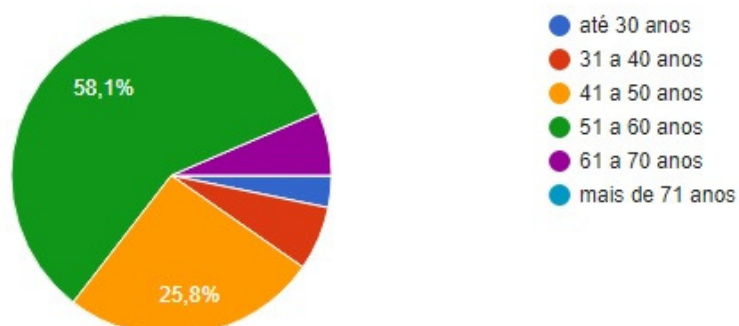
Qual é o seu sexo?

31 respostas



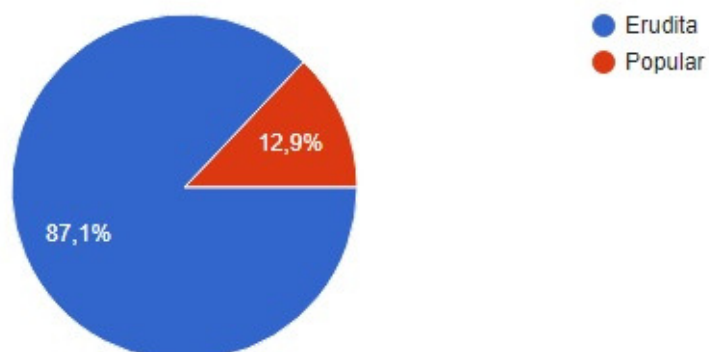
Em qual faixa etária o sr./sra. se enquadra?

31 respostas



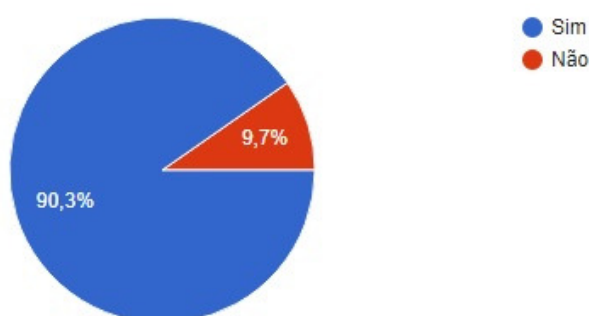
O sr./sra. atua principalmente na área da música:

31 respostas



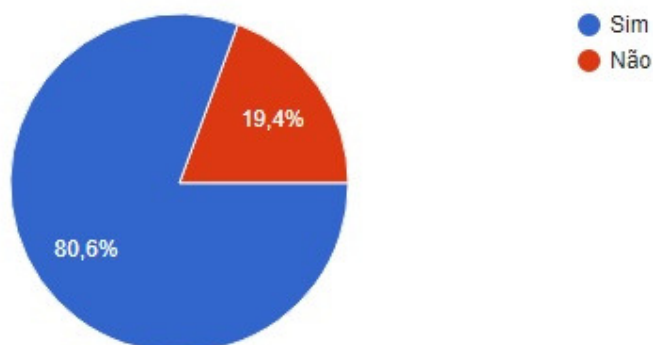
Antes de concluir um curso superior na área de música, o(a) senhor(a) já possuía alguma outra formação como, por exemplo, em conservatórios, cursos livres de música ou mesmo em aulas particulares?

31 respostas



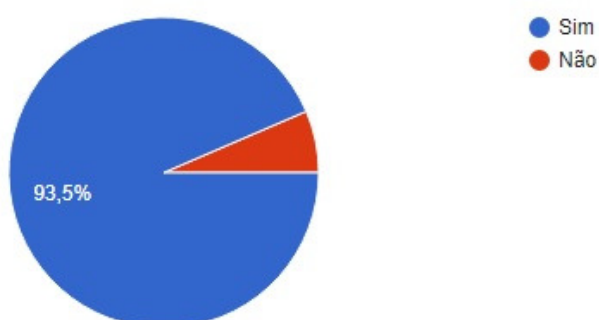
Antes e durante sua graduação, o(a) senhor(a) pensava em atuar também como professor?

31 respostas



Antes de assumir esse cargo, já possuía algum tipo de experiência na área de ensino?

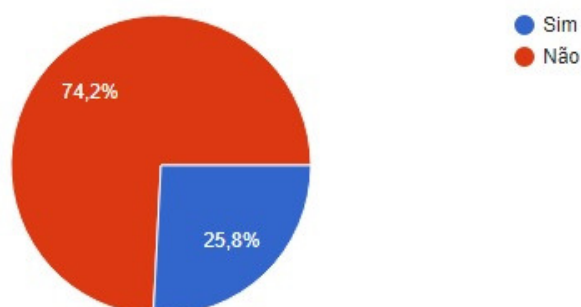
31 respostas



Eu possuía experiência prévia com ensino.
Eu possuía experiência
não entendo sua pergunta. Foi normal! Assumi minhas responsabilidades e pronto!
Eu já possuía experiência, conforme assinalado acima.
n/a
Já tinha experiência
Assumir a função a partir dos meu conhecimentos como profissional da área.
eu já possuía experiência
Dei aulas particulares de piano como forma de sobrevivência desde os 17 anos
O processo de me ver professora vem sendo construído desde então e a cada dia compreendo mais a pedagogia musical e a aprendizagem mútua ocorrente das experiências professor(a)-alunos.
[Não se aplica.]

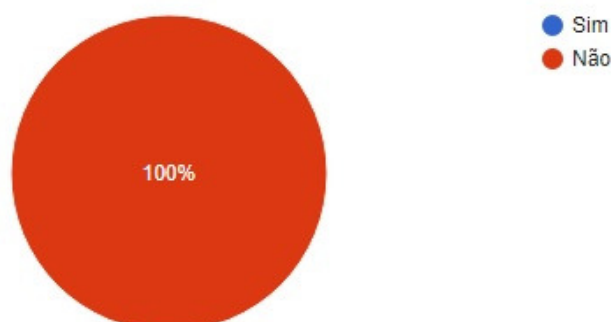
O sr./sra. teve/tem alguma ajuda/assessoramento da universidade para o exercício da docência?

31 respostas



Você acredita que um bom instrumentista será necessariamente um bom professor?

31 respostas



APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Além de sua formação específica na área de Música, você realizou algum curso de especialização na área de ensino/educação? Qual?
2. Possui pós-graduação? Em caso afirmativo, qual foi o principal motivo pelo qual optou em realizar essa pós-graduação? Ex.: performance, docência, etc.
3. Há quantos anos exerce o cargo/função de professor de instrumento?
4. Conte um pouco sobre sua trajetória como docente.
5. Como você organiza seu trabalho semanalmente para as aulas práticas de instrumento?
6. Para você, quais são os maiores desafios no exercício da docência em Música?
7. Como você entende que deve ser o ensino da prática instrumental em nível universitário? Você acredita que a prática instrumental em nível universitário deva ser a mesma oferecida pelos conservatórios de Música?
8. O que você entende por qualificar a prática profissional? O que seria importante fazer para que haja essa qualificação?
9. Na universidade onde você atua, existe alguma espécie de assessoramento pedagógico para auxiliá-lo no exercício da docência? Em caso afirmativo, como isso acontece?
- 10.[Em caso afirmativo na questão anterior] Como você analisa esse assessoramento? Ele o tem ajudado?
- 11.Você acredita ser importante esse tipo de assessoramento? Por quê?
- 12.Em relação aos outros colegas professores de instrumento, como se sente? Gostaria de relatar alguma coisa?
- 13.Como você avalia a qualidade do conhecimento que é trabalhado na área de Música – prática instrumental na universidade em que atua?
14. Há espaço para discussão acerca das práticas pedagógicas utilizadas para o ensino instrumental no contexto da universidade? Em caso afirmativo, como isso acontece?
- 15.Você enfrenta alguma dificuldade no exercício da docência? Em caso afirmativo, faça um breve relato.
- 16.Para você, existe diferença entre um músico que atua como concertista/instrumentista daquele que atua como professor? Qual seria essa diferença?

17. Sua visão sobre o ensino de Música mudou desde que você se tornou um professor universitário? Em caso afirmativo, o que exatamente mudou?
18. Existe algum saber específico que você precisou aprimorar quando se tornou professor universitário de Música? Qual(is)?
19. Como você faz a avaliação de seus alunos (prática)?
20. Os saberes docentes são entendidos como um rol de conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor precisa ter para desempenhar com competência sua ação profissional. Em função disso elenque quais conhecimentos, habilidades e atitudes você acredita possuir para ensinar Música e quais você ainda está buscando aprender.

APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – PROFESSOR 1

Pesquisador: Além de sua formação específica na área de Música, você realizou algum curso de especialização na área de ensino/educação?

Professor 1: Não, nenhum. Minha experiência é toda empírica mesmo. Aliás, meu conhecimento é empírico, é na prática.

Pesquisador: Possui pós-graduação?

Professor 1: Eu fiz mestrado e doutorado.

Pesquisador: Qual foi o principal motivo pelo qual optou em realizar essa pós-graduação? Ex.: performance, docência, etc.

Professor 1: Sempre a performance, é minha especialização.

Pesquisador: Há quantos anos exerce o cargo/função de professor de instrumento?

Professor 1: Eu sou titular da cadeira de violão dos cursos de Música. Eu tô há 25 anos... vai fazer agora 25 anos na [nome da universidade], mas eu já tenho uma grande experiência anterior no ensino privado superior.

Pesquisador: Então você iniciou como docente em instrumento no ensino superior privado?

Professor 1: Exato, em 85... em 1985 eu comecei no ensino superior.

Pesquisador: Conte um pouco sobre sua trajetória como docente.

Professor 1: Eu comecei muito novo. Eu me formei no conservatório, em violão mesmo e já no ano seguinte eu fui convidado a lecionar. Eu ainda era menor de idade, enfim... bem jovem. De lá eu fui pra Europa pra fazer meu mestrado. Eu fiquei no conservatório enquanto fazia faculdade aqui no Brasil e depois eu já fui fazer meu mestrado. Quando voltei, fui direto pro ensino superior em 85. Eu comecei na faculdade que eu havia estudado, Faculdade Paulista de Arte, onde eu tinha feito composição e regência com o Koellreutter e simultaneamente comecei na FAAM também no curso... em violão, curso de bacharelado em violão, mas em ambas, na Faculdade Paulista de Arte, eu tive um cargo de coordenador também e na FAAM eu lecionava outras disciplinas – música de câmara e percepção – e somente em 93 que houve um concurso pra cadeira de violão na [nome da universidade], que foi o que eu prestei. E desde então eu tô neste curso. E eu era... eu prestei o concurso em tempo parcial. Chamava-se RTC, que era meio período, né? É 24 horas de trabalho e somente em 96 eu passei a ser RDIDP, que é dedicação exclusiva, cargo integral na [nome da universidade] e aí eu deixei o ensino privado e fiquei somente na [nome da universidade] e é onde eu tô até agora.

Pesquisador: Como você organiza seu trabalho semanalmente para as aulas práticas de instrumento?

Professor 1: Eu tenho o curso já bastante sistematizado, curso de violão. Esse ano que haverá uma mudança estrutural, que o curso passará a ser semestral e eu acabei incluindo alguns tópicos que eu já sentia falta na antiga estrutura... é... como a prática do *contínuo* no violão, nas cordas dedilhadas, então haverá um semestre dedicado a isso. Haverá um semestre dedicado ao repertório de câmara, em particular *duos*. O repertório é muito vasto, então teremos um semestre dedicado a isso na nova

estrutura, mas a antiga estrutura já tinha muito bem articulado as aulas, como seriam e etc... É sempre uma novidade porque depende muito da resposta dos alunos, mas em termos de estrutura ele já tá muito bem sistematizado, então isso não me dá muito trabalho. O atendimento aos alunos é que toma muito tempo, porque são sempre problemas bastante individuais. As aulas são coletivas, mas eu ainda faço atendimentos individuais. Os alunos têm eventos pra participar, concursos, concertos, práticas de câmera que eu dou assistência. Isso é que acaba por tomar muito tempo... A preparação das aulas, como eu disse, já tá bem estruturada, então não é o problema, digamos, não é o que toma mais tempo hoje em dia. É mais de fato o acompanhamento desses meninos, que é praticamente individual. No mais, como eu dedico muito tempo à leitura de textos etc... Esses meninos precisam de bastante assistência e é essa bibliografia que eu sempre atualizo. Então, eu no começo do ano, eu busco muitos trabalhos, o que tem sido divulgado em termos de pesquisa na área que eu possa utilizar na graduação. Isso sempre é bastante trabalhoso. Acho que é mais isso que acaba por tomar muito tempo.

Pesquisador: Dentre esses autores que você disse pesquisar, existe algum no qual você se baliza para fazer as aulas de interpretação?

Professor 1: São muitos. Tem muitos que eu me balizo, depende do período que eu tô trabalhando com os alunos. Eu estruturei o curso de violão de modo a trabalhar por período, então a pesquisa é sempre feita dentro daquele repertório, daquele período. Então cada período eu tenho já uns autores que eu tomo como base pro conhecimento deles, tanto fontes primárias como fontes secundárias de pesquisa e de conhecimento. Esses autores, eles já foram selecionados há algum tempo e alguma bibliografia é quase que fixa, porque me dá aquele cabedal teórico que os alunos vão precisar para preparar o repertório. Os próprios alunos acabam por trazer novas pesquisas. Eles mesmos pesquisando se interessam por determinadas vertentes ou determinado item ou objeto dentro daquela subárea que nós estamos pesquisando e a gente acaba incorporando no curso. Depende bastante também do que eles trazem pras aulas. De fato, a gente tem buscado material bastante vasto de apoio, em particular na Musicologia. A pesquisa em Musicologia é muito aplicada pra nós, ela tem muita utilidade. A Organologia também nos traz muita coisa específica na área de Música e eu sempre busco trazer elementos de outras áreas, né? Por exemplo, tem um autor da linguística, o Marcuschi, que é um professor que eu acho que é da Federal da Paraíba. Ele tem uns textos que são bastante didáticos no que tange a como trabalhar o texto inserido no contexto e isso pra nós da performance é muito interessante, porque na elaboração da interpretação, a música em si, ela deu um foco muito grande à área de análise musical e acaba que a produção dessa área é extremamente endógena e quando eu trago essas ferramentas de outras áreas, a gente consegue incorporar esses outros elementos da história da Musicologia, e isso vai tornando cada vez mais abrangente, mais interessante o curso e os alunos demonstram grande interesse. Alguns alunos, eles têm uma fixação muito grande pela técnica do instrumento até porque a formação deles é extremamente técnica antes de chegar na faculdade. Então eu busco também autores dessa área. Eu tenho muita dificuldade em achar textos na língua portuguesa. Tem muitos autores americanos, ingleses que eu busco trazer e por isso eu acabo usando muito material de fonte primária, também. Assim o próprio exemplo musical já serve como parâmetro teórico pro aluno se desenvolver naquele repertório. Enfim, é como eu disse, apesar de ser um trabalho coletivo porque a gente trabalha período, né? Repertório dentro de um contexto, que acaba sendo um contexto histórico. Os alunos têm interesses bastante

individuais, por isso que eu digo que é extremamente trabalhoso. E muito rico porque todos participam tanto da produção quanto do resultado, o que nos traz uma reflexão crítica muito grande e isso é novidade na nossa área. E eu acredito que só a [nome da universidade] tem trabalhado dessa forma. Apesar de eu ter ouvido falar de um trabalho parecido no Rio Grande do Sul. Mas eu desconheço.

Pesquisador: Como você entende que deve ser o ensino da prática instrumental em nível universitário? Você acredita que a prática instrumental em nível universitário deva ser a mesma àquela oferecida pelos conservatórios de Música?

Professor 1: É... essa tem sido minha luta, mais de 20, talvez 30 anos. Eu sempre atribuo o trabalho técnico a um trabalho primeiramente de aquisição do conhecimento e da prática. O instrumento exige que você adquira um conhecimento técnico para proceder pra prática, então esse é um trabalho que eu atribuo anterior à universidade, daí a razão de você ter um vestibular específico, inclusive. Porque eu preciso de um dado nível de conhecimento para proceder ao conhecimento teórico posterior que eu creio seja esse o trabalho da universidade. Esse trabalho teórico, ele é reflexivo. Ele, no meu entender, ele parte da produção de pesquisa na nossa área e áreas afins. A partir desse conhecimento é que o aluno encontra o caminho, porque a gente não pode esquecer que estamos falando da arte, então cada aluno será um artista individual e ele terá que achar o caminho a partir de uma reflexão crítica profunda. “Os caminhos” porque são muitos, o repertório é muito extenso, daí eu ter dividido o curso, na verdade estruturado o curso por períodos, de maneira que a gente possa tratar da produção de pesquisa em cada um desses períodos, pra que eles achem o caminho de elaboração, da interpretação e da performance. Tudo isso é discutido em cada um desses períodos. Então eu creio que a universidade tem por obrigação formar um artista crítico. Que entenda primeiramente a arte e entenda a arte dentro da sociedade. Daí tanta leitura, tanta busca por esse conhecimento. Acho que perderia a função se a gente não tratasse da arte *na* sociedade, também. Esse é um dos tópicos que enquanto eles estão no ensino técnico, anterior, que é o secundário, digamos, eles ainda não têm maturidade, mas dentro da universidade eles vão ter que buscar esse conhecimento específico.

Pesquisador: Para você, quais são os maiores desafios no exercício da docência em Música?

Professor 1: Eu creio que, como nas outras artes, é você trabalhar coletivamente com o individual. Eu tenho por obrigação trabalhar coletivamente de modo que eles desenvolvam uma reflexão crítica. Eles não aprendem apenas tocando, eles aprendem também observando os colegas. E recebendo as críticas de todos, não apenas a minha, que tenho mais experiência, mas também as dos colegas que têm uma visão bastante diversa da minha. E isso é sempre muito construtivo, é muito produtor. Então, a partir desse pressuposto, todos os alunos buscam a sua individualidade, e essa é a tarefa, eu acho, mais árdua. O conhecimento em si todos terão, porque todos vão ler as mesmas coisas e obviamente que cada um vai encontrar, conforme o seu interesse, um outro autor mais específico conforme seu gosto, seu objetivo, mas a literatura básica é igual pra todos. A dificuldade é justamente você achar a sua individualidade, a sua maneira de abordar o mesmo repertório ou um mesmo período. E eu creio que esse é o grande estímulo pra docência: você encontrar nesse objetivo caminhos sempre diferentes. Pra mim isso se chama criatividade e é disso que a arte trata. Então é como eu encontrei a minha

maneira de ligar a docência com a minha vida artística, com a minha carreira, enfim, e trabalhar junto com os alunos pra que eles encontrem os caminhos próprios.

Pesquisador: O que você entende por qualificar a prática profissional? O que seria importante fazer para que haja essa qualificação?

Professor 1: Olha, na área das artes o próprio termo ‘arte’ ele sofre bastante modificação no conceito. A qualificação como artista, ela é difícilíssima, porque eu posso classificar de arte algo que não requeira tanto um conhecimento, mas um talento nato, uma visão diferente, enfim... O que eu posso dizer é que a universidade trabalha com o conhecimento, então fica um pouco mais fácil pra mim tratar da qualificação profissional, porque obviamente eu vou partir da aquisição do conhecimento para uma avaliação. E aí a avaliação vai ser especificamente sobre aquele conhecimento adquirido. Obviamente que ao término do curso eles terão passado por todos esses períodos dos quais eu falei. Consequentemente, por todo referencial teórico que eu apliquei em cada um desses semestres. Então essa qualificação, ela não é tão difícil de ser abordada num planejamento, exatamente porque ela parte de um conhecimento. No campo das artes, eu sempre proponho que as avaliações sejam muito práticas. Eles têm que mostrar tocando pra nós a aquisição daquele conhecimento. São avaliações públicas. Eles também têm que mostrar proficiência em apresentações públicas, que envolvem uma série de outros problemas a superar e etc., como o nervosismo e tal... Então tudo isso é tratado conjuntamente, porque é um todo, eu não tô trabalhando só o conhecimento teórico. Eu poderia aplicar uma prova prática, que não é o caso. Eu preciso que eles consigam aplicar todo esse conhecimento adquirido no repertório que eles vão tocar e por último eu preciso que eles consigam tocar esse repertório. Então é um todo que acontecerá na prova final, onde eles terão que efetivamente tocar o repertório em público. E aí é, obviamente, que a consequência é que eles se preparam e normalmente as provas são belíssimas. A gente consegue resultados extraordinários. Raramente eu posso dizer que há alguns anos eu não vejo algum aluno não conseguir tocar numa prova. Pode acontecer e aí esse aluno terá toda uma abordagem mais particular, ele terá um suporte maior pra que ele consiga resolver. Normalmente é por nervosismo, né? Então isso será tratado individualmente, porque é um problema individual que apareceu em um dado momento. Mas já há alguns anos que eu não vejo isso acontecer. A prática coletiva semanal nas aulas tem ajudado esses meninos a superarem isso, porque praticamente toda aula eles se apresentam publicamente para os colegas. Então isso tem ajudado muito a lidar com essa responsabilidade do palco também. Por isso também eu gosto bastante dessa metodologia que eu aplico. Eu sou o único no [nome do departamento]. Eu tenho um colega que se aposentou, o [nome do docente] e o substituto dele, até o ano passado, que foi o [nome do docente], também tem aplicado essa metodologia e os resultados nas provas têm sido absolutamente excelentes, mas é só nós do violão, do departamento de violão que fazemos isso. O que é uma pena, porque tem funcionado extraordinariamente.

Pesquisador: Na universidade onde você atua, existe alguma espécie de assessoramento pedagógico para auxiliá-lo no exercício da docência? Em caso afirmativo, como isso acontece?

Professor 1: Sim, claro, a reitoria tem. Eu não fiz curso, mas eu conheci bastante o pessoal lá do NEARD... Não, não é o NEARD, desculpe, tem outro nome. É da pró-reitoria de graduação. Eles têm sim um núcleo exatamente pra esse tipo de assessoria.

Pesquisador: Você acredita ser importante esse tipo de assessoramento? Por quê?

Professor 1: Fundamental, lógico! Eu vejo que o problema antigamente era maior. Como eu sou docente há muito tempo, eu assisti bastante colegas com dificuldades e etc.. Normalmente a tendência é de se buscar um ensino técnico, que é a reprodução daquilo que o próprio docente aprendeu. E como eu te disse, a minha luta é exatamente pela busca do conhecimento. Até porque nossos alunos, eles já vêm pra [nome da universidade] com um nível técnico de excelência bastante alto, eu diria. Então eu gosto de ver que meu aluno, por mais que ele entre tocando tecnicamente bem o repertório, ele saia com um conhecimento amplo e se torne um artista de fato. Então eu sinto que esses professores muito antigos não tenham tido um suporte, talvez, pra buscar outras formas de ensino, de magistério. Mas de qualquer maneira eles cumpriram muito bem o papel, porque nossos alunos ocupam hoje um papel importante no cenário da música brasileira. Mas tem sim, nossa! Aliás, com grandes especialistas.

Pesquisador: Em relação aos outros colegas professores de instrumento, como se sente? Gostaria de relatar alguma coisa?

Professor 1: Eu sinto que entre as áreas é *muito* tranquilo. Tem alguns departamentos que têm mais docentes, como o piano, por exemplo. Eu chamo de departamento, mas na verdade é tudo departamento de Música... são pequenas subáreas. Por exemplo, cordas têm 4 docentes por conta dos instrumentos mesmo, violino, viola, *cello* e contrabaixo. Eles se dão muito bem, trocam muita informação, trabalham conjuntamente. Piano tem vários docentes também. Eu acho muito tranquilo. A área da performance eu vejo como uma área muito tranquila. Eu não ouço falar, hoje em dia, de problemas entre outros departamentos. Parece que tá bastante tranquilo. O que nós temos é uma falta de docentes pela não reposição – temos uns que se aposentaram, que faleceram e isso tem nos dado muito desconforto.

Pesquisador: Como você avalia a qualidade do conhecimento que é trabalhado na área de Música – prática instrumental na universidade em que atua?

Professor 1: Olha, só tem no [nome do departamento], então eu conheço bastante. Eu fui coordenador durante bastante tempo. É um nível altíssimo. Eu lembro que quando eu entrei na [nome da universidade] com 30 e poucos anos de idade, o departamento tinha os maiores nomes da música no Brasil: Ayrton Pinto no violino, a gente tinha Beatriz Balzi, Pietro Maranca no piano, o Heitor Alimonda... enfim, era um departamento realmente... Martha Herr no canto, era um departamento de altíssimo nível, assim, com grandes nomes do cenário musical brasileiro, então sempre foi lá dentro, na secretaria ali, onde a gente se encontra, sempre foi muito interessante as discussões, as reuniões de departamento, muito producentes, muito produtivas. Com o tempo nós fomos sofrendo perdas em número, qualidade nem tanto, mas em número a [nome da universidade] sempre sofreu com esse problema da reposição de docentes, então eu venho assistindo isso há muito tempo. Eu já poderia me aposentar, mas meu colega, por exemplo, até hoje a vaga dele não foi repostada. Se eu me aposentar o curso vai ficar só com professores substitutos e começa a descaracterizar, e isso é muito ruim, porque é uma vida, você investe uma vida pra ter um curso de excelência, como nós temos hoje, é um curso de grande procura. E se não tiver um professor responsável que possa passar para os colegas, pros jovens que vão entrar, possivelmente vá se descaracterizar, talvez até pra melhor, talvez eles consigam

elaborar um outro curso muito melhor, mas eu fico no aguardo dessa reposição. Eu sinto bastante que ainda não tenha sido feita. Já tem anos, já tem mais de 5 anos que nós aguardamos a vaga e isso tem acontecido em todas as áreas. Quando a Martha Herr faleceu, a Márcia Guimarães também se aposentou e ficou um professor jovem que na verdade nem foi concursado para especificamente pra aula de performance e canto. Ele foi concursado, se eu não me engano, pra prosódia e dicção, e hoje ele acabou assumindo o curso, até que se reponham essas vagas todas. E isso eu tenho visto e tenho sentido muito. Outra área que tem se mantido firme é o piano, com a [nome do docente] e com a [nome do docente], que ainda são professores mais antigos, e a percussão que tem o [nome do docente] e o [nome do docente], mas as áreas que, por exemplo, o canto é um curso que está problemático no momento, pela não reposição de vagas, enfim, isso a gente tem assistido e com bastante tristeza. É muito difícil manter um curso assim. Falta a [nome do docente] eu acho. Desde que o [nome do docente] se aposentou também, não teve reposição da vaga efetiva. E assim vai.... Isso significa que a cada ano tem um concurso pra um professor substituto e pode a cada ano entrar um diferente. Descaracteriza totalmente o curso, não dá continuidade no curso dos alunos. Isso é um problema gravíssimo.

Pesquisador: Há espaço para discussão acerca das práticas pedagógicas utilizadas para o ensino instrumental no contexto da universidade? Em caso afirmativo, como isso acontece?

Professor 1: Sim, nós temos... Depois que nós conseguimos abrir o curso específico de Educação Musical, que hoje chama licenciatura em Música, se eu não me engano, a gente adquiriu professores especialistas em prática de ensino e as reuniões são maravilhosas. Eu já cheguei a assistir aulas. Eu aprendo muito com esses especialistas. Como eu fui a pessoa que era coordenador no momento da criação daquele curso, eu aprendi demais, eu contei demais com a ajuda desses profissionais, desses grandes especialistas e isso depois tem uma aplicabilidade direta, né? No ensino. É quando eu aprendi sobre a educação que tem como fundo o problema, com base o problema para que os alunos busquem os caminhos para resolver etc... Eu acho que muito da minha metodologia vem daí também, dessas discussões e desse meu aprendizado. Não é de praxe. Eu particularmente tive esse acesso por ter sido coordenador naquele momento, mas os meus colegas possivelmente não tiveram. Não há um espaço institucional para isso.

Pesquisador: Você diria, então, que foi em busca desse tipo de conhecimento por iniciativa própria?

Professor 1: Exatamente.

Pesquisador: Você enfrenta alguma dificuldade no exercício da docência? Em caso afirmativo, faça um breve relato.

Professor 1: Olha... Como eu disse, o grande estímulo é justamente encontrar esses problemas individuais, trabalhar junto com o aluno pra achar os caminhos pra solucionar e etc... Eu não chamo isso de problema, eu chamo de estímulo, eu gosto, é o que me dá muito prazer, saber que a cada semestre eu darei aulas completamente diferentes do que quando esse semestre se repetir. As novas turmas me trarão muito dos problemas, então eu chamo de estímulo, eu gosto, é o que eu mais gosto na docência.

Pesquisador: Para você, existe diferença entre um músico que atua como concertista/instrumentista daquele que atua como professor? Qual seria essa diferença?

Professor 1: Eu diria que, como são atividades extremamente complementares, se você olhar a história da Música eu desconheço algum deles que não tenha dado aula, que não tenha se preocupado com o aprendizado, enfim, eu acho que é um pouco conjunto, simultâneo o trabalho. Então eu vejo que mesmo os colegas que não estão na universidade têm forte atividade docente, os artistas, né? Têm fortíssima atividade docente. O trabalho da universidade, como eu disse, ele nos move mais porque ele me obriga, por exemplo, a ler muito, a conhecer muito e a conhecer em particular a produção recente na área de pesquisa em Música. O que eu não vejo no ensino secundário, no ensino técnico. Normalmente o ensino técnico, quando você entra numa instituição, ela já tem até uma grade teórica, de referencial teórico técnico que o professor tem que se enquadrar e acaba tendo que trabalhar. Alguns, como a Escola Municipal de Música, sei que os docentes têm bastante liberdade pra mexer nesse referencial teórico. Mas algumas instituições, elas têm praticamente fixo um programa, então isso acaba por inibir bastante o docente em termos de acompanhar a produção de pesquisa, mas todos os grandes artistas têm forte produção docente. Pelo menos todos com quem eu toco são docentes também.... Aliás, minto, eu toco com uma harpista que não dá aula.

Pesquisador: Sua visão sobre o ensino de Música mudou desde que você se tornou um professor universitário? Em caso afirmativo, o que exatamente mudou?

Professor 1: Olha, muito e continua sempre mudando. Eu tô há bastante tempo, como eu disse, mais de 30 anos no ensino superior entre particular e público. Então, nossa(!), mudou demais. Quando eu comecei, apesar de eu ter começado já com o mestrado, o que naquela época era uma novidade, meus colegas não tinham ainda o mestrado, eu já tinha uma boa ideia do quanto o conhecimento teórico poderia ajudar na elaboração da performance. Então eu, desde o início, eu procurava trazer esses conteúdos, só que não em forma de leituras, eu acabava dando aulas teóricas sobre esses conteúdos, então e aí eu fui percebendo que a minha leitura é uma e cada vez que um aluno lê ele terá uma abordagem diferente. Então foi quando eu comecei a adotar a leitura como parte do ensino do instrumento e isso foi uma grande novidade na época. Hoje até que não. Hoje eu acho que as universidades estão até bem conscientes nesse sentido, nos cursos de Música nas universidades, então a leitura eu acho que é até uma obrigação em todos os cursos de Música. Mas especificamente nas cadeiras de instrumento de performance de modo geral, ainda há uma leitura excessiva de partituras, pouca leitura teórica, de referencial teórico. E eu inverti bastante isso no meu curso, nas minhas aulas. Eu acho que essa é uma visão recente. Quando eu digo recente é de uns 15 anos pra cá, né? Na época também foi uma grande novidade. Mas hoje eu acho, como eu disse, eu ouvi falar de um professor no Rio Grande do Sul que eu acho que já faz isso também na própria cadeira de violão. Eu vejo que já tem algumas iniciativas nesse sentido.

Pesquisador: Existe algum saber específico que você precisou aprimorar quando se tornou professor universitário de Música? Qual(is)?

Professor 1: Hum... olha... como eu não trabalho com crianças, hoje eu tenho muito mais responsabilidade. Eu cheguei a dar aula em conservatório pra crianças e me senti sim, naquele momento, bastante desprotegida nesse sentido. Mas desde que eu fui pro ensino superior, eu me acomodei bastante nesse sentido, exatamente por

não precisar de um grande conhecimento pedagógico. Eu acho que esse é um trabalho da Educação Musical mesmo. Eu acho que toda vez que um docente tem uma produção séria na sua área, ele consegue incorporar isso na docência. Quando eu digo produção, é produção de pesquisa mesmo. Então eu vejo, eu tenho um colega por exemplo, é o [nome do pesquisador], é um grande musicólogo brasileiro e os alunos têm adoração pelas aulas dele. Eu vejo muito que as aulas dele comportam essa produção de pesquisa, que é vastíssima, e isso se reflete diretamente nas aulas que ele ministra nos cursos de graduação. Eu acho que tem muito a ver com o que você faz além das aulas. Essa coisa da universidade exigindo a pesquisa do docente é excelente na nossa área, porque como a nossa formação é extremamente técnica antes do aluno chegar na universidade, ele realmente não teve acesso à pesquisa. Ele não sabe fazer pesquisa, então acaba que a nossa experiência nessa área mostra um pouco desses caminhos pros alunos. Eu vejo que os TCCs têm melhorado bastante de qualidade. As iniciações científicas, eu orientei, tenho orientado bastante e a qualidade tem melhorado extraordinariamente, eu acho que por isso, também, esse contato com vários docentes que aplicam suas pesquisas nas disciplinas da graduação. O retorno é imediato, eu acho.

Pesquisador: Em meu roteiro, a próxima pergunta está relacionada à avaliação prática dos alunos, tema que você já me descreveu antes. Você gostaria de acrescentar ou complementar alguma coisa?

Professor 1: Eu fico com aquele comentário todo que eu fiz, porque ele tá bem inserido no contexto dessa dificuldade de avaliação profissional, avaliação do artista e tudo mais. E ali eu acho que eu mostrei bem a maneira como eu vou incluindo o conhecimento teórico na prática e aí a avaliação é justamente de como esse aluno consegue encontrar um caminho individual para aquela apresentação que ele vai fazer. Eu acho que aquela resposta, ela ficou bem contextualizada, eu vou ficar com ela.

Pesquisador: Os saberes docentes são entendidos como um rol de conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor precisa ter para desempenhar com competência sua ação profissional. Em função disso elenque quais conhecimentos, habilidades e atitudes você acredita possuir para ensinar Música e quais você ainda está buscando aprender.

Professor 1: Então vamos lá. Eu acho que a primeira habilidade na minha área é você ser um artista de carreira, essa pra mim é fundamental. Essa experiência, essa grande experiência que o universo das artes nos traz ela tem que ser bastante discutida com os alunos. Essa é uma experiência que é, digamos, o primeiro requisito pra você se tornar um docente nesta área. Então, como essa eu tenho, eu me senti bastante à vontade pra lecionar violão. A segunda é você ter conhecimento teórico suficiente para poder transmitir, criticar e refletir junto aos alunos. Essa é uma que eu vou buscar a vida toda, porque a busca pelo conhecimento, ela não cessa nunca, então essa eu ainda engatinho, né? Eu me sinto à vontade, eu tenho conhecimento, mas eu nunca acho que seja suficiente, graças a Deus, então isso é muito bom. Isso é sempre incentivo pra nunca parar, né? A terceira que eu vou elencar é uma vontade de olhar os alunos a partir da demanda deles. O mundo, o universo das artes, o universo cultural, ele se transforma sempre e muito rapidamente hoje em dia. Então eu tenho essa vontade também de aprender com esses alunos. Eu vejo eles digitarem no celular numa velocidade que eu serei incapaz de fazê-lo. Então esse universo, que é novo pra mim, porque eu sou um docente que quando começou ainda não tinha

internet, esse universo, ele se modifica muito rapidamente, então eu tenho sempre essa vontade de discutir. Sempre que eu proponho alguma coisa em sala de aula “ah, vocês precisam ouvir um cravista tocando François Couperin pra trabalhar a ornamentação barroca”, *imediatamente* meus alunos pegam o celular e já começam a encontrar inúmeras performances de grandes cravistas etc. e já temos ali na hora um exemplo prático daquilo que eu acabei de propor. São coisas que vão modificando muito o *timing* das aulas e aí eu sou obrigada, lógico, a incorporar porque isso partiu deles. Então eu vou parar de falar o que eu tava falando e vou dedicar alguns minutos à audição daquilo que eles encontraram. Enfim, a gente começa a incorporar tudo isso na aula. Isso me interessa profundamente. São iniciativas que quando eu comecei a dar aula, não tinha porque essa mídia era inexistente, mas hoje em dia tudo é muito rápido, então essa velocidade eu tenho que incorporar também. É saber que eu não posso desprezar nada que tenha vindo de uma iniciativa dos alunos. A cada iniciativa que eles têm, eu tenho que me modificar e incorporar naquele momento. Eu acho que isso tudo nos traz uma produção maravilhosa. É uma pena que essa transformação toda não tenha sido gravada em vídeo. Que pena que todas essas aulas que foram se modificando não ficaram registradas, porque nós teríamos aí uma grande história da mudança de metodologia desses últimos 15, 20 anos, por exemplo. Isso também é uma coisa que só acontece porque eu pratico aulas coletivas. As aulas individuais, elas propõem menos iniciativas. Elas têm muito menos estímulos. Então se eu tenho 3, 5, 6, 7 alunos juntos, eu tenho também que tá preparada pra incorporar todas essas iniciativas e isso só enriquece as aulas. Isso tudo são modificações rápidas e que um docente tem que tá atento. Desprezar é a pior atitude que ele pode ter. Então essa atitude de não ter uma aula fixa, a cada iniciativa você modifica a sua aula, ela é estimulante para os alunos e se o docente souber incorporar, souber olhar pra isso, é muito estimulante pro docente também. E eu tenho visto isso acontecer muito e muito mais recentemente, porque a internet mais rápida, tudo isso tem promovido modificações bastante recentes e modificações rápidas, né? Os exemplos, eles acontecem imediatamente. Não é só o exemplo. Eu falo assim: “gente, há um manuscrito... eu lembro que há um manuscrito pra alaúde que tratava do *contínuo* de uma maneira muito prática, ele é anônimo, porém ele foi publicado em tal época, ele é alemão, assim...”, imediatamente alguém encontra na internet, via IMSLP, enfim, e aí o manuscrito já tá lá dentro da sala de aula pra gente discutir e aí eu acabo modificando um pouquinho o conteúdo da aula pra incorporar aquilo. Isso tudo é uma visão, é uma atitude que um docente tem que ter. Não existe mais aula pronta, *graças a Deus!* Existe um conteúdo base que eu vou dedicar à aula pra aquele conteúdo, mas as modificações que surgirem naquele momento, eu creio, elas serão boas se forem incorporadas, né? E isso, também, é estímulo pra mim. Eu gosto de modificar. Eu não conseguiria trabalhar numa aula onde eu tenha que repetir as mesmas coisas sempre. Isso pra mim seria a morte.

APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – PROFESSOR 2

Pesquisador: Além de sua formação específica na área de música, você realizou algum curso de especialização na área de ensino/educação?

Professor 2: Não.

Pesquisador: Qual foi o principal motivo pelo qual optou em realizar a pós-graduação? Ex.: performance, docência, etc.

Professor 2: Foi performance.

Pesquisador: Há quantos anos exerce o cargo/função de professor de instrumento?

Professor 2: Professor de instrumento em instituição de ensino superior?

Pesquisador: No geral. Conte um pouco sobre sua trajetória como docente.

Professor 2: Já na graduação eu trabalhei como professor no conservatório. Eu fazia graduação desde 95... 96 eu já atuava como docente de conservatório. Foi aqui em [nome da cidade] e foi também em Bauru – eu ia até Bauru pra dar aula de conservatório lá. 98 eu entrei na Sinfônica de [nome da cidade] e já comecei o meu mestrado também, no Rio de Janeiro. Então eu trabalhava na Sinfônica de [nome da cidade] e comecei a fazer o meu mestrado. Então eu fiz o meu mestrado no começo de 99... No final de 98 eu entrei na orquestra e no começo de 99 comecei a fazer o mestrado. Durante o mestrado eu também dava aula já em algumas universidades, no curso de bacharelado em instrumento (particulares). Depois do meu mestrado... eu terminei o mestrado, dei aula um ano e meio, de 99 até 2001 eu dei aula em escolas particulares... ensino superior particular. Depois, 2003 e 2004 eu dei aula na UFMG, como substituto. 2006 eu comecei a fazer meu doutorado aqui. Durante o doutorado, a gente tem... no programa de pós-graduação da [nome da universidade] tem um programa que chama “Programa de Estágio Docente”. Eu fiz esse programa também de 1 ano de estagiário docente aqui. É... Então, no ensino superior, antes de entrar aqui efetivamente na [nome da universidade], eu dei aula uns 5 ou 6 anos em outras instituições de ensino superior. E já tô aqui há 8 anos.

Pesquisador: Como você organiza seu trabalho semanalmente para as aulas práticas de instrumento?

Professor 2: Pras aulas práticas de instrumento... Porque assim... como eu atuo... é... A nossa atividade aqui na [nome da universidade] é muito diversa, de todos os docentes, porque... é... deixa eu explicar a macroestrutura pra você pra depois eu ir só na de instrumento. Então, eu sou professor de trompete, música de câmara e percepção musical. Então, aulas coletivas de música de câmara e percepção. Percepção são todos os alunos do primeiro ano – são cerca de 70 alunos que a gente tem, são as entradas. Pras aulas de música de câmara, que são os grupos de câmara de metais que eu trabalho, e as de instrumento, de trompete no caso, são essas aulas individuais que a gente tem. Então, a estrutura das aulas de instrumento, isso foi pensado já desde quando eu entrei, desde o meu planejamento pedagógico, do plano de aula, de como seria, então eu estruturei todo o currículo das aulas de trompete, o que o aluno precisa tocar desde o primeiro semestre até o último semestre. Então já existe um cronograma de todos os... a bibliografia que ele precisa passar em cada um dos semestres, né? E eu trabalho sempre, em cada um desses semestres, do 1 até o oitavo – eles têm 8 semestres de aulas de instrumento – então do 1 até o oitavo, a

gente divide mais ou menos por 11 aulas expositivas, como você viu hoje, dos elementos que eles têm, então você pode... Deixa eu mostrar pra você aqui como são divididos. [Professor abre sua bolsa e retira documentos] Eles têm 11 aulas e 4 provas pra fazer das aulas de instrumento. [Mostrando os documentos]: Pra cada aluno de instrumento, eu trabalho com uma... não, esse aqui é da pós... a pós também é assim, claro que com as particulares da pós... então, isso aqui é extraído do cronograma que foi feito, da metodologia, dos objetivos, da ementa, conteúdo programático, da bibliografia que é feita nos 8 semestres. Então, eles têm que... por exemplo, esse aqui é um aluno do primeiro ano. Tem todos os métodos que são usados, o que é usado de cada método ao longo do semestre e aqui eu marco todas as aulas que eles têm... esse semestre eles vão ter 12 aulas e 4 provas. A gente vai dar 16 semanas de aulas pra eles, entendeu? Então, cada aula é anotado o que foi feito, entendeu? Olhando o que existe aqui pra fazer, vou indicando pra eles o que é pra fazer. Esse aqui é o meu, um pouco mais simplificado. Pra eles é mais detalhado cada um. Cada aula ele anota aquilo que tem que fazer, pra ele não ficar perdido também. Fora isso, existe uma sequência que eu passo pra todos os alunos, desde a graduação até a pós-graduação, de sugestões de estudos, baseadas em três pilares: estudos clínicos, estudos melódicos e obras, que eles precisam fazer, entendeu? Então, pra cada nível, pra cada semestre desse, existe um estudo clínico... estudos clínicos a serem realizados, estudos melódicos a serem realizados e peças a serem realizadas. Fora a bibliografia acerca da história do instrumento, acerca da história das obras... então, é tudo relacionado. Trechos orquestrais que são trabalhados, eu também trabalho os trechos orquestrais, pra preparar esses alunos pra eles atuarem no mercado de trabalho de forma crítica, de forma construtiva, entendeu? É só assim... é um trabalho bastante intenso com cada um deles; eles têm uma carga muito grande de trabalho pra você realmente formar líderes, pra você formar pessoas que tenham um amplo conhecimento dentro da área de metais, eles possam trabalhar com isso. Eles possam atuar... terem esse contato. E aqui, por a gente ter a pós-graduação muito próxima... nós somos 35 docentes na graduação, aqui no Departamento de Música. Desses 35, acho que somente dois não atuam na pós. Todos têm uma produção muito... a pós acabou de subir pra nível 6, que é nível internacional. Então, a gente tem uma produção muito bacana dentro/cada um da sua área, na área de performance. Então, a gente traz muito essa possibilidade dos alunos de pós-graduação atuarem também na graduação como estagiários docentes. Isso traz também, das pesquisas que a gente tá trazendo, do grupo de pesquisa que eu lidero também, a gente traz para o dia a dia dentro da graduação. Ou então, como é que é fazer a interpretação de tal obra, segundo tal compositor, pode pegar de uma pesquisa que tá sendo feita e trazer pra eles. Eles leem muito também. Eles têm que ler. É bastante puxado. É bastante puxado porque eu tento organizar dessa forma. Existe uma organização nos semestres, mas claro... chega todo mundo com o mesmo nível? Não. Então você tem que às vezes pesar um pouco mais uma coisa, aliviar mais de outra coisa, você tem que ter essa noção de como dosar isso, entendeu?

Pesquisador: Para você, quais são os maiores desafios no exercício da docência em Música?

Professor 2: Todos os meus professores foram muito bons... Todos os que eu pude participar... todas as aulas... foram aulas, foram professores muito capacitados. E tento... assim... não replicar as coisas ruins. Tento fazer as coisas boas. Nós atuamos em muitas áreas. Então eu tenho 5 orientandos de pós. Se eu não anotar cada passo – todos esses meus orientandos, a gente se encontra semanalmente. Eu

tenho um grupo de pesquisa mensalmente faz uma reunião do grupo de pesquisa pra gente saber como é que tá, pra eles testarem... vai pra um congresso, então testa no grupo de pesquisa aquilo que você vai fazer no congresso. Então eles tão aprendendo. Eu tenho aluno que é professor da UFRJ, mas em termos de pesquisa, ele é um aluno. Ele precisa testar. Ele precisa saber como é que ele faz. Eu tenho aluno que é professor da EMESP, mas e daí? Dentro dessa área ele está engatinhando. Então ele precisa ter esses momentos pra que ele possa crescer, pra que ele possa testar, pra que ele possa mostrar/tirar dúvidas. Quando vai qualificar, já mostra todo o exame de qualificação antes de ir pra qualificação no grupo de pesquisa. Tiram dúvidas entre eles (“ó um livro que...”)... Eu sou o orientador, mas... Como por exemplo, eu partilhei com você que existe um aluno que vem da área de licenciatura – fez licenciatura e fez bacharelado comigo – então ele tá juntando as duas coisas e a improvisação. Eu tenho um coorientador da área de educação, porque, lógico, eu vou falar do ciclo de Bakhtin? Eu sei muito pouco do ciclo de Bakhtin. Mas o outro orientador, ele sabe muito. Ele tá tentando fundir, fazer uma fusão disso com a improvisação. Então vamos ver no que que dá. Realmente é teste, né? E inovação, que é o que a gente mais visualiza aqui dentro da área da pós-graduação. As aulas de percepção, por exemplo... Nas aulas de percepção, eu tenho estagiário docente e tenho auxiliar docente. Estagiário docente é um aluno de pós-graduação que atua também dando aulas. E auxiliar docente é um aluno de graduação, que já fez a disciplina, que dá atendimento extraclasse. Então, é um aluno muito proficiente, então ele tem um horário na semana que ele vai atender os alunos com o material que eu disponibilizo pra ele, de apoio, que é um pouco diferente do que está sendo dado na aula, especificamente, porque a aula é repetida. Existe, aqui na [nome da universidade], a gente usa o *Moodle*. Então eu coloco todo o conteúdo da aula no *Moodle*. Então o aluno pode rever a aula inteira no *Moodle*. Tem todo o conteúdo lá. Não tem essa de não colocar... Todos os *slides*, ele pode usar até pra dar aula se ele quiser [risos]. Mas o intuito é pra ele poder refazer. Mas eu forneço ao auxiliar docente um material de suporte pra que aquele aluno possa compreender melhor o conteúdo da aula. Então tem esse auxiliar docente e tem o estagiário docente, que como eu falei pra você, é um aluno de pós, que ele, enquanto eu tô dando uma aula pra um turma, ele tá dando aula pra outra turma. E semanalmente a gente troca. Então, eu tenho organizado todas as aulas que são dadas de percepção e todas as provas que são dadas semestralmente. Então são lá... 30 aulas organizadas, todas nas pastinhas, tudo certinho. Mas isso é engessado? Esse é que é o problema: não! Porque cada ano vem uma população com níveis diferentes. Esse ano, por exemplo, a gente sentiu que eles são melhores. A gente pode pesar um pouquinho mais. Eu tô incluindo conteúdo, dentro da percepção, que eu não dei o ano passado. É engraçado isso, porque você chega... você vai conseguir dar sempre aquela mesma aula? Não, não dá! Não pode ser! Você tem sempre que dar... ter um envolvimento com esses alunos, fazer testes nas primeiras aulas, pra você ver o nível que tá. Esse semestre, assim, eu fui surpreendido de uma forma muito positiva. Coisas que eu não consegui dar o ano passado, esse ano eu tô conseguindo aplicar com eles, entendeu? Então é muito vivo. Não é uma coisa engessada. Se for engessado, não tem jeito.

Pesquisador: Como você entende que deve ser o ensino da prática instrumental em nível universitário? Você acredita que a prática instrumental em nível universitário deva ser a mesma àquela oferecida pelos conservatórios de Música?

Professor 2: Por eu estar também na coordenação hoje, muito ligado à questão do vestibular... durante 3 anos, 3 vestibulares eu organizei o vestibular. Nessa

organização a gente também inovou com uma coisa... a gente foi a primeira universidade que faz uma primeira triagem por vídeos. Então, a gente ouve todos os candidatos – 500 candidatos – uma triagem por vídeo; depois, quem passou nessa triagem por vídeo, vem fazer a prova presencial. E... Assim, acho que é sintomático isso. Os conservatórios e as escolas, eles, a gente tem... por incrível que pareça – pelo menos é o que a gente tem sentido – eles tão tendo uma procura menor pelos estudantes. Em contrapartida, tem outros projetos, por exemplo o Projeto Guri – a gente tem recebido muitos alunos desses projetos, tem polos que se destacam muito, alunos fantásticos, mas tem polos... Então, aquela prefeitura, por exemplo, que mantinha uma escola de Música e às vezes possuía um nível bem bacana, substituiu pelo Projeto Guri, mas o Projeto Guri não faz o trabalho que o conservatório fazia antes. Então, a gente tem recebido alguns alunos que estão bem aquém daquilo que a gente via antes. Então, são menos preparados. Então, alguns desses alunos até tem que fazer um trabalho... é... eles entram, acabam entrando no vestibular, mas tem que fazer um trabalho mais de base, eles não conseguem concluir o curso em 4 anos. Às vezes é trabalho de 1 ou 2 anos pra depois eles se deslançarem. Então, eu acho que a gente tá vivendo agora uma lacuna, um período de transição. Precisa ter um fortalecimento maior do ensino anterior à universidade pra que depois, na universidade, a gente possa dar continuidade mais firme. Então... pelo menos é isso o que a gente tem sentido. Lógico, há exceções, não é todo mundo que vem assim, tem alunos muito proficientes. Mas tem chegado mais alunos com menos proficiência. Então, a gente tem tido que fazer o papel base do conservatório, o final do conservatório aí, pra que o aluno deslanche depois no que ele vai ver dentro da graduação porque realmente é muito... a gente faz... você formar lideranças dentro da universidade, esses alunos possam ser capacitados – muitos aqui que tão ganhando concurso, tão fazendo as coisas, né? Tão realmente se despontando... é... se chegam com essa capacidade aquém do que a gente precisa, não adianta. Você vai acolher, você vai dar todo o carinho, você vai... né? Você tem que adotar e saber que vai ter um tempo maior de trabalho com esse aluno. Então, você vai ter que fazer essa... Por eu já ter dado aula em conservatório, já pegado desde o começo, pra mim é mais fácil identificar isso, entendeu? Identificar e saber o que trabalhar.

Pesquisador: Você diria então que, no passado, os alunos chegavam às universidades mais preparados musicalmente?

Professor 2: Eu acredito que sim. Eu acredito que sim. A gente tinha, na verdade, acho que uma procura em instituições de ensino um pouco mais... é... acho que uma procura maior pelas instituições de ensino anteriores à universidade, entendeu?

Pesquisador: Sim. Nos conservatórios, o seu trabalho era muito diferente do que é hoje?

Professor 2: Eu já tô há quase mais de 10 anos fora do ensino dentro de conservatório. Eu dei aula no Conservatório de Tatuí, mas é uma referência, né? Lá, os alunos realmente saem com uma bagagem muito boa... é... mas eu acredito que, assim... existia uma maior procura, e nisso você tinha uma população com mais informação – mais informação e formação. Então... eu não sei... Hoje em dia eu vejo que eles tão... muitos chegam menos preparados, entendeu?

Pesquisador: O que você entende por qualificar a prática profissional? O que seria importante fazer para que haja essa qualificação?

Professor 2: Algumas bases... A primeira coisa é pra que ele tenha uma formação humanista, vamos dizer assim. Pra que ele tenha essa noção da importância de estar lidando com o ser humano, que tem as suas limitações, que tem as suas... é... indagações diárias. Saber entrar dentro dessa seara, vamos dizer assim. Claro que o segundo é a capacidade técnica, pra que ele possa desenvolver todo o conteúdo de ensino e aprendizado pra esse aluno, né? E o terceiro, claro, estar aberto pra tudo aquilo que é novidade dentro do universo do saber e do universo do mercado. Não dá pra trabalhar de uma forma separada entre uma coisa e outra... Estamos todos vivendo no mesmo ambiente... Então, tudo isso acontecendo. Acho que tem que ter essa visão multi: lado humanista, lado de técnica com relação àquele aprendizado específico e, claro, essa... entender essa acepção do ensino no mercado e novas tendências... acredito que seja isso.

Pesquisador: Na universidade onde você atua, existe alguma espécie de assessoramento pedagógico para auxiliá-lo no exercício da docência? Em caso afirmativo, como isso acontece?

Professor 2: Sim. Nós temos o [nome do núcleo de assessoramento], vinculado à pró-reitoria de graduação, que tem todo um aparato de recepção de novos docentes, de ensino dentro do âmbito da universidade, aquilo que são as ferramentas que a universidade dispõe pra esses docentes, além de cursos específicos para o novo docente e para os antigos também, por conta das novas tendências, dos novos desafios. Então, regularmente, tem... existem esses cursos e os docentes são convidados a participarem – não só os novos, mas os antigos também.

Pesquisador: Você acredita ser importante esse tipo de assessoramento? Por quê?

Professor 2: É fundamental porque a sociedade está em contínua evolução. Então, a gente precisa ter essas... alguém pensando nisso pra que a gente possa oferecer um ensino de qualidade. Na verdade, não só o ensino, o ambiente acadêmico de qualidade.

Pesquisador: Em relação aos outros colegas professores de instrumento, como se sente? Gostaria de relatar alguma coisa?

Professor 2: O curso de Música, especificamente, trabalha... ele não trabalha como projeto, mas é quase que se fosse em termos de projetos, porque existem os grupos musicais, e desses grupos sai muito daquilo que é visto nas aulas teóricas, no repertório que você está vendo na prática orquestral. Então, você pode utilizar desse repertório pra você verificar numa aula, por exemplo, de estruturação, que tipo de estruturação é aquela obra. Então, existe, sim, uma conversa, existe uma iniciativa de se fazer sempre essa troca interdisciplinar entre os docentes. Isso é fundamental pra que o curso realmente tenha uma qualidade, tenha um direcionamento mais efetivo, pra que a gente não fique falando de coisas díspares, né? Claro que cada docente tem a sua autonomia em trabalhar as questões que são designadas, mas existe, sim, essa troca... eu não... Por exemplo, eu vou tomar o exemplo do grupo de metais. Então a gente tem lá a participação dos alunos de composição, que escrevem pra esses grupos de metais e tem, por exemplo, alunos de regência, que regem essas... Então, eu tenho que trazer as demandas que existem para... as demandas desse grupo... para o professor de composição, para o professor de regência, pra passar isso pros alunos. Então, existe, sim, essa troca de informação.

Pesquisador: Você enfrenta alguma dificuldade no exercício da docência? Em caso afirmativo, faça um breve relato.

Professor 2: Que tipo de dificuldade?

Pesquisador: Qualquer uma.

Professor 2: Desde dinheiro? [longos risos] Eu acho que a gente tá passando por um momento de transição em que a sociedade, ela atualmente tem pensado muito em questões da humanidade, questões... e tem alguns... tem debates muito lícitos, mas alguns que são um pouco exagerados ao meu ver. E às vezes a gente acaba se esquecendo de fazer aquilo que viemos pra cá, que é fazer música de qualidade, com uma reflexão. Então, acho que... o momento, agora, é o de conhecer essas novas demandas, esses novos desafios que temos dentro da sociedade e dar exatamente o valor correto pra cada uma delas. Às vezes pesa demais pra uma coisa, falta pra outras. Então, acho que não é minimizar nem maximizar determinados assuntos. Acho que é mais essa relação de professor-aluno, professor-professor. Acho que entender mais isso politicamente... Tudo isso é fruto de uma política que a gente tá passando, uma política bem conturbada que a gente tá passando, que os agentes, a gente acaba se confundindo... acaba confundindo as coisas e acaba... não confundindo, mas sendo às vezes usado como fantoches, dentro de um sistema que tá caduco, vamos dizer assim, que a gente precisa, acho que, fazer a nossa parte muito bem feita, com responsabilidade e pensar tudo aquilo que a gente precisa fazer principalmente pra deixar o nosso país melhor.

Pesquisador: Para você, existe diferença entre um músico que atua como concertista/instrumentista daquele que atua como professor? Qual seria essa diferença?

Professor 2: Olha, falando como as duas coisas que eu já fui... só fui músico de orquestra – hoje eu não sou músico de orquestra, mas atuo como concertista – e sou professor. Toda a minha atividade, principalmente ligadas à práticas interpretativas de ensino, está ligado ao palco, está ligada ao fazer musical, está ligado ao refletir sobre aquilo que está... se está chegando naquele público o que eu tô tocando... Como eu estou pensando? Como eu penso em chegar àquela música pra aquele determinado público? Ou como penso passar isso para o aluno como... é... determinado repertório? Como pensar esse repertório – desde executar esse repertório – e fazer com que isso seja decodificável para o público que está ouvindo? Eu acho que... dissociar isso, uma atividade da outra, é minimizar a ação de um ou de outro, entendeu? Pra mim, assim, é muito difícil um músico pleno que não pensa na questão... nas questões didáticas daquilo que está fazendo. E também não pensar naquilo que é o resultado final. Eu acho que é... tá muito entrelaçado uma coisa com a outra.

Pesquisador: Sua visão sobre o ensino de Música mudou desde que você se tornou um professor universitário? Em caso afirmativo, o que exatamente mudou?

Professor 2: Mudou. Mudou muito. Claro que quando a gente começa na docência, a gente traz muito daquilo de como nós fomos ensinados. E isso é fantástico, porque o resultado, até eu chegar aqui, foi graças a tudo isso que eu vivi, né? Mas tem outras... Por exemplo, a tecnologia hoje, a geração de hoje é uma geração tecnológica. Não tem como não usar a tecnologia no ensino hoje. Mas deixar de lado tudo o que foi pra trás, não! Acho que... ter o pé lá na tradição, ter o pé naquilo que realmente funcionou pra gerações e gerações de professores e músicos, só que

caminhar pra um alinhamento daquilo que o mundo moderno nos propõe. Mas passar uma borracha no que teve antes e começar do zero agora, isso é... é [risos] uma falta de responsabilidade.

Pesquisador: Como você faz a avaliação de seus alunos (prática)?

Professor 2: Sempre com bancas. Então nós temos, especificamente da área de metais, eles têm 4 provas distintas: prova de grupo de metais, de estudos melódicos, prova de excertos orquestrais, provas com piano e um último trabalho escrito específico pra cada aluno. Então é sempre avaliado com uma banca de 3 professores, que vão olhar a performance desses alunos, dessa forma.

Pesquisador: Os saberes docentes são entendidos como um rol de conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor precisa ter para desempenhar com competência sua ação profissional. Em função disso elenque quais conhecimentos, habilidades e atitudes você acredita possuir para ensinar música e quais você ainda está buscando aprender.

Professor 2: Bom... Conhecimentos... Eu acho que o maior conhecimento que uma pessoa pode ter é ela ter a humildade de saber que ela conhece pouco, que ela tem que buscar sempre novos desafios. Ela não detém de todo o conhecimento. Eu acho que essa busca constante dentro... eu poderia elencar vários tipos de abordagens... se eu tô falando da pós-graduação é uma coisa, se eu tô falando da graduação, é outra, se tô falando como professor de instrumento, é uma, se tô falando como professor de música de câmara, é outra, se eu tô falando como música de orquestra é outra... Eu acho que ele tem que se cercar daquilo que é perene em cada uma dessas atividades pra você poder se conhecer e poder caminhar pra uma habilitação melhor, uma capacidade de adquirir esses conhecimentos de forma mais plena. E isso é perene. Isso não para. Então... elencar os conhecimentos eu acho que... desde o início da minha trajetória como músico, desde os 7 anos de idade... tudo é um conhecimento. A banda foi uma espécie de vivência que traz um conhecimento. O conservatório é outro. A universidade, na graduação, é outro. São conhecimentos que você vai adquirindo que vai transformando a pessoa naquilo que ela é. Habilidades, eu acho que essa... o que eu me proponho a fazer, como músico, eu tenho que ser capaz de tocar uma música renascentista como eu tenho que ser capaz de tocar uma música eletroacústica ou uma música do tempo moderno. Então, as habilidades específicas pra cada momento é importantíssimo. Não dizer que uma coisa é melhor que a outra – são coisas diferentes que eu tenho adquirir essas habilidades. E acho que essa atitude, que coloca aqui, eu acho que essa... de repente, a questão da atitude é mais voltada a essa humildade, né? A gente tem que sempre ter essa humildade em querer crescer, em querer conhecer mais e aprender mais. Acho que atitude é humildade. Sem humildade, não tem conhecimento. Sem humildade, não tem desenvolvimento. Nada acontece. E sempre os maiores, os grandes pensadores, os maiores educadores que a gente conhece são pessoas que têm uma humildade muito grande porque sabem que a gente não tem o conhecimento pleno. A gente tem aquilo que a gente conhece específico da nossa área, mas virou um pouquinho a bússola pra lá, a gente não tem mais esse conhecimento. Então fica difícil realmente de você abordar. Acho que é isso.

APÊNDICE L – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – PROFESSOR 3

Pesquisador: Além de sua formação específica na área de Música, você realizou algum curso de especialização na área de ensino/educação? Qual?

Professor 3: Foi só na parte de instrumento mesmo. Eu cursei o bacharelado aqui no Brasil, fiz um curso de 6 meses no Canadá, de performance só. Depois fiz uma pós-graduação em performance durante 2 anos nos Estados Unidos, numa universidade conceituada em Música, em Oberlin... conservatório de Oberlin. Depois fiz mestrado, aqui na [nome da universidade] mesmo, mas o mestrado – tanto o mestrado quanto o doutorado – eles não são... o tema não é voltado ao meu instrumento. Por exemplo, o tema do mestrado é sobre a história da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, a OSESP, e o tema do doutorado, que eu fiz na PUC, no departamento de História da Ciência, que é bem multidisciplinar, é sobre o contexto da música sinfônica no Brasil no período pós-redemocratização – a partir de 1984 até um período de 30 anos, e falo sobre o cenário das orquestras sinfônicas, o contexto histórico, político e econômico das orquestras sinfônicas no Brasil. Então, minha formação é mais como instrumentista. Não tive nenhuma formação específica, pedagógica.

Pesquisador: Qual foi o principal motivo pelo qual optou em realizar essa pós-graduação? Ex.: performance, docência, etc.

Professor 3: Pela performance, vários cursos, principalmente esse que eu fiz no conservatório de Oberlin, que fica em Ohio, 2 anos mais voltado à performance, para meu crescimento individual como instrumentista. Mas os outros, não. Eu fiz muito porque a própria universidade exige que a gente se aperfeiçoe, né? E depois eu também tinha interesse nisso. Depois que eu comecei a fazer, eu comecei a me interessar mais... Eu me envolvi muito no mestrado, fiz um trabalho bem amplo, grande, que é referência pra quem é do meio musical, porque foi o primeiro trabalho sobre a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, que hoje é a principal orquestra do Brasil – e sofreu um processo de reestruturação. Então, são 50 anos de uma história muito intensa. Eu vivi, desses 50... eu tava há 30 anos naquela época na orquestra – agora eu tô há 36 anos na orquestra – então eu vivi grande parte da história da orquestra e dos principais momentos, que eu era presidente da Associação, representava os músicos, negociava com governo, com maestro, na época da reestruturação... então foi a época do Plano Real e tudo, a mudança na economia... então foi muito intenso, foi interessante, né? Aí o doutorado eu fiz em outro departamento... em outra universidade também, que eu achei interessante fazer essa veiculação entre a economia, política, sabe? A redemocratização no Brasil, a economia, como ela foi, como isso afetou o cenário das orquestras sinfônicas... os planos econômicos todos do Sarney, do Collor e depois o Plano Real, que vingou as mudanças nas instituições, comparando as orquestras que... por exemplo, a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, que é uma orquestra pública, mantida principalmente pelo governo do Estado, mas que tem mecanismos de flexibilização que ela pode pegar patrocínio da iniciativa privada, pode vender ingressos e fazer turnê, contratos, com 2 anos de antecedência, com estrangeiros, em dólar, em moeda estrangeira, entende? Então é uma flexibilidade que não existe no serviço público, em orquestras públicas. Então eu fui estudando muito porque o meu interesse era o desenvolvimento como instrumentista; depois, meu desenvolvimento, minha carreira dentro da universidade. Depois que eu fui me interessando mesmo por minha vivência assim, minha experiência, sabe? Eu participei do movimento das 'Diretas Já', eu tava

lá atrás do palanque porque eu era funcionário da TV Cultura naquela época – a orquestra era vinculada ao canal 2, TV Cultura – e eu tinha os meus amigos, eles tavam filmando tudo direto, sabe? Então eu tava lá, atrás do palanque, lá com todas aquelas figuras importantes, né, do movimento ‘Diretas Já’, ‘Fora Collor’... tudo isso – nossa! – eu participei. Então... então, foi interessante ver como isso afetou a orquestra. Eu toquei pra general lá no festival em 1978, lá em Brasília, fui tocar pro general Ney Braga, que era o Ministro de Educação e Cultura, sabe? Fui tocar um recital... então eu vivi um regime militar – o meu maestro, o Eleazar de Carvalho naquela época, era um ex-militar – então era um... eu tinha... meu pai era militar, então eu tinha... vivi muito essa disciplina toda na orquestra também e depois a transformação que aconteceu.

Pesquisador: Há quantos anos exerce o cargo de professor de instrumento?

Professor 3: Há 30 anos. Faço mês que vem – 30 anos.

Pesquisador: Conte um pouco sobre sua trajetória como docente.

Professor 3: Eu me lembro quando eu entrei – até comparando com o que eu trabalho hoje – eu era muito imaturo, né? Eu percebi o meu próprio desenvolvimento e... era espantoso... eu tinha então... tinha 23 anos, eu era muito novo. Tanto é que quando eu cheguei pra dar aula pensaram que fosse trote porque eu era muito magrinho, cara de moleque, e acharam que... eu tinha alunos muito mais velhos que eu. Eu peguei uma turma que era sexto ano de composição e regência. Alguns são professores hoje aqui. Eu tenho 4 ex-alunos meus que são professores na universidade hoje. Um deles tava nessa classe – a primeira turma que eu dei aula. Então... imagine... 30 anos e sem experiência.

Pesquisador: E você acha que mudou bastante a sua postura como professor desde aquela época?

Professor 3: Mudou muito. Muita experiência. Muito conhecimento que eu apliquei, sei aplicar melhor atualmente.

Pesquisador: Como você organiza seu trabalho semanalmente para as aulas práticas de instrumento?

Professor 3: Não tem muito segredo, não. As aulas de instrumento são individuais. Eu tenho só uma optativa, que é para alunos de oboé, que junta uma turma maior, mas em geral as aulas são individuais, o horário fixo toda semana. Então, a gente segue o programa de ensino que tem o repertório determinado pra tocar, parte de exercícios, obras como sonatas, concertos, exercícios técnicos e outros exercícios pra respiração e fazer palheta, tudo isso. Trabalha tudo isso durante 1 hora ou mais semanalmente e individualmente e depois tem outra classe que a gente faz coletivamente. Mas aí vai seguindo o aluno, a aula anterior, a gente já determina no começo do semestre já: “olha, você vai fazer essas obras”. Então ele já vai preparando a obra, traz e a gente repassa ou vai pra próxima, de acordo com o rendimento do aluno. É muito heterogêneo o nível dos alunos, mesmo fixando um programa assim... pra vestibular, que todos têm que tocar uniforme o programa... mas os alunos têm nível muito heterogêneo. Alguns se desenvolvem muito rápido, outros mais lentamente. De acordo com a aula você vai planejando a próxima aula. É muito dinâmico.

Pesquisador: O repertório já está previsto no programa?

Professor 3: Está previsto no programa, mas mesmo assim é muito flexível também porque, como eu te disse, depende do dia a dia, do desenvolvimento.

Pesquisador: Ele é passível de mudanças?

Professor 3: É passível.

Pesquisador: Para você, quais são os maiores desafios no exercício da docência em Música?

Professor 3: Bom... A gente, sem dúvida... O aluno, na música, eu sinto isso, ele absorve muito, ele assimila muito o que ele vê. Então, eu procuro sempre tocar junto com o aluno na aula, exemplificar não falando, mas tocando. Falando também, é claro, mas o exemplo maior que serve pro aluno – eu percebo que todo estudante de Música é assim – ele assimila muito vendo, ouvindo. Contagia, entende? O som, ele absorve o som, inconscientemente, ele vai pegando instintivamente, como que eu diria? Não é uma coisa consciente, sabe? E o desafio é fazer com que ele desenvolva a habilidade técnica dele. Depois de uma base técnica desenvolvida, também a gente começa a trabalhar muito a questão do estilo, interpretação do repertório, que para o oboé abrange um repertório muito extenso, que vai do período Barroco até os nossos dias. Então, é um repertório bem rico do oboé. Então aí se começa a falar muito de estilo, que é uma coisa dinâmica também. O estilo da música barroca de hoje é muito diferente do que se praticava nos anos 1970. E a gente tem que se atualizar e tudo... E preparar o aluno pra quê? Em geral, a gente prepara o aluno, no caso do oboé, pra ele ser um instrumentista que toque, em geral, numa orquestra sinfônica. Ou vai ser um professor, sabe? De conservatório...

Pesquisador: Como você entende que deve ser o ensino da prática instrumental em nível universitário? Você acredita que a prática instrumental em nível universitário deva ser a mesma àquela oferecida pelos conservatórios de Música ou existe alguma diferença?

Professor 3: Existe, sim. Aí que entra mais a coisa da universidade, assim, a gente tem uma certa divisão, que tem as pessoas que são mais voltadas à *performance* – os instrumentistas – e tem os outros que são mais voltados no pensar sobre a música, sabe? Não no fazer a música. Tem, claro, gente que está nas duas áreas, se envolve em uma proporção maior ou menor em cada uma das duas facções, eu diria. Em alguns momentos pode ser até que tenha atrito. Eu não digo aqui, nesse instituto, mas eu já vi muito isso entre o instrumentista – o *performer* – e o musicólogo. Então, tem muitos preconceitos também que pensa-se assim: um músico instrumentista tá lá só voltado no mundo dele... da prática do instrumento, tem que estudar, se dedicar muitas horas ao instrumento. Isso é verdade mesmo – se ele quiser desempenhar bem, ele tem que se dedicar. O caso extremo é do pianista, né? No caso meu, eu toco em orquestra, então eu trabalho com muita gente. O pianista muitas vezes é um trabalho solitário, né? Então ele tá mais confinado ainda. Aí tem os musicólogos... eles até falam: “ah, às vezes o pessoal que se desenvolve mais na área de Musicologia é o pessoal que não teve o talento suficiente, não se destacou, não conseguiu um emprego em uma orquestra, não conseguiu se desenvolver como solista ou seja lá o que for... aí ele vai pensar em se desenvolver na área da Musicologia, vai ser um pensador da Música, mas não necessariamente ele vai fazer música, ele vai...” Entende? Tem uma divisão, tem muito preconceito dos dois lados. Mas voltando à pergunta original, você estava falando sobre?

Pesquisador: A diferença da prática instrumental no conservatório e na universidade.

Professor 3: E o conservatório, sem dúvida, a gente vai lá mais pra aprender o instrumento e, claro, em geral, é assim: você começar a aprender mais cedo, você assimila com maior facilidade a técnica. E a universidade a gente já pensa um outro estágio. É um estágio de aperfeiçoamento. Você pega o aluno que já tem a técnica básica, e você vai fazer um repertório um pouco mais difícil, vai trabalhar uma abordagem mais aprofundada de estilo. Ele vai ter uma bagagem que ele vai pegar em outros cursos aqui que ele vai fazer na universidade, de Harmonia, Contraponto, História da Música, ele vai estudar profundamente isso e vai dar uma bagagem maior pra você juntar com seus conhecimentos de estilo. Então, ele vai crescer mais, né? Eu digo porque ele vai ter aula de Estética, por exemplo. Entra as coisas que na universidade vai agregar muito conhecimento, vai abrir um pouco o horizonte dele, como eu falei. Vai sair um pouco daquele confinamento do músico que precisa. Realmente precisa de uma fase, né? Principalmente na infância e na adolescência, desenvolver a técnica dele. Aí depois, na universidade, ele vai desenvolver um pouco o pensar na Música.

Pesquisador: O que você entende por qualificar a prática profissional?

Professor 3: Qualificar a prática profissional como instrumentista ou como...?

Pesquisador: Como professor do ensino superior.

Professor 3: Eu não sei... O que eu entendo, de repente, que falta – eu digo, pelo menos eu não tive acesso a isso – uma formação, alguns cursos, assim, que dessem uma base de conhecimento para os professores trabalharem melhor, abordarem melhor os alunos na sala... talvez...

Pesquisador: Na universidade onde você atua, existe alguma espécie de assessoramento pedagógico para auxiliar os instrumentistas que se inserem no exercício da docência?

Professor 3: Que eu saiba, não. Eu não me lembro disso. Imagine, eu entrei há 30 anos... não tinha. Talvez eu esteja equivocado e eu tenha me esquecido disso. Ou talvez fosse facultativo e eu não procurei, né? Porque eu já era instrumentista profissional na orquestra, que demanda muito tempo. Na universidade, eu sou professor tempo parcial aqui. Eu não sou tempo integral, mesmo tendo uma carga horária tão grande quanto a dos professores de tempo integral, porque tenho muitos alunos, muitas classes e a diferença é que eu não me envolvo em colegiados tanto... chefias de departamento porque eu ainda não sou professor tempo integral porque eu tenho interesse em fazer as duas atividades: na orquestra, que é a minha principal atividade, e a docência é a atividade... assim que... de repente a orquestra tá com 60% da minha dedicação e a universidade 40%, entende? Num momento eu penso na orquestra... sabe? Deixar a orquestra e me tornar professor tempo integral. Aí sim eu vou escrever mais artigos, vou me aprofundar mais na pesquisa.

Pesquisador: Você acredita ser importante esse tipo de assessoramento? Por quê?

Professor 3: Eu acredito. Eu acredito que sim. No meu caso, eu acho que ajudaria muito. Como eu te disse, eu cresci muito como professor e... Nossa! Eu não me imagino há 30 anos começando a dar aula sendo ainda um rapaz recém-formado,

sabe? Então, eu creio que tenha cometido muitos erros. E eu acho que sim. Ajudaria. Muito.

Pesquisador: Em relação aos outros colegas professores de instrumento, como se sente? Gostaria de relatar alguma coisa?

Professor 3: Então, tem vários... Olha, por exemplo, alguns foram meus alunos, outros professores, outros são meus colegas na orquestra inclusive, outros já foram colegas em outras orquestras que eu toquei música de câmara – hoje eles só se dedicam à universidade – e têm outros que são professores mais, assim, voltados à área que a gente fala assim de Estruturação Musical, as matérias mais teóricas e tal... Mas eu vejo assim que é um universo bem rico, sabe? Aqui a universidade... E ela é bem, assim, tá bem equilibrada nessa parte da performance e da outra vertente mais do pessoal da Musicologia. Então, eu acho bem equilibrado e é muito diferente, assim, como funciona nos Estados Unidos, na Alemanha, aqui no Brasil ainda... Por exemplo, na Alemanha tem as “realschules”, que eles falam a “escola de nível superior” que... Hoje em dia, o professor, ele tem que optar, quer dizer, o músico tem que optar – ou ele é um integrante de uma orquestra sinfônica ou solista ou ele se dedica à docência. Antigamente dava pra fazer os dois. O que eu acho interessante, assim, fazer o dois, porque pra gente... pro aluno é importante que o professor esteja exercendo a parte, assim, de performance, de *performers*, sabe? Tocando e... ele vai lá, assiste na orquestra... também porque o professor pega a bagagem, pega a técnica e tocando em uma orquestra, é importante passar isso pro aluno, né? Muito professor que não chegou a ter essa experiência, vai ser muito... vai faltar, vai ser uma... vai faltar experiência pra passar pro aluno. Mas eu acho que nos Estados Unidos também, em geral, eles contratam nas grandes universidades, na parte do instrumentista, *performer*, gente que se destaca nas orquestras, entende? Não é assim... não adianta... você não precisa nem ter diploma universitário, você pode... O importante é o seu valor na performance, como instrumentista, e você é contratado. Isso que importa, entende? É diferente daqui: você precisa ter o diploma. Você pode ter concurso que você abre, e pra começar, o título é uma das formas mais importantes. Tem grandes instrumentistas que não têm nem bacharelado. Então eles já não vão poder ingressar aqui pra dar aula. Os alunos têm muito interesse em ter aula com eles, mas não vão poder. Então, eu me lembro quando prestei um dos concursos pra efetivação – eu já era professor há 15 anos aqui, fui me efetivar – eu ia prestar concurso com meu ex-aluno, que tinha, assim... contando assim, ele tinha... Não tinha a bagagem que eu tinha como instrumentista, era muito iniciante, mas ele tinha a mesma titulação que eu. Tinha mestrado; eu também. Então eu podia, de repente, se ele tivesse escrito mais artigos, de outra experiência didática, eu poderia perder o lugar pra ele [risos]. É isso que interessa na universidade: são os títulos. Na nossa área de performance, isso até soa estranho. Eu já participei de bancas, assim, que as pessoas... a prova prática que a pessoa... ela surpreende, assim, mais do que os outros, mas quem foi escolhido professor foi o outro que tinha mais títulos, escrito... Então, acontece isso, é uma coisa... E eu não ocupo universidade, mas fica uma... um, como se diz? Um desencontro, assim, entre área de performance, mas ao mesmo tempo tem a regra da universidade, que importa é a titulação. Eu entendo as razões da universidade também, né? Mas... fica... às vezes soa estranho, porque grandes instrumentistas, que querem até dar aula, eles não podem porque eles não têm título, titulação. Mas eu vejo que hoje muitos instrumentistas tão procurando fazer o mestrado, o doutorado, pra entrar na carreira universitária porque tem as vantagens da carreira universitária.

Pesquisador: A metodologia de ensino aqui é livre? Cada professor pode fazer a sua?

Professor 3: Sim. Assim, como eu digo, escolher o repertório e... Sim. É livre. Claro que os chefes de departamento, eles... passa por uma comissão que vai analisar, mas é... tem uma liberdade bastante grande pra elaborar.

Pesquisador: Existe alguma reunião da área, anual ou mais?

Professor 3: Sim, sempre tem. Sempre tem uma ou mais reuniões com os professores que são responsáveis, os coordenadores de várias áreas. Por exemplo, a gente teve uma reunião faz dois meses pra definir... porque a gente achava, por exemplo, que ao final do ano – do curso – o aluno tem fazer o trabalho lá, o TCC, né, o trabalho de conclusão de curso e, no caso... e é compulsório, você tem que fazer, né? E no caso dos músicos, existia a obrigação de fazer o TCC, mas não o recital. E a gente achando que pro instrumentista, envolvido na área de performance, é mais importante um recital de conclusão, né, do curso. Então, houve essa reunião e a maior parte dos professores do departamento de Música optou pelo recital e deixar de fazer o TCC. O TCC é facultativo, mas o recital é obrigatório, porque a gente acha que isso é mais importante pra gente e pro aluno. Então... um exemplo só. E a gente tá reelaborando os programas de ensino agora. Então tem um coordenador que conversa – essa semana mesmo já tive uma reunião - há uns meses e agora... tive uma conversa com um coordenador e tô reelaborando, né? Que a gente resolveu fazer por semestre – semestral – e não anual agora. Então tem que fazer a adequação a esse novo sistema.

Pesquisador: Nós já conversamos um pouco sobre a prática instrumental em nível conservatorial. Como você avalia a qualidade do conhecimento que é trabalhado na área de Música – prática instrumental – na universidade em que atua?

Professor 3: Realmente o conservatório é um ensino básico. É claro que tem alunos que se destacam. Já no conservatório eles tão em nível altíssimo como *performers*, né? Mas falta aquele aprofundamento nas áreas, nas matérias teóricas, na Estruturação Musical, na Estética e História da Música, entre outras, como eu te falei. Então, a universidade oferece esse aperfeiçoamento.

Pesquisador: Poderíamos dizer, então, que a universidade pode despertar o interesse do instrumentista – do *performer* – para a pesquisa?

Professor 3: Sim. Eu acho que sim. Tanto é que eu acho – até com uma outra professora que levantou esse caso – que depois de eu ter feito o mestrado, ter escrito muito e aprendido muito escrevendo, aprendi no doutorado mais ainda. São trabalhos... eu fiz trabalhos muito amplos, sabe? Grandes mesmo, de doutorado. Não muitos doutorados em Música. O meu tema é... envolve música, o cenário das orquestras sinfônicas, né? E o contexto histórico, político, econômico, mas eu não falei de música, não coloquei partitura. Muitos colocam/anexam partituras porque eles analisam partes e tudo, né? Fazem uma análise interpretativa ou harmônica, seja lá estilística... A minha não é. É sobre Música, mas é sobre Economia, sobre História. Então, eu escrevi muito. Então, não tem música, não tem partitura. Eu não falo de música, né? Eu falo de orquestra. São 650 páginas de texto. Escrevi muito. Pesquisei muito. Li muito. Conversei com muita gente, entende? Então... e é interessante: eu criei gosto. Eu acho que o aluno deveria, também, além de fazer um recital, escrever um TCC porque o aluno começa a despertar, assim, o interesse pra começar a

escrever... E a gente quando começa a escrever – eu me lembro no mestrado mesmo... Sorte que eu tive uma ótima orientadora no mestrado e no doutorando também um ótimo orientador. Então, eu... eu aprendi a escrever. Eles eram durões. Eu tive sorte porque muitas vezes o orientador não se envolve tanto. Os meus se envolviam muito com o meu trabalho. Então, eu cresci muito. Então, acho que o aluno seria importante fazer o TCC também, mas a prioridade é o recital.

Pesquisador: Você já relatou que aqui nessa universidade existem reuniões com o coordenador de área. Há espaço para discussão acerca das práticas pedagógicas utilizadas para o ensino instrumental no contexto da universidade? Em caso afirmativo, como isso acontece?

Professor 3: Sim, as discussões acontecem nas reuniões. Os coordenadores... sempre tem... os coordenadores são eleitos pra essas comissões. Eles sempre – não são reuniões grandes – eles sempre tão abordando o professor pra cuidar desses temas e adaptações.

Pesquisador: Você enfrenta alguma dificuldade no exercício da docência? Em caso afirmativo, faça um breve relato.

Professor 3: A dificuldade mais é pra... vamos supor... eu, principalmente, sou tempo parcial, não sou um professor tempo integral, RDIDP como eles chamam – dedicação exclusiva – então, eu tenho muita atividade na orquestra. A minha orquestra faz muitos concertos, viagem, gravação, e eu, fora as atividades de ensaios e concertos, eu tenho que estudar sempre pra manter minha forma física, pra aperfeiçoamento. Então, eu... falta, às vezes, um tempo pra eu escrever os relatórios, que são anuais, tem que fazer, e as pesquisas e então... Às vezes, sofro um pouco com essa coisa de um atraso, na entrega de um relatório e tal, mas é essa a maior dificuldade da gente que é instrumentista ter que se envolver com isso. É uma coisa que eu vou... espero desenvolver depois que eu me tornar um professor em tempo integral, se for possível e der tudo certo.

Pesquisador: Para você, existe diferença entre um músico que atua como concertista/instrumentista daquele que atua como professor? Qual seria essa diferença?

Professor 3: Eu acho... olha... existe... eu vejo assim... existe... Tem gente que não tem, assim, uma grande habilidade como *performer* – não se destacou tanto, não conseguiu um emprego numa grande orquestra, não é um grande solista recitalista – mas ele... isso é uma coisa... ele tem uma habilidade incrível pra ensinar. Acontece isso. Porque não necessariamente o cara que toca muito bem, ele vai ser um bom professor. Isso acontece muito. Porque muito músico, ele tem muito talento e absorve muito facilmente/intuitivamente, ele vai, pega e tem muita facilidade, então, ele consegue tocar muito bem, num nível altíssimo, mas ele fez isso de uma forma que ele não construiu, assim, passo a passo. Então, ele fez tudo sem pensar. Foi intuitivo, entende? Então, ele não vai saber ensinar como fazer porque ele, de alguma forma, "pegou no ar" aquilo lá, ouvindo o professor, assimilou. Então, ele não tem conhecimento, a técnica pra passar a informação de como fazer aquilo. Ele sabe fazer, mas não sabe ensinar como. E tem gente que tem mais dificuldade, e por causa da dificuldade aprendeu a descobrir o jeito pra resolver os problemas e pra passar por aquelas fases da dificuldade, as etapas da dificuldade, entende? Então... você me entende, né?

Pesquisador: Sim.

Professor 3: Ele teve que desenvolver a técnica por causa da dificuldade que ele tem, pessoal... tem a habilidade um pouco menor. E o outro que tem uma facilidade, um grande talento – que a gente chama ‘talento’ – ele não sabe como explicar, como resolver um problema. E tem gente que sabe dar aula mais pro nível de conservatório e outros num nível mais alto, né? Então tem essa coisa. Tem... a pessoa que não é um grande *performer*, mas sabe ensinar. Acontece isso muito na Música. A gente reconhece isso quando vê alguém e fala: “poxa, ele não é um grande instrumentista, não tá em destaque, mas ele é um grande professor”. De alguma maneira ele tem uma habilidade pra passar essa informação, pra ensinar ao aluno e pra desenvolver o potencial do aluno que um grande instrumentista não consegue, de repente.

Pesquisador: Por ele ter essa dificuldade, ele teve que pensar muito sobre o método e sobre o que ele teve que fazer e assim ele consegue “passar” melhor?

Professor 3: É, isso acontece. E eu penso que é um dos principais fatores.

Pesquisador: Sua visão sobre o ensino de Música mudou desde que você se tornou um professor universitário? Em caso afirmativo, o que exatamente mudou?

Professor 3: Ah... mudou, mas como eu já respondi, assim... eu comecei a ver que realmente, além da parte prática do instrumentista, que é bom o aperfeiçoamento dele em outras áreas, assim, se envolver mais com a Estética, a História da Música, pra ele se desenvolver... Sem dúvida, eu percebo que isso mudou. Quando a gente é novo, a gente não dá tanto valor a isso.

Pesquisador: Como você faz a avaliação de seus alunos (prática)?

Professor 3: Bom... a avaliação eu faço de acordo com o rendimento dele, né? Do desenvolvimento das obras que são expostas pra ele tocar. E, assim, os alunos daqui, eles já tocam em orquestras jovens, eles já começam a desenvolver um trabalho semiprofissional, entende? Preparatório pra profissão. Então, eu percebo, assim, o rendimento dele, né? De acordo com a execução das obras.

Pesquisador: Ouvindo ele tocar?

Professor 3: Ouvindo ele tocar e a gente discute na aula e fala sobre como interpretar certas obras. E a gente percebe o desenvolvimento do aluno durante esse tempo. Mas é muito heterogêneo, sabe? O nível, então... É engraçado... até pra entrar no bacharelado – tem um programa básico aqui, um conteúdo que eles pedem, pré-requisitos, as obras, por exemplo Concerto pra oboé de Mozart, ou Haydn, ou Lebrun, que são três compositores do período Clássico. Então, a gente pede pra ele tocar uma obra desses aí e escalas, que são exercícios técnicos, né? Então, os alunos vêm; eles têm que fazer essa prova prática do instrumento, no caso do aluno que quer tocar oboé. Aí eles têm que fazer a parte teórica, né? Uma prova das disciplinas teóricas – teoria e solfejo – cada época... eles falam ‘percepção’ agora o que a gente chamava ‘teoria e solfejo’ antigamente. E História da Música... eu não sei o que mais pedem hoje, né? Que eu só faço avaliação da prática, de flauta, de oboé, de clarinete, esses instrumentos de sopros. Já o aluno que entra aqui, por exemplo, você tem alunos de nível bem heterogêneo; alguns tocam, na prática, o instrumento maravilhosamente – a gente dá uma nota super alta – mas eles não vão bem na teoria ou não vão bem no vestibular. Então tem aluno que toca muito bem, mas não ganha vaga porque ele foi muito mal no vestibular. E tem aluno que foi de nível baixo, assim, tirou uma nota

mínima, necessária pra passar, mas no vestibular ele vai muito bem, ele ganha a vaga. Então, acontece isso...

Pesquisador: E o que o senhor pensa disso? Deveria haver um “balanceamento” entre as duas etapas?

Professor 3: Eu acho que sim. Aí, o que acontece? A gente, sem dúvida, quando o aluno é muito talentoso – demonstra uma habilidade muito alta no instrumento – a gente dá umas notas, claro, uma nota correspondente, muito alta, né? Aí o aluno que a gente percebe que não... já tá assim... não tem um grande potencial, a gente já não avalia ele tão... com uma nota tão alta porque... assim, tenta fazer daí um equilíbrio, né? Mas, mesmo assim, um aluno que tiver uma nota baixa, ele pode conseguir a vaga, tendo nota muito boa no vestibular. É assim, né? Mas é aqui; na Alemanha, nos Estados Unidos, já não é assim. O que importa mesmo pro aluno que quer ser instrumentista é o desempenho dele como instrumentista. Ele pode ir muito mal em outras disciplinas. Vestibular já é uma outra coisa que não existe pra eles lá, né? Então, vestibular é uma coisa muito específica nossa, pelo jeito. Claro que é bom que tenha essas provas de aptidão, né? Arquitetura parece que tem também... Então, já filtra um pouco, né? Porque já dá, também, uma chance pra quem quer desenvolver nessas partes, assim, nesses cursos específicos, como Música, né? Ele já... já tem uma certa pré-seleção.

Pesquisador: Os saberes docentes são entendidos como um rol de conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor precisa ter para desempenhar com competência sua ação profissional. Em função disso elenque quais conhecimentos, habilidades e atitudes você acredita possuir para ensinar música e quais você ainda está buscando aprender.

Professor 3: Eu acho... a parte técnica, ela é, assim, a mais importante, né? Corresponde, de repente, a 80% do que é importante pro professor. Mas, sem dúvida, assim, eu acho que é muito positivo ter esse complemento pro professor... como que ele deve abordar certos problemas, ou ao relacionamento dele com o aluno, pra aproveitar melhor o potencial do aluno, o próprio potencial do professor, pra realmente chegar a resultados melhores. Eu acho que os saberes docentes são importantes. Talvez numa proporção menor, mas são importantes.

APÊNDICE M – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – PROFESSOR 4

Pesquisador: Além de sua formação específica na área de música, você realizou algum curso de especialização na área de ensino/educação? Qual?

Professor 4: Sim e não. Eu, após ter me graduado, bacharelado, foi em 90... 91, eu fiquei muito tempo longe da universidade, só com carreira artística. Quando eu voltei pra fazer o mestrado em 2003, quase 13 anos após a graduação, eu volto com um projeto na área de educação, que era o que tava me interessando no momento. Eu dei bastante aula de baixo, particular, aula individual – antes de entrar na graduação –, e quando eu entrei na faculdade eu transferi todos os meus alunos e depois não retomei as aulas após a graduação. Fiquei só com carreira artística. No entanto, aí nasceram filhos e tal, enfim, eu comecei a me preocupar com o ensino do contrabaixo. Então, quando eu entro no mestrado, eu venho com um projeto que se chama... visava a fazer método de ensino do contrabaixo no samba, depois tudo se modificou.

Pesquisador: Há quantos anos exerce o cargo/função de professor de instrumento?

Professor 4: Então, eu exerço o cargo oficialmente desde setembro de 2014, então eu tô completando 4 anos agora em setembro desse ano, 2018, mas eu já venho desde quase 2003 atuando como professor substituto, professor emergencial de várias formas, como PED... na época tinha PED-A, então oficialmente quase 4 anos e extraoficialmente há mais de 10 anos já.

Pesquisador: Pode contar um pouco sobre sua trajetória como docente?

Professor 4: Sim, é... sim, posso... No ensino de instrumento, há uma tradição muito forte no ensino individual, então é assim que a gente aprende tanto na Música Popular quanto na Música Erudita. Então eu comecei a fazer aula com um músico aqui de [nome da cidade], depois de uns 4 ou 5 anos de aula, como eu já tava tocando, eu comecei a dar aulas também. Completamente sem preparo... assim... técnico de pedagogia, mas geralmente a gente vai meio que repetindo como que a gente aprendeu, usa os mesmos métodos e as músicas e também uma aula que é muito determinada pela vontade do aluno, já tem essa personalidade de você poder atender uma pessoa só e.... Aí eu fiquei, comecei a tocar com 15... com 17 eu tava dando aula, dei um ano e meio, tinha muito aluno. Quando eu entrei na [nome da universidade] eu tinha 18 alunos já, e aí eu parei, porque eu quis dedicar pra faculdade mesmo, aí eu fiquei na faculdade, fiz em 6 anos. Depois eu só fui voltar a dar aula muito tempo depois, em 2005, na escola Auditório, que é uma escola que depois eu acabei sendo coordenador pedagógico. Então, minha trajetória foi uma trajetória bem normal no sentido de como que se faz em Música Popular, quando eu digo também o cara que aprende com um, aprende com outro e vai passando adiante. E aí recentemente eu digo nos últimos 10 anos, quando eu já entro na pós em 2003, já é com um projeto pedagógico, de fazer métodos... o ensino do samba, depois doutorado, a dissertação sobre... uma tese sobre o ensino do ritmo na Música Popular.

Pesquisador: Qual era a linha de pesquisa?

Professor 4: É performance, né? Mas a performance tem uma grande linha e 3 subdivisões. Isso foi mudando. Quando eu entrei, eram um pouco diferentes os nomes, mas as áreas são as mesmas. Então você tem uma área que é sobre os processos teóricos, que é pra quem compõe, digamos assim, bem a grosso modo.

Uma área sobre é... teoria mesmo, não é teoria de compor, é teoria da Música e uma área de performance. E a performance desde tocar e tal... até o ensino da performance, que é onde eu fico, né? Então o ensino da performance do baixo. Então é essa área que eu me encaixo.

Pesquisador: Como você organiza seu trabalho semanalmente para as aulas práticas de instrumento?

Professor 4: Olha, Ricardo, já teve muitas fases... assim, eu já fui mais organizado no sentido de ter um programa mesmo independente do aluno. Eu ainda tenho dúvidas do que é melhor assim... porque repetindo, né? O atendimento individual permite uma sintonia maior, digamos, com a vida pessoal do aluno, e o instrumento é a porta de entrada pro mundo musical da maioria. Isso inclui a voz também. As pessoas se interessam por tocar alguma coisa: “ ah, to interessado por Música, quero aprender Música”, sem vincular com o instrumento é muito difícil. Então o instrumento é um instrumento de você exteriorizar a música que tá dentro de você, como ele é um instrumento de aprendizado da Música, então se eu te explico a teoria de fazer uma escala maior, o jeito que você vai ouvir essa escala ou tocar essa escala é no instrumento, né? Então, é... ele é um agente duplo, né? Ele mostra o que você sabe e ele faz você aprender de certa forma.

Pesquisador: Para você, quais são os maiores desafios no exercício da docência em Música?

Professor 4: Tá... então o primeiro é não deixar a Música sair da sala de aula. O segundo é como estudar. Então os alunos já sabem ... eles têm uma ideia do que eles querem estudar – “então, eu quero estudar samba... eu quero estudar fulano... eu quero estudar tal baixista”. Agora, como que ele estuda, como que ele cria, eu acho que um conhecimento que é de certa forma, planejado ao longo dos anos, o estudo de Música já é sabido como um estudo que pode durar a vida inteira, e deve durar a vida inteira e isso também é uma coisa... Era uma ansiedade da minha geração, mas pros alunos de hoje, com essa quantidade de informação que eles têm, virou, às vezes, uma super ansiedade. Eles têm toda informação do mundo e fala: “o que é que eu faço com isso?”. Essa é uma diferença muito grande de gerações. Eu tenho 51 anos, então eu tava estudando mesmo nos anos 80. Com 18...17 estudando o dia inteiro, não tinha nada... não tinha método, não tinha vídeo, não tinha disco, não tinha nada, nada, nada de material didático, pra qualquer tipo de Música. Se tinha, era muito caro, era importado e difícil de importar, não tinha internet, imagina, você tinha que mandar uma carta e tal... Então qualquer tipo de informação a gente ficava... ficava, mergulhava mesmo... era um disco que se ouvia muito e isso mudou completamente. Hoje em dia você tem todos os discos que foram gravados na história da humanidade em um clique. Você tem mesmo; não é uma frase de efeito. Então eu, que trabalho com a história do samba, eu tenho todas as gravações dos discos do século, do jeito fácil e de graça, muitas vezes. Então isso pra quem ensina, pra quem aprende Música é vital. Mas nós mesmos... a gente tem que aprender a lidar com esse excesso de informação. Agora tem vídeo aula de tudo, qualquer técnico, qualquer coisa... um monte de gente falando coisa boa e coisa ruim...Então é esse desafio da gente montar um programa de estudo pessoal, né? Que envolva não só o estudo do baixo, mas outra coisa que entram com pedido. Mas como eu tava te falando, todo mundo tem uma aula até que de uma formação de aulas individuais, até que repente ele entra na faculdade, ele tem 5 aulas, 5 matérias, né? Então, ajudar ele

a se virar nesse novo contexto. E, por último, também nessa questão de manter a chama, não deixar ele ser invadido por muito mau humor, muita má notícia em relação à carreira artística, que eu acho que é uma das melhores do mundo. Quando a gente entra na carreira artística, ninguém fala: “ai, que legal... vai ser uma pessoa próspera...”, entendeu? Todo mundo fala: “meu, você tá ficando louco...”. Talvez se fale menos... a música virou um produto cultural altamente rentável, né? Mas a imagem do músico não mudou muito. Esses nossos governantes, atualmente, estão fazendo questão de piorar essa imagem. Eu fico falando com os meus colegas: “eu, como professor universitário de uma escola pública e músico, eu sou um marajá vagabundo”, porque eu trabalho e ganho mais do que eu deveria e como eu sou artista eu sou um vagabundo. Então... essa imagem eu não tolero e tenho falado não num discurso político, mas todo mundo que é formado o cara fala... Hoje mesmo um foi conversar comigo: “professor, tô precisando conversar com você”. Eu já sei o que que é, claro! “Como é que é ser músico, pelo amor de Deus, eu vou me formar e tal...”. Então esse é um desafio, porque tem muito músico muito mal-humorado: “ai, meu Deus, ninguém ouve nada de bom, muda o funk carioca, todo mundo vai morrer, essa faculdade vai acabar”... Então, atualmente, o desafio é não deixar essa imagem, porque ela não é verdadeira, eu acho que ela é passageira, é assustador, mas é passageira e de qualquer forma é uma coisa que... como é que fala? Perdi a palavra... afugenta, atrapalha o músico a vida inteira. Tem isso acho que com o dançarino, com o ator... a profissão é uma profissão... Só pra fechar meu discurso político, agora o cara queria tirar a lei, nem sei o que que deu, de essas profissões mais os técnicos que trabalham... técnico de som, não é mais profissão, mas enfim...

Pesquisador: Como você entende que deve ser o ensino da prática instrumental em nível universitário? Você acredita que a prática instrumental em nível universitário deva ser a mesma àquela oferecida pelos conservatórios de música?

Professor 4: Ai, rapaz, eu não sei te dizer porque eu não tenho tanto conhecimento. Eu posso falar da minha experiência, que vai envolver... por exemplo, eu fiquei 7 anos no conservatório de Tatuí. Eu amo o conservatório de Tatuí, mas não é o mesmo conservatório de Tatuí de hoje, nem pro bem nem pro mal. Eu, quando vivi o conservatório de Tatuí, eu vivi muito o lado Erudito, com as aulas com a Valéria e tal... Toquei na orquestra... Eu cheguei a ir 4 vezes por semana pra Tatuí e... adorava... então se eu falo de Tatuí, se eu falo da EMESP, que é uma grande escola hoje em dia da Música Popular sobretudo, mas do Erudito também, no coração de São Paulo, com os melhores professores, que já tá com uma história pra contar, uma história muito bonita, com um projeto pedagógico muito baseado nas práticas coletivas. Então, de forma geral, eu acho, Ricardo... eu acho que ainda fica muito na mão do professor e do coordenador. Daí você fala “bom, é lógico” porque a coisa “dura” que tá no edital do MEC, sei lá onde... e até aqui na CAPES no que se refere às coisas que acontecem realmente numa escola de artes e a Música incluída, ainda fica um pouco distante, né? Eu acho que se você colocar uma bibliografia maravilhosa, um projeto de aula bom, não diz que sua aula tá sendo assim. Mas eu acho que... não há um pensamento que eu perceba, em nenhuma dessas escolas, que pensem na escola integrada não só verticalmente, ou seja, a sequência de uma matéria, mas principalmente horizontalmente. Então se você tem classe... independente dessas escolas terem um caminho no lado da Música Popular ou um lado Erudito, algumas coisas são básicas. Então o estudo da harmonia, o estudo da percepção, que é o desenvolvimento do seu ouvido, que geralmente é dividida em percepção rítmica, dos ritmos, e percepção melódica, das alturas, o estudo da história da Música Popular, da

Música Erudita, o que quer que seja. E os estudos práticos que começam com um instrumento e depois envolvem o instrumento nas formações, então basicamente é isso. São essas as matérias e disciplinas. O que eu tô te dizendo é que não existe uma ligação horizontal entre elas. Então, se na minha aula eu tô vendo forró, muitas vezes o professor dos instrumentos envolvidos não estão vendo forró, e vai ver forró daqui a 4 meses. E o cara que tá falando da história da Música, tá falando da história do samba. É um problema? Isso não é um problema porque essas disciplinas não são um pré-requisito, não precisa saber da história do baião pra tocar baião, né? Mas se elas estão juntas, faz muito mais efeito, é muito mais gostoso, o cara sai de uma sala que ele viu Luiz Gonzaga e ele vai pra uma aula de prática que ele vai tocar “Asa branca”, enfim.... “Carolina”... sei lá. Então isso pode acontecer tanto nas aulas de Música Popular quanto nas aulas de Música Erudita. Eu acho que esse é um caminho bom pra Pedagogia, pra formação de um projeto pedagógico. Então as escolas que conseguem chegar mais perto disso, e às vezes você consegue chegar até de uma forma aleatória, se dão melhor, projetos mais enxutos.... Eu trabalhei como coordenador pedagógico da escola do auditório que tá... continua lá... agora mantida pelo Itaú Cultural, no auditório do Ibirapuera, uma escola linda, totalmente voltada para a música brasileira e... a gente fez um projeto arrojado assim lá, mas mesmo assim difícil, porque você lida com professores ainda acostumados com certas coisas ainda individualizadas – o cara quando pega pra dar uma aula de saxofone, ele ainda pensa como se ele fosse um professor individual, dando aula na casa dele. Isso tem um lado bom. Você fala: “fulano, então...”, chega um momento de reunião pedagógica que eu falava: “escuta, não é o fulano da percepção que tem que ensinar leitura? Vocês estão falando que meus alunos tão lendo mal”... Eu falei: “não professor, ele dá as bases da leitura. Quem vai fazer a leitura ser prática é o senhor, com seu instrumento”. Então... essas discussões nascem nessas mudanças, né? Imagina, é um estudo novo na Música Popular, mas ele traz raízes lá de sempre, de como estudar os instrumentos. Teve uma revolução muito boa dos anos 80 pra cá. Tanto na Música Popular quanto no Erudito e essas escolas todas que nós estamos falando, elas são escolas públicas, elas ficam um pouco ao sabor das administrações, das verbas, etc., etc... E o fluxo natural. Então, Tatuí, por exemplo, ela é uma escola que foi... é e continua sendo uma escola muito importante, mas teve um momento até os anos 80, no começo dos anos 90, que ela teve um grande apogeu na área do Erudito. Nem tinha Música Popular. Quando a Música Popular entra, ela entra muito frágil ainda e ela vai florescer no final dos anos 90... 2000... que foi um auge, eu considero pelo menos, de concentração de professores e alunos bons na Música Popular. Acho que toda escola tem isso, você tem as classes que estão lá, às vezes você tem 4 anos ótimos dentro dessa sala e o nível sobe... ou 10 ou 15 anos muito bons, sabe? Quando você põe todo mundo pra tocar, você tem um som num nível muito alto, e isso é difícil de lidar, né? Porque quando você faz aquela banda boa, os caras formam, aí você tem que começar tudo de novo.

Pesquisador: O que você entende por qualificar a prática profissional? O que seria importante fazer para que haja essa qualificação?

Professor 4: Olha, no momento as coisas que eu tenho feito, as aulas que eu tenho dado, podem ser divididas em aulas de instrumento, que eu faço desde sempre. E eu sinto que em relação ao meu instrumento, que é o contrabaixo acústico, falando do lado erudito, é um instrumento que, apesar de antigo, a questão pedagógica dele começa no final do século 19... 1800, assim... E se concretiza numa primeira escola no começo do século XX. Comparado aos outros instrumentos, isso é muito novo.

Violino, piano, esses instrumentos já têm escolas pedagógicas sendo desenvolvidas antes. E esse instrumento também... esse formato que ele tá foi dos últimos, tem uma questão histórica que faz com que os baixos cheguem mais tarde. Então tem essa primeira escola, que foi onde eu aprendi e a maioria das pessoas ainda tá nela... São os nomes, né? Nos anos 50, 60, no meio do século XX, vem uma outra escola de contrabaixistas eruditos que trazem uma série de outros conceitos, inclusive de movimentos, de questões neurológicas, de aprendizado e tal... Então eu atualmente tô acabando de digerir essa nova escola de certa forma, com coisas que realmente diferentes, que são ótimas e eu mesmo tô aprendendo elas, né? Então, de novo eu também tenho que saber lidar com esse mundo de informação pra poder passar pros meus alunos. Eu não acho que eu tenho que experimentar 10 anos uma coisa – eu já aprendo eu já passo na hora. Eu falo: “ó, tem esse cara que tá filmando isso aqui hoje, veja bem...” Os alunos já trazem um ortodoxismo, uma velhice, que falam: “Não! Isso não é bom! Eu ouvi falar que isso faz a gente desafinar”. Eu falo: “bicho...”. O cara velho que falou, ele tava morrendo, ele não ia aprender uma técnica nova... Então isso é muito legal. Então eu não posso fazer um programa “fechadão”. Mas vendo esse outro lado, de uma possível desorganização por excesso de informação, eu tento puxar por essas coisas. “Você tá estudando leitura? Você tá estudando harmonia? Você tá estudando percepção?”. Então... tento aí adaptar a esse contexto. Então essa coisa de “senta aqui... o que você vai mostrar hoje?” e é sempre uma outra coisa... Eu peço. Eu não sou louco. Eu tenho minhas fichinhas aqui, deixa eu te mostrar... Não vai sair na gravação, mas tudo bem [professor pega algumas fichas e mostra ao pesquisador] Desde sempre, a cada aluno... um monte de aluno. Então aqui tem, muito por cima, onde tá uma música que ele tocou, “Vacilão”, uma linha de baixo que ele tocou, aqui eu cancelei a linha, aqui ele já trouxe uma linha de 7 cordas, então baseado nesse “Vacilão”, que era um samba, eu dei outro samba, mas chega uma hora que ele vai falar: “ah, eu toco muito samba! Hoje quero tocar sei lá o que...” então... aí eu tenho trocentos arquivos, né? Da música, da partitura e.... não sei... tinha a ver com essa coisa de qualificar? [risos]

Pesquisador: Na universidade onde você atua, existe alguma espécie de assessoramento pedagógico para auxiliá-lo no exercício da docência? Em caso afirmativo, como isso acontece?

Professor 4: Eu acho que existe. Eu falaria que o [nome do núcleo] serve muito pra isso. Eu nunca sei o que quer dizer, que fica ali no ciclo básico. Eu fiz um receptivo ótimo com eles, que apesar de eu estar dando aulas aqui há muito tempo, ser velho de casa, eu entrei oficialmente há 3 anos... meu probatório foi em setembro do ano passado. Então eu tô há 3 anos e meio, apesar de tá dando aula aqui há quase 10 porque eu fui professor substituto, emergencial, etc., etc... Nesse receptivo, que é organizado pelo professor [nome do professor], foi muito interessante, porque eles falaram bastante essa questão do ensino. Eu – você não perguntou, mas eu falo – eu acho bem esdrúxulo esse fato de você licenciado, podendo dar aula em escola, você não licenciado poder dar aula em universidade. Eu não sei porque a pessoa, pra dar aula em universidade, a pessoa não precisa ser licenciada. Não sei de onde vem esse pensamento... mas tudo bem, já que é assim, eu acho que a universidade deveria se preocupar mais com essa questão da capacidade de ensino dos seus docentes.

Pesquisador: Você acredita ser importante esse tipo de assessoramento? Por quê?

Professor 4: Puta! Eu acho fundamental. Fundamental! Porque na minha profissão, isso é uma relação tensa. Quer dizer: quem dá aula é quem não sabe tocar – isso se falava. Nenhum músico vai ser músico pra ser professor; o cara quer ser a estrela, né? E aí, como estrela, ele vai ensinar a sua “estrelice”. Fica uma coisa toda torta, toda cheia de mitos, toda cheia de hermetismo, de endeusamento, mas eu sinto que as gerações mais novas já não estão mais com isso. Eu falo isso: “quem é bom dá aula e toca”. Dá tempo de fazer isso, um ajuda o outro. A aula é uma situação financeira e profissional mais estável que pode ser muito bom em contrapartida com uma situação muito instável da carreira artística. Eu falo isso de camarote. Eu fiquei 10 anos só vivendo de tocar... eu não dava uma aula, né? Mas você tocar bem não é sinônimo de ser bom professor e isso as pessoas ainda acreditam – “eu toco pra caramba. Quando eu for dar aula, minha aula vai ser ótima, todo mundo vai aprender a tocar como eu”. Isso é uma super mentira. E existe muita coisa boa em pedagogia musical e com várias soluções pra diversos casos. A gente se preocupa muito com a diversidade cultural que tá aqui, então não é fácil dar aula de arte. A gente precisa realmente ser mais bem assessorado...

Pesquisador: Em relação aos outros colegas professores de instrumento, como se sente? Como é o convívio?

Professor 4: Pra mim sempre foi muito bom. Eu sinto, e entendo, existem diferentes painéis e grupos que partem de uma situação do departamento de convívio, quer dizer, os caras que eu tenho que conversar na congregação, no conselho, o cara que tá na sala do lado e tal... mas que chegam também situações de afetos sociais, as pessoas que você se dá melhor conversando e tal... Aqui o clima é muito bom, salvo alguns períodos, lógico, de uma rusguinha ou outra. Eu acho que as pessoas se entendem bem, com os funcionários também.

Pesquisador: Há espaço para discussão acerca das práticas pedagógicas utilizadas para o ensino instrumental no contexto da universidade? Em caso afirmativo, como isso acontece?

Professor 4: Olha, eles chegam a comentar, mas eu acho que aí a gente fala muito pouco, assim... eu sei talvez... Eu nunca pensei muito nisso; talvez eu saiba mais das aulas de alguns colegas porque os alunos falam do que em conversa com eles próprios, né? Mas é uma coisa que eu gostaria de saber. Quando eu fui coordenador da outra escola, tinha isso. Eu comecei a ler muitos textos já de gente que falava da Pedagogia dentro da Música, mas tinha um que falava isso. O coordenador é aquele que tem que saber como os professores dão aula, mas é muito difícil, quando você fala como coordenador, você entra na sala e fala: “posso assistir sua aula?”. É uma situação meio tensa, você dar aula com o seu coordenador presente, mas eu fazia isso, porque eu também tentava ter uma relação boa com os professores... era uma escola pequena. Então às vezes eu falava: “olha, quero assistir sua aula e tal”. Aqui mesmo, essas aulas de Pedagogia, eu fui como ouvinte, como professor, e eu acho que foi ótimo tanto pra mim quanto pra professora, mas o cara pode falar: “que que esse professor tá fazendo aqui, na minha aula?”. Mas esse clima não rolou mesmo, foi sempre muito bom mesmo nessas situações mais forçadas um pouco.

Pesquisador: Você enfrenta alguma dificuldade no exercício da docência? Em caso afirmativo, faça um breve relato.

Professor 4: Ah, muitas, né? Mas, assim, são boas dificuldades, não são dificuldades intransponíveis. São esses novos horizontes que se abrem, essa multitude de propostas que se tem, muitas delas muito fracas e até você perceber que é fraca você perdeu um tempo com aquilo. Mas eu ando bastante bem impressionado com essas novas escolas, como elas têm tratado de um jeito muito mais humanista... porque eu venho de uma época que era assim: “estuda muito... 10, 12 horas... o músico não come, não dorme, não namora e se você não começar com 5 anos já não vai dar tempo”. E isso não é verdade, não é mesmo. Vem de uma ideia que o tempo é o que mais... então 5 horas vale mais que 2 horas mesmo que você estude tudo errado nas 5 horas. Então isso tira um fardo da gente aqui, pobrezinho, moreninho do Sul, que se junta uma coisa de uma tradição grande que a gente não tem, mas que pode ser recriado e foi, o projeto da Venezuela que chama... o projeto mesmo do cara que morreu que chama José Antônio, que é um projeto de 30 anos, transformou a qualidade do músico do cidadão venezuelano, assim subdesenvolvido. “Assim... vocês vão levar mais 500 anos pra ficarem bons”. Não é verdade. Então a gente pode superar essa nossa pobreza e dificuldade, nossa burrice, rapidamente com o pensamento que realmente se preocupe com a questão pedagógica que é muito fornalha, assim: “quem é bom é bom, quem é ruim é ruim; eu sou bom, você vai ser bom”, então fecha muito. Então, com um projeto pedagógico bom e agora com essa lei de Música – eu tô falando de agora mas que faz 30 anos que ninguém sabe o que vai virar –, podia fazer uma base muito boa pro nosso país, com muitos poucos recursos de material, mas com uma formação de professores muito importante. E que eu acho que desmitifica o ensino de Música, que Música não é uma coisa pra quem tem talento – não é mesmo [ênfático] –, ela é muito mais acessível do que a gente pode imaginar, desde que eu não queira que você queira aprender Música e já comece com um pentagrama com uma clave de sol, entendeu? “Você quer aprender música? Qual o som que você gosta? Deixa eu ouvir”. Aí a gente começa a conversar sobre o som e isso pode ser feito numa sala de aula. E isso... não fique só nisso, eu já tenho na manga algumas ferramentinhas, alguns brinquedos que depois de feita essa... como fala... quando você seiva... você venha com uma proposta aí sim um pouco mais dura em termos de atividade. E isso é um cenário muito bom, que em alguns países aconteceram; o Brasil ficou mais pra trás. Mesmo depois dessas horríveis ditaduras de todos aqui – Argentina, o Chile –, todos eles já tem um ensino de Música há muitas décadas, reincorporado ao ensino básico numa forma bonita, porque aqui, sei lá, a arte virou meio diversão... Música é bunda; você não pode fechar o olho numa música, você sempre tem que tá rebolando, enfim... Eu acho que a universidade tem papel fundamental nisso; também tem que ter a vanguarda, tem que ter os caras que tão pensando numa música nova, tem que ter os caras que tão pirando em outros lados, pra outros lugares, mas a nossa terra aqui ainda muito atrasada. A Música ainda tem um papel a cumprir nesse lado.

Pesquisador: Para você, existe diferença entre um músico que atua como concertista/instrumentista daquele que atua como professor? Qual seria essa diferença?

Professor 4: Sim, existem diferenças... Como eu posso falar isso? Então, outra coisa que eu não falei, eu acho que não só em aula individual, mas vamos pensar na aula individual do instrumento, muitas vezes você ensina do jeito que você aprendeu.

Então quando é uma questão muito específica, por exemplo, intervalos, é um negócio matemático, chato pra caramba, então eu vou ensinar intervalo como eu aprendi intervalo. Só que eu não aprendi intervalo com uma pessoa, eu aprendi com um livro, né? Então eu vou, provavelmente, pegar esse mesmo livro e passar pro meu aluno. Não é ruim o livro, pode ser bom, pode ter 100 anos, mas nada mudou nos intervalos nos últimos 300 anos, só que a maneira de ensinar é muito ruim, eu posso ensinar de um jeito muito mais musical, se eu tiver com essa proposta, entendeu? Senão eu vou ter que chegar pro cara e dizer: “ó, Ricardo, é chato, é chato, mas você tem que aprender” e eu acho que não é mais assim. Então eu diria que pode existir diferença. Eu acho que as duas coisas não são iguais, claro. Mas existe um mito, ou existia um mito, sei lá, em algumas situações de que um cara que toca muito bem vai ser um bom professor e isso não é verdade, tanto de um lado quanto do outro. Então tem ótimos professores que não são ótimos músicos e tem ótimos músicos que não são ótimos professores. Então precisa de ter um certo cuidado na hora de ensinar, claro. Mas também tem muita gente...que a Música é uma matéria muito complexa, diversa, mas em muitos quesitos principalmente na questão do instrumento, tanto como no instrumento dessa coisa técnica “eu baixista, eu guitarrista, eu baterista”, mas como no instrumento pro compositor, então um compositor que compõe a um piano e tal. Essa parte é muito individual, entendeu? Assim... o conhecimento pra você tocar uma escala eu passo em 5 minutos. Pra você tocar a escala, tem que passar horas praticando a escala, tocar rápido, tocar bem, tocar afinado, tocar com som e isso não tem um professor que fica, entendeu? É uma coisa muito individual, então o processo é.... eu não diria que é autodidata, mas assim a.... o aprendizado pode vir pelo professor, mas a assimilação desse aprendizado, ela é autodidata. É como um esportista. Todo mundo sabe quais são os princípios de jogar bola, mas só algumas pessoas sabem jogar, né? Um pouco de talento e muito de treinamento, né?

Pesquisador: Sua visão sobre o ensino de Música mudou desde que você se tornou um professor universitário? Em caso afirmativo, o que exatamente mudou?

Professor 4: Mudou, mudou sim, pela universidade e pelo tempo que passou, acho que não só na minha cabeça... A minha geração ainda era uma geração que via com certo preconceito a atividade da aula. Aula era uma coisa que o músico que não era bom fazer. Quem sabe mesmo toca e quem não sabe dá aula, assim. Era uma coisa dita muitas vezes. E isso, nas novas gerações, eu não vejo. Acho que já se tem a aula como uma atividade nobre. Era uma atividade que só se faria em nome do aluguel e do dinheiro, entendeu? Então hoje em dia acho que não, as pessoas se interessam por boas aulas, procuram as escolas, né? Interesse pela aula não é só do professor, é o aluno, né? Na Música Popular nesses últimos 30 anos – só lembrando que a Música Popular entra na academia nos Estados Unidos nos anos 50 –, então ela é tardia, é uma atividade que se formaliza no meio do século XX, se institucionalizam no meio do século XX; a Erudita é mais antiga, né? Mas Popular não, então isso no meio dos populares mudou bastante, mesmo nos eruditos também. Os eruditos têm uma coisa, o grande solista, o grande professor e tal.

Pesquisador: Existe algum saber específico que você precisou aprimorar quando se tornou professor universitário de Música? Qual(is)?

Professor 4: Olha, eu acho que sim. Eu não sei se eu consigo visualizar ou apalpar isso daí, tocar ou precisar, né? Mas primeiro é uma rotatividade grande, então você tem que ter algumas coisas pré-estabelecidas, alguns módulos e tal, *templates*,

sei lá como vocês chamam, mas a diversidade dos alunos é muito grande, né? Você tem uma situação nova aqui na universidade, que é os conhecimentos necessários para se fazer um bom baixista estarem compartimentados em outros lugares com outros professores. Quando você é professor individual de aula individual, na sua casa ou numa escola de Música, você é o responsável por passar todos os conhecimentos pro aluno, seja de história, seja de estilo, seja de teoria, seja de percepção. Quando você entra numa faculdade, supostamente você vai ter uma aula de história, você vai ter uma aula de teoria, você vai ter uma aula de percepção, você vai ter uma aula de instrumento, então é você se adaptar a essa nova situação, tentando puxar do aluno ou incentivar o aluno a aplicar esses conhecimentos de uma forma performática, né? E... fazer parte do corpo docente, do projeto pedagógico. O professor particular, ele é escola, ele é tudo. Aqui, não. Aqui eu tenho que dividir e eu acho isso muito bom. Então você estuda as pessoas. Bom, tem gente que eu sei que com certeza não se adapta justamente por isso: “a minha aula eu dou do meu jeito; eu já formei um monte de aluno; eu sou bom pra cacete; não tô a fim de discutir nada, nem do lado nem do outro”.

Pesquisador: Como você faz a avaliação de seus alunos (prática)?

Professor 4: Olha, eu sou super partidário das aulas de prática instrumental coletiva, né? O que são isso? Aulas... são grandes ensaios na verdade, pra quem vê de fora, quer dizer, um monte de gente tocando junto uma determinada música, mas que elas não podem ser só grandes ensaios quando elas estão numa instituição de ensino, elas podem parecer, que que é isso? Os caras chegam lá eles tão tocando um som, mas quando eles param de tocar o som a gente vai falar coisas, entendeu? Então pra mim, como professor de baixo, é muito mais ilustrativo e real se eu chego num show, num bar que meu aluno tá tocando e eu vejo ele tocando, mesmo, né? Não interessa se ele tá tocando de cor, se ele tem dificuldade. Eu vejo ele tocando e aí eu vou poder falar: “ah, o cara tá com certos problemas aqui, não entendeu direito as linhas estéticas no estilo, tá tocando pra frente, tocando pra trás, tocando desafinado, não sei o que mais”. Isso na aula a gente tem uma noção, mas é uma noção muito artificial, eu resumiria isso dizendo assim. Eu tive e tenho alunos que são ótimos alunos tocando pra mim os exercícios, mas que não são bons baixistas. E eu tenho ótimos baixistas que são maus alunos, entendeu? O cara falta, o cara chega atrasado, você fala pra ele fazer A, ele faz B, entendeu? Mas na hora que ele pega o baixo e sobe no palco, ele vai, então a prática minimiza isso, a prática... quem tem realmente talento pra tocar você vê, né? E às vezes o cara tem muito talento numa coisa e não tem em outra, e aí você... entendeu? Então o diagnóstico é muito mais preciso, né? Então o meu sonho, a minha vontade, meu ideal, seria uma escola que você tivesse um monte de aulas coletivas práticas, nas quais as habilidades, os conhecimentos que você vai aprender nas aulas separadamente se unem, né? É que atualmente a carga horária dessas aulas ainda é pequena e tem o problema de agenda grande assim... É difícil, é complexo você conseguir, dentro de um projeto pedagógico com várias disciplinas, ainda encaixar disciplinas que você tenha grupos formados na mesma hora no mesmo dia, musicalmente interessante. Então minhas práticas de choro, por exemplo, que eu tenho grupos de prática, às vezes as pessoas que tão naquele grupo, naquele horário, não formam um grupo musical bom, entendeu? Você tem um grupo que você tem, sei lá, não tem isso, mas tem 8 flautas, 2 violões e 1 saxofone – o que você faz com 8 flautas? Então: “ah, uma flauta, um cavaquinho”, sabe? Formar um grupo de choro, formar um grupo de samba, formar um grupo de jazz e isso é um problemão, é um xadrez grande, mas dá pra se resolver.

Hoje em dia têm até softwares que, com certeza, que ajudariam nesse processo, mas são aulas fundamentais eu acho, tanto numa escola de Música Popular, uma escola de Música Erudita, como diz é a matéria que une todos os conhecimentos, na questão da performance, na questão do instrumento.

Pesquisador: Os saberes docentes são entendidos como um rol de conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor precisa ter para desempenhar com competência sua ação profissional. Em função disso elenque quais conhecimentos, habilidades e atitudes você acredita possuir para ensinar música e quais você ainda está buscando aprender.

Professor 4: Então, eu sempre fui um cara organizado em relação ao horário, assim... Eu sempre gostei de estudar, eu gosto de estudar o instrumento, eu gosto de levantar e ter um dia inteiro, por exemplo, pra ficar na minha casa tocando, digamos assim, mas eu sei que isso daí é lógico e precisa de organização, porque se não tem um planejamento a longo prazo, você sempre fica no dia, na semana e nesse ponto a gente quando tava aprendendo isso lá nos anos 80, tinha muita pouca informação. Meu professor era um cara que aprendeu de ouvido, ele não teve um ensino formal. Na hora que ele ia formalizar, era confuso pra ele. Então isso daí eu acho que é uma habilidade, um conhecimento que eu acho que posso ter em mim que eu possa ajudar as pessoas a organizarem o estudo, o que estudar, como estudar, quando estudar, quanto tempo etc. e tal. E... o que eu tenho buscado nas aulas de baixo, principalmente do baixo popular, é uma certa sistematização, um equilíbrio entre o repertório, essa parte prática do instrumento com as questões teóricas. Eu sinto que não só no meu instrumento, muitas vezes o processo todo de aprendizagem ensina as coisas separadamente, falta esse momento de junção mesmo, sabe? E isso com certos alunos é muito fácil, com outros não. Então o que eu gostaria de desenvolver mais é uma... como eu posso dizer? Um programa de aulas que seja bom pra todos. Desde o cara que seja muito talentoso até um cara que tenha um pouco mais de dificuldade – eu não gosto muito da palavra talento, mas tem gente que realmente aprende mais rápido, né? Então você não pode falar minha aula 1, minha aula 2, minha aula 3, minha aula 4, você tem que pular caminhos. Então é um pouco isso assim, lidar com a diversidade dos alunos, né? Ah, e buscar aprender muitas coisas de aprendendo muitas coisas novas, assim, a parte toda do corpo, a parte toda dessa... eu falo pros meus alunos essa relação com o esportista praticamente, como é que você desenvolve uma habilidade técnica, o que que é o exercício de resistência, exercício de decisão, né? Como você trabalha a rapidez – todo mundo quer tocar rápido nos dedos – mas como é que se faz isso? Ficar repetindo? Você sabe que não é isso. Tem uma coisa da repetição certa e não adianta você tocar rápido e errado, coisas que eu nunca tinha ouvido falar, jeitos de você abordar o instrumento na sua totalidade, que eu aprendi de um jeito muito O.K., faz isso há séculos, mas ele não é um jeito que leva em consideração certas questões físicas. Não vou entrar em detalhes, mas ele começa do lado mais difícil do instrumento. Então isso, no século XX principalmente, começou a ser desenvolvido, depois de muita gente se machucando, parando de tocar no auge, tendinite pra lá e pra cá, estresse psicológico, físico. Então, de certa forma, a pedagogia dos instrumentos, ela vem buscando isso assim, mais prazer, menos dor, mais efetividade com menos tempo. Então quando eu começo a estudar... “ai, tem que estudar 12 horas por dia, tem que estudar 10 horas por dia, 5 vezes por semana, só de escala é 2 horas” – isso daí tá super fora de moda, já não era sem tempo, sabe? Então uma coisa mais efetiva que trabalhe muito mais racionalmente a sua cabeça, aquilo que eu falei, não importa o estudo da técnica, mas

a técnica de estudo, como que você organiza seu estudo e isso eu acho que tá mais na pauta atualmente. É isso.

APÊNDICE N – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – PROFESSOR 5

Pesquisador: Além de sua formação específica na área de música, você realizou algum curso de especialização na área de ensino/educação? Qual?

Professor 5: De ensino e de educação? Não, não.

Pesquisador: O foco da sua pós-graduação estava na performance?

Professor 5: Isso. O mestrado, sim, e o doutorado já foi uma pesquisa acadêmica mesmo. O doutorado que eu fiz não era em performance, até porque quando eu fiz o doutorado nem existia ainda o doutorado em performance. Então acabei fazendo em Musicologia, mas acabei fazendo uma pesquisa ligada à minha área de atuação, que é vinculada à percussão orquestral brasileira... foi o tema da minha pesquisa.

Pesquisador: Há quantos anos exerce o cargo/função de professor de instrumento?

Professor 5: Aa... professor de instrumento... vamos lá... Eu comecei a dar aula no conservatório de Tatuí em 91... então já aí... quase 28 anos, né? Tá indo pra 28 anos já. E aí na [nome da universidade] eu comecei em 93.

Pesquisador: Conte um pouco mais sobre sua trajetória como docente.

Professor 5: Eu também tenho dado muitas aulas em festivais, e é um tipo diferente de ensino, né? Porque assim... Uma coisa é você ensinar numa escola aonde você tem o contato, ao longo do ano, com os alunos. E a outra coisa é dar aula nos festivais. E eu tenho dado aula nos festivais também desde 94, em vários festivais – Campos do Jordão, Festival de Música de Brasília, Festival de Música de Santa Catarina (que é o FEMUSC), Tatuí, vários cursos. Acho que somando já foram mais de 30 cursos. Mas são cursos que, normalmente, são 3 semanas, 2 semanas – entre 3 e 2 semanas. E nesses cursos é interessante porque você tem que ser... ao mesmo tempo você tem que manter o interesse dos alunos, e é muito intenso porque são muitas atividades paralelas que acontecem, né? Tem que organizar ensaios de orquestra, dar o apoio pro pessoal de orquestra, de banda, além das aulas individuais e também eu sempre utilizo o trabalho de grupo de percussão também nesses festivais. Eu acho que é uma forma bastante eficaz de trabalhar toda a questão didática e empregar as coisas que a gente vê em aula mesmo, né? Então, acho que essa outra experiência minha, eu acho que é muito interessante também, e acho que... E é uma coisa que é legal porque a gente leva pra outros lugares. Por exemplo, hoje em dia tem muitos alunos, já vieram muitos alunos que vieram pra [nome da universidade] a partir desses festivais, aonde eles me conheceram, seja em Brasília, em Tatuí e tal... E aí a gente conversa. Daí eles motivam, eu passo as dicas no caminho, como que eles têm que fazer pra se preparar pra entrar na [nome da universidade]. Então, existe uma... É interessante que a gente joga uma semente nesses festivais também, sabe? É interessante.

Pesquisador: Como você organiza seu trabalho semanalmente para as aulas práticas de instrumento?

Professor 5: Bom... Na aula de instrumento tem duas... Tem uma questão de continuidade de trabalho. Mas a percussão, ela é multifacetada, né? São muitos instrumentos, muitas técnicas diferentes. Então, tem aulas... Por exemplo, a gente tem tímpanos, então, eventualmente, a gente vem numa aula... pode ser tímpano, na outra

aula pode ser caixa, na outra aula, teclado, na outra aula, repertório orquestral... ou então eu tento evitar de ficar muito tempo sem passar por esses instrumentos. Então... porque esse é um perigo da percussão. De repente o pessoal fica muito tempo vendo só uma peça, uma determinada coisa ou um determinado instrumento e aí quando volta lá pro outro instrumento, a coisa degringolou, caiu. Então... Agora, na universidade, eles têm uma autonomia grande porque existe... lá na [nome da universidade] a gente tem uma biblioteca muito grande no laboratório de percussão. E a gente estimula os alunos a pesquisarem, né? Então, a olhar as partituras, pesquisarem, pra eles escolherem obras que eles também queiram tocar. Eu falo: “olha, agora vamos procurar uma peça mais ou menos...”. Logicamente a gente dá uma dica das peças, né? Existem essas... dá uma sequência... também estimula eles a procurarem peças e eles vão escolher, dentro do repertório, algumas obras pra tocar. É diferente, às vezes, porque tem certos instrumentos... às vezes, violão, piano... que já existe um repertório que eles fazem, assim, muito “fechado”, né? “Ah, tem que tocar esse aqui, agora tocar esse estudo de Chopin, depois vai tocar...” [risos] Na percussão, a sempre tá sempre trabalhando com repertório contemporâneo. Está sempre vindo coisa nova. Então, a gente tem que ter realmente essa abertura porque o nosso repertório tá em construção. Então a gente tem que ter essa abertura. E inclusive muitas vezes eles trazem coisas que eu não conhecia, né? Obras, peças novas. “Onde é que você achou isso?” “Ah, eu vi isso daí... alguém tocando no *Youtube*, aí eu encomendei a partitura e trouxe...”. Um repertório que, às vezes, a gente não tinha lá. Então, a gente tem que lidar o tempo todo com obras novas, né? Talvez o aspecto é bastante diferente de instrumentos mais tradicionais... violino... são aqueles 10 estudos que todo mundo já passou, todo mundo já estudou. A gente tem que lidar, muitas vezes, com o repertório que a gente não tocou. Peças que foram compostas há 1, 2 anos, que a gente não teve oportunidade de tocar. Isso é estimulante por um lado, pros alunos e professores também, apesar que, logicamente, traz uma dificuldade maior, né? Porque é sempre mais fácil falar sobre uma peça que a gente já tocou. Então a gente tem que ter sempre um olhar, uma abertura pra esse tipo de coisa. Eu acho que o percussionista, ele tem que ter essa abertura pra esse repertório e não ficar fechado. Sim, existe... Por exemplo, se está trabalhando sobre o repertório orquestral, aí sim já existe um repertório padrão, *standart*, que as pessoas trabalham, as peças que são mais pedidas nos contextos das provas orquestrais. Então, aí sim. Aí já é uma coisa mais “fechada”. Mas em termos solísticos, né? A outra questão é que, justamente por ser muito multifacetado, os alunos, eles têm características diferentes, assim, é... Às vezes, um cara tem uma leitura muito boa em caixa, mas a leitura de teclado é ruim. Ou a determinada técnica de algum instrumento é deficiente e em outros instrumentos é muito boa. Porque geralmente... sei lá... vou usar aí... o violino... geralmente a técnica tá ruim, no violino ele vai ter que trabalhar muito a técnica. Lógico, vai ter, de repente... o arco tá mais ruim do que algumas coisas. Mas a percussão, como são muitos instrumentos diferentes, um aluno é muito diferente do outro também. Tem alunos que tocam percussão popular maravilhosamente bem... tem o grupinho, tem um *swing* que já veio desse meio e que, por outro lado, tem dificuldade em sonoridade, em coisas mais, como eu falei, teclado ou tímpanos, tal. Outros, tocam muito bem essa questão erudita, mas às vezes têm um problema de tempo. E o problema de tempo, às vezes... com música popular pode ajudar. Então, uma formação pro percussionista, hoje em dia, a gente tenta, dentro da formação no bacharelado, a gente tenta dar um panorama bastante genérico, até pra eles terem mais possibilidade de atuação depois que eles se formarem. Geralmente, a partir do terceiro e quarto ano, eles já começam a escolher mais o caminho onde

eles querem atuar. Mas a gente tenta fazer, principalmente nos dois primeiros anos, que eles tenham também que passar pela experiência de música popular também, porque isso, invariavelmente, mesmo que o cara vá ser um percussionista na orquestra, muitas vezes ele vai ter que tocar esse popular na orquestra. E assim, a gente tá sempre... Ou mesmo um percussionista popular, às vezes ele é chamado pra tocar num musical, e aí ele tem que tocar teclado, tem que tocar tímpano, tem que tocar, né? Tem que ter essa formação bastante ampla, e a gente tenta fazer, fornecer o máximo possível. E logicamente que também a gente conversa bastante com eles nesse sentido porque isso gera uma certa... é difícil, né? Como equilibrar essa questão dessa diversidade e quanto tempo você se dedica a cada uma dessas coisas. Pra você ter uma ideia, o nosso curso é de formação, a gente tem um acompanhamento, a gente sempre faz um acompanhamento dos nossos egressos. Por incrível que pareça, apesar de o curso ter um foco na música contemporânea e erudita, 28 dos nossos 106 formados – até hoje foram 106 pessoas que já se formaram – 28 deles trabalham principalmente na área de Música Popular. Então, isso é o exemplo da questão... é o mercado, mais ou menos, como atua também, né? Alguns deles, por exemplo, tocam na Jazz Sinfônica... lá você tem que ler partitura, tem que... tudo direto. Mas esses são exemplos de como esse ecletismo é necessário na formação musical. Então, é uma coisa que a gente tenta prover de alguma forma, ou em aula, ou também com palestras, que sempre tá rolando na [nome da universidade], que a gente traz convidados pra falar. Recentemente veio até um cara falar de tabla indiana. É um instrumento que, obviamente, nem eu nem o [nome do colega de departamento] dominamos. É uma técnica muito específica. E, assim, é logicamente que numa palestra ninguém vai aprender a tocar tabla. Mas mostra, mais ou menos, o caminho das pedras, qual o processo que o cara fez pra começar a desenvolver. Ele explica algumas coisas da linguagem, de como que se utiliza. Então as pessoas já começam a entender o mecanismo um pouquinho. E aí, quem quiser efetivamente... se alguém quiser estudar, pode procurar essa pessoa. E isso de todas as formas. A gente traz até mestres de escolas de samba, ou de capoeira, de berimbau, vem falar de berimbau, né? Então, assim, é muito diverso. Teve um ano – acho que ano passado – tivemos acho que cerca de 70 palestras, pra você ter uma ideia. Praticamente muita coisa extra, além das próprias aulas, ensaios de grupo de percussão, tudo isso.

Pesquisador: Para você, quais são os maiores desafios no exercício da docência em Música?

Professor 5: Na docência? Hã... Acho que no caso da percussão especificamente, justamente por essa característica de ter um repertório que tá sempre se renovando, e de ser um instrumento novo, que tá em constante evolução, é justamente acompanhar essa evolução. Acho que, como docente... e conseguir trabalhar, dentro do possível, em cima de obras que a gente também tá vendo ali, tá conhecendo ao mesmo tempo, e ajudar os alunos. Eu acho que tem muita coisa... sonoridade, expressividade, dinâmica ou técnicas que a gente vai vendo, mas assim... especificamente a gente tem que tentar compreender a peça rapidamente. E são muitos alunos. E muitas vezes, vários trazendo peças novas o tempo todo. Então a gente tem que estar acordando e ficando bem despertos pra essas coisas, que é diferente realmente, como eu falei, de como ensinar o repertório que você já domina, que você já conhece. Eles já sabem exatamente onde estão os grandes problemas, os macetes. Esse repertório novo, você tem que tá o tempo todo aprendendo, às vezes leva pra casa, tem que estudar a peça também, entender melhor, e aí vai...

Pesquisador: Como você entende que deve ser o ensino da prática instrumental em nível universitário? Você acredita que a prática instrumental em nível universitário deva ser igual àquela oferecida pelos conservatórios de música?

Professor 5: Então... Geralmente o que acontece é que no nível do conservatório, a formação, ela é mais direcionada. Tem um controle maior do professor. O professor indica: “aqui você estuda isso, isso e isso... depois você estuda essa e essa lição... vai tocar essa música especificamente”. Na [nome da universidade] existe uma autonomia muito maior. Eu acho que a gente já começa a prepará-los até pra uma vida profissional onde as escolhas deles... eles vão ter que tomar muitas escolhas. Então, logicamente que a gente vai indicando coisas, indica obras, repertório, mas muitas peças, até do grupo de percussão e ensaios de grupo de percussão são por conta deles. Muitos dos ensaios eles fazem sozinhos. E a escolha de repertório é individual também, a gente tenta dar bastante autonomia pra eles pesquisarem. A gente força essa pesquisa. Então a gente tá sempre buscando... [professor interrompe a entrevista para desligar o celular] Eu tava falando da diferença, né? Eu acho que é principalmente nessa questão da... que a gente começa a prepará-los pra essa transição, ou seja, os alunos que já entram com uma formação melhor, obviamente, aqueles alunos que já têm uma formação técnica melhor... Eventualmente, às vezes também entram alguns alunos um pouco mais verdes... Então esses alunos que entram mais verdes, a gente tem que fazer um trabalho mais cuidadoso no sentido de resolver problemas técnicos, mais elementares, coisas mais básicas e a gente tem que continuar um pouco pegando na mão, como seria num conservatório. Mas, de qualquer forma, por exemplo, a escolha de repertório, de recital de formatura, tudo isso a gente deixa à escolha e toda a confecção, né? O recital de formatura é um ótimo exemplo, porque eles têm que definir repertório, eles que têm que marcar teatro, cuidar de iluminação, divulgação, fazer cartaz, é... arranjar, se eles tão tocando com outras pessoas, se organiza pra fazer os ensaios e tal. Então, a gente deixa muito isso na função deles. É obviamente que a gente tem que concordar com o repertório que eles se propõem fazer. Mas, geralmente, a gente fala: “olha, no repertório de formatura seria interessante você tocar obras que trazem um pouco do que foi o seu curso, do que você curte fazer, do que você gosta principalmente”. Então, às vezes tem cara que é baterista... então eventualmente ele escolhe algumas peças, ele tem um grupo fora. Ele pode trazer o grupo dele de fora pra tocar alguma coisa junto com ele também. Mas sempre um panorama bastante genérico, ou seja, ela vai ter que tocar um solo de teclado, ele vai ter que tocar percussão múltipla, eventualmente peça de tímpanos, e aí, passado isso, ele tem uma peça de grupo de percussão que ele ama, que ele adora, que ele curtiu muito, que ele tocou. Então ele se organiza, convida a galera pra fazer, também, essa peça. Ou aquela coisa que eu falei, do grupo de percussão, ele tá tocando vibrafone numa banda de jazz, tá tocando bateria numa banda de sei lá... que seja música brasileira, jazz, rock, o que seja... O cara pode tocar um pouco também. Pode mostrar de tudo um pouco. Então a gente tenta fazer... já dar, ao mesmo tempo, essa responsabilidade deles prepararem, porque saindo dali, a vida é como ela é, né? Então não vai ter mais ninguém pegando na mãozinha pra mostrar como é que é. O cara tem que se virar. Então a gente tenta fazer isso. É meio que, ao mesmo tempo, preparando-os e dando subsídios, mas já não é aquela coisa de segurar na mão o tempo todo, como é no conservatório, que é um pouco mais... é... tem que ser, né? Inclusive até pela idade dos alunos; no conservatório geralmente são mais jovens e tão começando, então precisa ter uma orientação mais restrita mesmo. E depois a gente já vai... saca de acordo com o aluno que tá entrando, a gente vai tentando sacar aí... conforme a gente vai vendo, já

começa abrir espaço pra essas opções inclusive, porque, assim, cada um, dentro desse “leque” de possibilidades que eu falei que existe na percussão, cada um, na verdade, ele vai graduando o foco, maior ou menor, em determinadas coisas. Isso é de acordo com o que eles gostam, né? Com os objetivos deles, com o que eles gostam, com os próprios talentos. Por isso que cada um sai com um... A gente não tenta fazer clones. “Todo mundo tá aqui igualzinho, mesma coisa?” – não! Cada um tem um tipo de abordagem. Por isso que tem tanto jeito, tanto tipo de coisa diferente. Da galera que saiu aí, tem gente que toca desde música indiana – tem um cara que foi estudar na Índia, um dos nossos ex-alunos – tem outros, bateristas... o baterista da Jazz Sinfônica, por exemplo, é ex-aluno da [nome da universidade]. Aí tem cerca de 35 que atuam em orquestra sinfônica, até porque isso realmente é um grande mercado pra percussionista. Uma grande parte também – cerca de 25 dos nossos ex-alunos – atuam em universidades, como professores, em universidades federais, estaduais... Vários outros que atuam em conservatórios, EMESP, Projeto Guri, em várias outras escolas que atuam em nível de formação mais técnica – colégio técnico ou conservatório também... Então, é uma gama muito grande de atividades.

Pesquisador: O que você entende por qualificar a prática profissional? O que seria importante fazer para que haja essa qualificação?

Professor 5: Olha... Um professor de Música que vai trabalhar com determinadas faixas etárias, ou se são grupos de crianças, por exemplo, obviamente eu não me sinto nem um pouco qualificado pra trabalhar com criança porque eu nunca tive essa experiência – tanto pra trabalhar com criança quanto pra trabalhar com grupos de criança. Então acho que aí, faltaria subsídios teóricos, né? Na universidade, no curso de bacharelado, por exemplo, eu acho que falta subsídios, acho que deveria... Os alunos de bacharelado, seria interessante ter algumas matérias dos cursos de licenciatura, por exemplo, porque muitos deles acabam trabalhando, né? Vão trabalhar com crianças, inclusive, seja no Projeto Guri, seja em outras coisas. Então seria interessante, realmente, ter essa formação. Nesse aspecto, a minha experiência em trabalhos de grupo, com grupos de alunos, acaba sendo *masterclasses* ou as aulas coletivas que a gente trabalha de repertório orquestral, o próprio trabalho de grupo de percussão ou desses festivais... Então a gente acaba aprendendo muito na prática, né? Obviamente que a gente repete, a gente... Quando você começa a trabalhar como professor, na carreira, você acaba repetindo, acho que algumas coisas da forma como a gente foi ensinado, principalmente aquelas coisas que a gente achou que funcionou, né? E aí, aos poucos, você também começa a adaptar, porque... Aí a gente percebe que nem todo mundo reage como a gente reagiu. E aí, às vezes, a gente – opa! Eu não tive essa dificuldade que ele tá tendo nessa coisa quando eu aprendi dessa forma. Por que que ele tá tendo? Aí você tem que arrumar alternativas pra contornar determinadas coisas, né? Ou o contrário: às vezes o aluno já decola em coisas e – uau! [risos] Eu demorei pra aprender isso, esse aqui já passou rápido por esse problema, já superou, né? Existem essas diferenças, então, assim, essa aplicação de modelos que a gente aprendeu, é um ponto de partida. É um ponto de partida, mas a gente não vai repetir exatamente. Aí, logicamente, com a experiência você vai... quanto mais experiência você tem nesse aspecto, você vai ficando mais safo nessa questão, né? Mas como eu disse, eu acho que realmente faz falta, principalmente pra quem vai trabalhar com faixas etárias menores, assim, crianças mais jovens e grupo, essa questão da... sabe, de você entender um pouco mais de Psicologia, ou de técnicas mesmo de ensino, que são coisas que são estudadas nos cursos de licenciatura, né?

Pesquisador: Na universidade onde você atua, existe alguma espécie de assessoramento pedagógico para auxiliá-lo no exercício da docência?

Professor 5: Eu acho que... por enquanto, que eu saiba, não. Agora, a partir desse ano, a grade ficou bastante... ela tá bem mais aberta e maleável em termos de opções. Esse ano teve uma reforma grande no sistema, e talvez a partir desse ano os alunos possam escolher matérias, também, da licenciatura. Mas eu ainda, pra falar a verdade, eu não sei exatamente. Eu não posso confirmar isso. Eu gostaria que eles tivessem essa possibilidade. Não ficar só na questão da formação técnica, especificamente, mas que eles pudessem, também, essa possibilidade de escolher disciplinas desse outro campo, que realmente vão ajudá-los na profissão. Vou até tentar descobrir isso aí hoje. “Levantar essa lebre”. Fiquei curioso.

Pesquisador: Em relação aos outros colegas professores de instrumento, como se sente? Gostaria de relatar alguma coisa?

Professor 5: Olha, o convívio é assim... Na verdade, a gente... Principalmente em relação aos colegas de professor de instrumento você diz?

Pesquisador: Isso.

Professor 5: Eu toco na OSESP, eu tenho 2 colegas da [nome da universidade] que também são colegas na OSESP... aliás, 3 [professor cita o nome dos colegas] Nós 4 tocamos na OSESP também. Além disso, eventualmente a gente toca com o [nome do colega] da flauta, a gente faz alguns projetos juntos, já toquei em música de câmara, música contemporânea com ele fora da OSESP, fora da [nome da universidade] e... e os outros professores de instrumento, na verdade, a gente não tem de ponta integração, assim... com os professores da área de piano, mas logicamente que isso não é crítica, é simplesmente... acho que a vida da gente é tão atribulada que acaba cada um tendo as suas próprias atribuições e carreiras. A gente teve uma apresentação que foi super legal, mas foi com aluno de violão solando com o grupo de percussão, por exemplo, e foi super legal. Mas não foi com nenhum professor de violão; foi um aluno de violão que solou uma obra, ele tocou no recital de formatura dele – e tocou super bem, por sinal – uma peça contemporânea. Talvez em outros lugares tenha até um pouco mais de interação. Na [nome da universidade], acho que cada curso fica mais, assim, isolado, sabe? Ou pelo menos por áreas: de cordas, área de teclado, violão e percussão, canto. A gente tá um pouco mais isolado assim, sabe? Dentro do grupo de percussão, eventualmente, sempre tem pianista convidado tocando, mas geralmente são alunos, ou mesmo cantores. E os nossos alunos, aí sim, eles acabam tocando com outros alunos, de clarineta, flauta, piano, faz música de câmara, então isso, sim, tem bastante. E alguns, também, fazem cursos lá de laboratório de criação, e aí os alunos, eles tocam, interagem bastante com os outros instrumentistas.

Pesquisador: Há espaço para discussão acerca das práticas pedagógicas utilizadas para o ensino instrumental no contexto da universidade? Em caso afirmativo, como isso acontece?

Professor 5: Olha... A gente, assim, discute dentro da área. Na área da percussão a gente tem essa discussão, mas não tem muita discussão de práticas pedagógicas de instrumentos especificamente. Sim, existe, até por conta dessa revisão do currículo que começou esse ano, muita discussão a respeito da questão teórica, como ia ser feita a divisão, da música de câmara, passou a ser semestral as

disciplinas. Então teve muita discussão nesse sentido. Como que seria a possibilidade das disciplinas optativas, mas isso foi mais no âmbito do conselho de curso. Não especificamente reuniões de departamento, sei lá... “vamos, os professores de instrumento, nos reunir pra discutir...” – isso não teve. Aliás, teve uma... uma reunião, eu lembro, o ano passado, pra discutir as questões de música de câmara, como que ficariam nessa reestruturação curricular.

Pesquisador: Você enfrenta alguma dificuldade no exercício da docência? Em caso afirmativo, faça um breve relato.

Professor 5: Sim [risos]. Um dos problemas acho que até é a logística. A questão do laboratório de percussão, apesar do espaço ser bom, o isolamento acústico ali acho que seria o maior problema nosso, a questão da inadequação, da isolamento e preparação acústica do laboratório de percussão. Realmente isso é uma coisa que prejudica muito tanto os alunos quanto pra ensinar. Você está dando aula, você está ouvindo o barulho do outro cara que tá tocando, vazando, numa dinâmica muito alta. E pros alunos estudarem, também, é um problema. Além disso, as paredes não têm revestimento acústico, então gera um nível de volume, de decibéis muito além do saudável. Então tem todas essas questões. Acho que isso, de uma forma ou de outra, acaba, sabe? Cansa, gera desgaste físico, mental... essa falta de adequação. Agora, o espaço, especificamente, a quantidade dos instrumentos, a qualidade dos instrumentos, acho adequado.

Pesquisador: Para você, existe diferença entre um músico que atua como concertista/instrumentista daquele que atua como professor? Qual seria essa diferença?

Professor 5: Sim, existe diferença. Acho que... Existem muitos que faz os dois. Eu acho que, assim, o professor, em algum momento, eu acho interessante ele ter a capacidade de ser um performer também, se você for um professor de instrumento, especificamente, né? Eu acho importante que ele... Agora, não é porque um cara é um excelente performer, vai transformá-lo num bom professor. Isso também... Mas, obviamente que se o cara é um professor, e ele souber tocar bem, isso é um ótimo sinal. É muito bom. Mas... acho que existem coisas, sim, características importantes... acho que é até talento, desde paciência, pessoas... Acho que, assim, o professor, ele tem que ter uma... uma vocação no sentido de querer compartilhar, né? Acho que compartilhar conhecimento, você quer que o seu aluno seja melhor que você. Acho que isso é essencial pra um professor que vai querer fazer daquele aluno o melhor possível, né? Então, isso é uma coisa que é interessante. E, às vezes, nem todo mundo, nem todo grande performer tá interessado nisso, né? Então, acho que, assim... existem essas diferenças... O cara que dá aula, se ele também não tiver conhecimentos básicos, vai ficar difícil, ele também vai ficar limitado. Até pra saber até que nível... Ou então ele vai ensinar até determinado nível. Também pode ser interessante. Determinados professores são excelentes pra, por exemplo, pegar uma classe de crianças e conduzi-los até um determinado nível. Podem ser professores que motivam, tenham uma dinâmica de aula que trabalha estimulando a curiosidade, não só na competição... Isso pode ser muito interessante. Só que, de repente, vai chegar num determinado nível – “opa, passa a bola pra outra pessoa”. Então, existem, sim, essas possibilidades, eu acho. Então, às vezes, você vai ter excelentes professores pra determinados níveis e que não vão funcionar... Por exemplo, esse cara que é excelente, trabalha num conservatório, num Projeto Guri, de repente não vai funcionar numa universidade. Precisa ter um cara que trabalha com um repertório

mais avançado e tal... E, da mesma forma, o cara que tá na universidade não vai conseguir fazer nada se você botar ele numa classe com 10 crianças. O cara não vai saber por onde começar. Então, acho que tem essas diferenças básicas, onde o performer e o cara que tem uma vocação de ensino mais... uma formação mais pro ensino pedagógico... Por isso acho que tem que ter essa seção. Agora, obviamente que se for uma cara que toca muito bem e ainda tem essa vocação pra ensinar no ensino primário, ele vai, provavelmente, conseguir elevar mais ainda o nível, né? Imagino isso. Mas tem essas diferenças, obviamente.

Pesquisador: Sua visão sobre o ensino de Música mudou desde que você se tornou um professor universitário? Em caso afirmativo, o que exatamente mudou?

Professor 5: A visão? Sim... sim. Acho que a visão mudou, sim. Eu até passei a considerar mais até o mercado de trabalho. Uma coisa que, de início, a gente não tá pensando muito no mercado de trabalho e tal, da formação dos alunos. A gente ensina determinadas coisas e depois você começa a ver quais que são... qual é a real necessidade de mercado de trabalho. Você começa a perceber que você tem que, também, prover coisas que você não sabe tanto, então você vai atrás... “Opa, vamos pedir ajuda”... Se a gente não sabe essas coisas, e se a gente acha que são importantes, vamos atrás de abrir isso. Acho que quando eu comecei a dar aula não tinha muito essa preocupação – “eu dou aula aqui das coisas que eu aprendi”. Depois, aos poucos, eu comecei a ver essas necessidades do mercado. Eu comecei a transformar a própria disciplina de repertório orquestral, por exemplo, especificamente voltada pro repertório de audições, porque antigamente não existia, não se exigia... as provas de orquestra, no Brasil, não tinham repertório específico, sabe? E, hoje em dia, já passaram, como é no exterior, passou a trabalhar muito em cima de repertório *standart*. E isso cria, na criança, a disciplina justamente pra que os nossos alunos possam conseguir emprego. Por aí vai. Então a gente vai mudando e adaptando.

Pesquisador: Existe algum saber específico que você precisou aprimorar quando se tornou professor universitário de Música? Qual(is)?

Professor 5: Saber específico? Eu acho que o maior saber específico é conseguir justamente aquilo que eu falei, conseguir trabalhar, também, sobre o repertório que a gente não conhece muito bem, que a gente não passou. Pela especificidade do curso da percussão trabalhar com música contemporânea, e a gente estar sempre explorando obras novas. Então, obviamente é um saber, é uma coisa que o percussionista sempre acabou lidando, de certa forma, com repertório novo, mas... cada vez mais a gente percebe que a gente sabe menos, porque o repertório tem sido ampliado, tem crescido muito o tempo todo. E, ao mesmo tempo, é diferente, por exemplo, do repertório erudito, que já passou por um filtro do tempo, então esse filtro já foi selecionando as obras, as principais obras do repertório, então você já tem... tem muitas obras, obviamente, mas muitas delas já foram selecionadas. Você já sabe que todas que estão ali, naquele “cardápio”, todas são grandes obras. No caso da percussão, a gente tem que testar, que provar muita coisa. Muito do que a gente prova, a gente sabe que, com o tempo, são obras que vão ser esquecidas. Mas, faz parte do “cardápio” do percussionista ter que passar por isso, dessa prova. Nesse aspecto, acho que os percussionistas são mais abertos que outros instrumentistas pra música contemporânea. Os outros instrumentistas, parecem que eles já querem tocar obras que já são consagradas. Como já tem muita coisa, “eu não vou perder tempo explorando uma peça aqui que, de repente, vai ser ruim... não quero perder tempo com isso”. Então ele quer ir direto no 100% no que ele sabe que são peças que

funcionam. O percussionista, não. É engraçado. O percussionista tem um caráter exploratório, assim, né? A gente tá sempre aberto nessa busca. É lógico que, muitas vezes, muitas das obras que a gente toca, que a gente acaba tocando, são obras que passam, né? Eventualmente, quando você consegue tocar e significar... às vezes você grava uma obra pela primeira vez e depois descobre que essa peça virou clássico. Justamente porque a gente tocou – tocou bem –, gravou legal, aí pessoas de outros lugares ouviram a gravação e falaram: “nossa!”. E se a gente não tivesse gravado isso, provavelmente a peça teria sido esquecida, sabe? Então existe essa responsabilidade também. Como é um repertório novo, a gente precisa fazer com que as peças vinguem, né? Então, eu acho que isso é uma questão que diferencia o percussionista.

Pesquisador: Como você faz a avaliação de seus alunos (prática)?

Professor 5: Avaliação? A avaliação, ela é feita de duas formas. A gente tem audições bimestrais, onde os alunos tocam, no caso, no ano vão tocar cada um... cada um vai tocar obra... tem que tocar 4 obras diferentes: uma pra teclado, uma pra caixa, uma pra tímpanos e uma pra percussão múltipla. Todo mundo tem que passar por isso. Todo ano. Então, a cada dois meses eles têm que tocar uma peça... escolher uma peça... e não podem repetir. Não podem tocar 2 de teclado, por exemplo, e não tocar uma de caixa. Tem que ser sempre alternando. Além disso, tem avaliação do desenvolvimento no próprio grupo de percussão e no desenvolver das aulas individuais a gente faz também.

Pesquisador: Os saberes docentes são entendidos como um rol de conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor precisa ter para desempenhar com competência sua ação profissional. Em função disso elenque quais conhecimentos, habilidades e atitudes você acredita possuir para ensinar música e quais você ainda está buscando aprender.

Professor 5: Certo, vamos lá. Eu acho que, assim, habilidades que a gente tem, no caso da percussão, justamente são elementos técnico-musicais, nos vários instrumentos, seja de caixa, de teclados, marimba, vibrafone, tímpanos, repertório orquestral, dentro de um certo limite a própria percussão popular, eu acho que assim... eu nunca fui um especialista específico num determinado instrumento. Eu sempre fui esse cara bastante genérico, eu acho até que pela própria exigência do ensino de percussão. Fica difícil assim... você tem um cara que é especialista num certo instrumento, mas ele vai ter que dar aula de percussão geral. O professor que tem uma vocação maior pra um determinado instrumento, ele vai ter que acabar dando aula de tudo. E a outra questão é aquilo que eu falei, é também saber lidar com esse repertório em constante mutação, ou seja, você tem que estar conhecendo, aberto a trabalhar sobre obras novas... porque tem professores que não aceitam. Eu tô falando isso porque tem professores que não dão aula sobre... ah, falam: “não, essa peça eu não dou aula porque nunca toquei”. E você fala: “poxa, peralá”. Eu até entendo isso... determinados instrumentos que já possuem um repertório consagrado... Mas no caso da percussão, se a gente não fazer isso... eu dou aula há vinte e tantos anos... e o repertório mudou enormemente. Então a gente tem que estar realmente estudando, se atualizando, pesquisando obras e indo atrás. Essa também é uma exigência que demanda bastante da gente.

APÊNDICE O – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – PROFESSOR 6

Pesquisador: Além de sua formação específica na área de música, você realizou algum curso de especialização na área de ensino/educação?

Professor 6: Não.

Pesquisador: Possui pós-graduação? Em caso afirmativo, qual foi o principal motivo pelo qual optou em realizar essa pós-graduação? Ex.: performance, docência, etc.

Professor 6: Sim, mestrado e doutorado. Investi na pós-graduação por interesse em atuar na área de pesquisa.

Pesquisador: Há quantos anos exerce o cargo/função de professor de instrumento?

Professor 6: Estou nessa atividade há cinco anos.

Pesquisador: Conte um pouco sobre sua trajetória como docente.

Professor 6: Atuo como docente em ensino superior desde ano de 2014 na [nome da universidade]. Meu concurso foi voltado para atuação na área de Banda de Música e Banda Sinfônica.

Pesquisador: Como você organiza seu trabalho semanalmente para as aulas práticas de instrumento?

Professor 6: As aulas práticas que ministro são restritas à prática de conjunto e música de câmara que tem caráter opcional no curso e têm carga horária de 4 horas por semestre. Tenho também atividades práticas no âmbito da extensão universitária, com conjuntos ligados ao projeto Banda Sinfônica da [nome da universidade], que toma boa parte de minha carga horária.

Pesquisador: Para você, quais são os maiores desafios no exercício da docência em Música?

Professor 6: Atualmente o maior problema é adequar os cursos à realidade do mercado de trabalho em Música e a falta de recursos.

Pesquisador: Como você entende que deve ser o ensino da prática instrumental em nível universitário? Você acredita que a prática instrumental em nível universitário deva ser a mesma oferecida pelos conservatórios de música?

Professor 6: Depende do contexto e características de cada curso. A formação universitária é ampla e deve contemplar as especificidades técnicas da prática instrumental, mas também tem o papel de formar um aluno para a pesquisa, para a reflexão e atuação na sociedade através de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Há cursos de bacharelado com formato mais parecido com conservatório, mas isso depende do corpo docente, dos objetivos de cada curso e da demanda social local também.

Pesquisador: Na universidade onde você atua, existe alguma espécie de assessoramento pedagógico para auxiliá-lo no exercício da docência? Em caso afirmativo, como isso acontece?

Professor 6: Atualmente é oferecido um curso para os professores que são aprovados em concursos no momento em que ingressam na [nome da universidade]. Quando eu entrei na universidade esse curso ainda não era oferecido. Não tenho conhecimento sobre cursos periódicos para formação continuada dos docentes organizados pela instituição, apenas alguns sazonais ligados aos eventos dos cursos que existem na universidade.

Pesquisador: Você acredita ser importante esse tipo de assessoramento? Por quê?

Professor 6: Sim. Penso que cursos desse tipo para os docentes são importantes, principalmente para discutir o ensino e formação oferecida pela universidade, haja visto que o perfil dos alunos e demandas da sociedade estão em constante mudança. Também porque muitos docentes que iniciam seus trabalhos na universidade têm pouca experiência com ensino.

Pesquisador: Há espaço para discussão acerca das práticas pedagógicas utilizadas para o ensino instrumental no contexto da universidade? Em caso afirmativo, como isso acontece?

Professor 6: Sim, mas no contexto do curso (comissões internas). Entretanto não mais do que as outras áreas do conhecimento abarcadas no projeto pedagógico.

Pesquisador: Para você, existe diferença entre um músico que atua como concertista/instrumentista daquele que atua como professor? Qual seria essa diferença?

Professor 6: Sim. No caso de um concertista e um professor universitário (Música), no contexto das universidades brasileiras, são profissões bem diferentes. Não só porque na universidade você deve lidar com o ensino, mas porque o trabalho de um professor universitário também envolve pesquisa e extensão, o que não exclui um docente de ter um trabalho como concertista se isso fizer parte de sua área específica de atuação e pesquisa.

Pesquisador: Sua visão sobre o ensino de Música mudou desde que você se tornou um professor universitário?

Professor 6: Não. Só entendi melhor que ensino de Música pode significar muitas coisas e não apenas aprender um instrumento musical.

Pesquisador: Existe algum saber específico que você precisou aprimorar quando se tornou professor universitário de Música? Qual(is)?

Professor 6: Legislação e normas internas. Processos administrativos. Funcionamento e relação entre ensino-pesquisa-extensão.

Pesquisador: Como você faz a avaliação de seus alunos (prática)?

Professor 6: Minhas práticas são voltadas para música de câmara e grandes conjuntos, principalmente na extensão universitária, o que não implica necessariamente aplicar uma avaliação de desempenho. No caso de disciplinas (Prática de Conjunto), a avaliação é feita dia a dia de forma bastante heterogênea, a partir das necessidades de cada aluno.

Pesquisador: Os saberes docentes são entendidos como um rol de conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor precisa ter para desempenhar

com competência sua ação profissional. Em função disso elenque quais conhecimentos, habilidades e atitudes você acredita possuir para ensinar música e quais você ainda está buscando aprender.

Professor 6: As habilidades que possuo vêm de minha formação formal (universitária), como conhecimento técnico sobre os assuntos e temas tratados em disciplinas e práticas específicas. Também de minha experiência como músico prático, que me permite oferecer exemplos de situações reais pelas quais passei. E por fim de minha paixão pelo que faço, o que penso fazer muita diferença para o papel de professor. As principais que ainda busco são alternativas para tornar as atividades de ensino-pesquisa-extensão mais eficientes levando em conta os poucos recursos físicos, de material, de espaço e financeiro para a manutenção de atividades específicas no curso de Música.