

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES - DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**...“EU ENSINO DA MESMA FORMA QUE APRENDI”: PRÁTICAS E
SABERES DE TRÊS PROFESSORES DE PIANO EM INÍCIO DE CARREIRA,
LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – MÚSICA, HABILITAÇÃO –
PIANO.**

por

CLÁUDIA MARA COSTA PERFEITO GEMESIO

BRASÍLIA

2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES - DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**...“EU ENSINO DA MESMA FORMA QUE APRENDI”: PRÁTICAS E
SABERES DE TRÊS PROFESSORES DE PIANO EM INÍCIO DE CARREIRA,
LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – MÚSICA, HABILITAÇÃO –
PIANO.**

por

CLÁUDIA MARA COSTA PERFEITO GEMESIO

Dissertação submetida como requisito
parcial para obtenção de título de Mestre
em Música - área de concentração:
Educação Musical.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina de
Carvalho Cascelli de Azevedo

BRASÍLIA

2010

CLÁUDIA MARA COSTA PERFEITO GEMESIO

...”EU ENSINO DA MESMA FORMA QUE APRENDI”: PRÁTICAS E
SABERES DE TRÊS PROFESSORES DE PIANO EM INÍCIO DE CARREIRA,
LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – MÚSICA, HABILITAÇÃO –
PIANO.

Dissertação submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre
em Música - Área de concentração:
Educação Musical.

Aprovada em ___ / ___ / ___

Banca Examinadora

Dr^a. Maria Cristina de C. Cascelli de Azevedo (Orientadora)
Universidade de Brasília – UnB

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Montandon
Universidade de Brasília – UnB

Prof^a. Dr^a. Rosane Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Paraná - UFPR

AGRADECIMENTOS

Acredito que tudo que nos acontece diariamente nada é por acaso e nem por coincidência, mas por providência de Nosso Pai que está no céu. “Sem mim, nada podeis fazer” (Jo.15,5b). Assim, quero agradecer a Deus esta oportunidade de poder fazer este curso.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina, você foi essencial com esse seu jeito dedicado e amoroso durante nossas aulas e atendimentos. Agradeço por tudo que aprendi por meio de seu profissionalismo brilhante, seriedade e competência, além de ser uma pessoa muito humana. Obrigada por tudo.

Ao meu amigo, José, aquele me acolheu no dia mais difícil. “Quem encontra um amigo, encontra um tesouro!” (Ecle.6).

Ticho, Janette, Marcelo, Valerinha, Vera, Genil, Luiz, Juliana, com quem pude compartilhar meu cansaço, mas que me fizeram ver que valeria à pena. Obrigada pelos “cafés culturais” maravilhosos! Risos sinceros e conversas animadas. Serão memoráveis! Obrigada pela amizade, acolhida e força que me deram.

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Grossi, Prof^ª. Dr^ª. Beatriz Magalhães Castro, Prof^ª. Dr^ª. Isabel Montandon obrigada pelos conhecimentos, incentivo e confiança constantes.

Aos funcionários, obrigada por serem tão prestativos e empenhados na ajuda com o material e documentos de que necessitava.

À Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais agradeço pelo afastamento a mim concedido e remuneração durante o curso. Espero poder retornar ao trabalho e contribuir, junto aos demais colegas, para que o Conservatório Estadual de Música e Centro Interescolar de Artes – Raul Belém faça a diferença.

Fernando, meu esposo, exemplo de companheirismo, compreensão e que abraçou comigo este mestrado. Sem seu apoio teria sido impossível.

Papai e mamãe, esta etapa só pôde ser realizada porque vocês acreditaram em mim um dia. Agradeço a Deus por me ensinarem que nunca devemos desistir. Agradeço também pelas orações fervorosas, por virem sempre em meu socorro e por serem meus pais.

A todos vocês um beijo no coração de cada um.

RESUMO

O início de carreira docente para alguns é um momento difícil e para outros nem tanto. As incertezas deste início somam-se muitas vezes à instabilidade no emprego. Considerando a fase de entrada na carreira, esta dissertação se propôs a estudar os saberes que professores de piano em início de carreira mobilizam na sua prática docente. A linha de pesquisa é formação de professores e a metodologia adotada foi o estudo de caso com abordagem qualitativa. O referencial teórico baseou-se nos estudos sobre os saberes docentes segundo Tardif (2007) e o ciclo profissional de acordo com Huberman (1995), complementados por Araújo (2005). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e observações não participantes. Participaram deste estudo três professores egressos da Universidade Federal de Uberlândia, licenciados em Educação Artística – Habilitação em Música – piano, em início de carreira – fase de entrada (de 01 a 03 anos de atuação). A análise e resultados demonstram que o repertório de conhecimento dos professores de piano em início de carreira estão relacionados à sua formação musical e docente e às suas experiências como músico e professores e às situações de trabalho vivenciadas no início de carreira docente. Os professores mobilizam em sua prática principalmente os saberes experienciais que são adquiridos na sua experiência como aluno de piano e de música e nos seus diferentes contextos de atuação profissional. Os resultados apontam para a necessidade de desenvolver saberes relacionados com a música popular, as novas tecnologias e atividades de produção musical.

Palavras – chave: formação de professores de piano; saberes docentes; práticas pedagógicas em música; início de carreira.

ABSTRACT

For some, the beginning of a teaching career is a difficult moment, whereas it is not as much for others. The uncertainties of this beginning are many times summed up by the instability in the job. Considering the career beginning phase, this paper aims at studying the knowledgements that piano teachers mobilize in their teaching practice at the beginning of a career. Its line of research is on teachers' education, and the methodology adopted was the case study with qualitative approach. The theoretical background is based on the studies of teaching knowledgements according to Tardif (2007) and the professional cycle according to Huberman (1995), complemented by Araújo (2005). The data were collected by means of semi-structured interviews and non-participant notes. Three graduate students in Artistic Education – Major in Music – piano, in the beginning of their career – 01 to 03 years teaching, from Universidade Federal de Uberlândia, also took part in this study. The analysis and results have pointed that the repertoire of knowledge of the piano teachers in the beginning of their career is related to their musical and teaching education as well as to their experiences as musicians and teachers and the working situations lived in the beginning of a teaching career. The teachers mobilize in their practice especially the experimental knowledge that is acquired in their experience as piano and music learners and their different contexts of professional performance. The results show the need of developing knowledgements related to popular music, new technologies and activities of musical production.

Key words: piano teachers' education, teaching knowledgements, pedagogical practices in music, beginning of a career.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: temas em debate | 16 |
| 2.1 A FORMAÇÃO E OS SABERES DO PROFESSOR | 16 |
| 2.1.1 Sobre a formação acadêmica e a prática docente | 17 |
| 2.1.2 Os saberes docentes e o trabalho dos professores | 19 |
| 2.2 A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: SABERES E PRÁTICAS | 20 |
| 2.2.1 As pesquisas sobre o professor de piano | 22 |
| 3 O INÍCIO DA CARREIRA: MOMENTO DE DESCOBERTA E INCERTEZAS | 27 |
| 3.1 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES | 27 |
| 3.1.1 Os três primeiros anos: aprendizagem e novos saberes | 31 |
| 3.1.2 A socialização no início da carreira: impasses da prática profissional | 37 |
| 4 O CONCEITO SABERES DOCENTES: fundamentação para a formação e a prática | 40 |
| 4.1 A TEMPORALIDADE E OS SABERES DOCENTES | 45 |
| 5 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA | 50 |
| 5.1 A PESQUISA QUALITATIVA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA | 50 |
| 5.2 O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO: O ESTUDO DE CASO | 52 |
| 5.3 COLETA DE DADOS: A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E A OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE | 54 |
| 5.4 A SENSIBILIDADE PELOS CASOS: CUIDADOS ÉTICOS | 58 |
| 5.5 A AMOSTRA | 59 |
| 5.5.1 Critérios para seleção da amostra | 59 |
| 5.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA | 65 |
| 5.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE | 67 |
| 6 OS PROFESSORES DE PIANO: a formação, a carreira e os saberes docentes | 71 |
| 6.1 “O QUE ME MARCA E QUE VAI ME MARCAR SÃO MINHAS AULAS DE PIANO” – PROFESSOR FRÉDERIC | 71 |
| 6.1.1 A formação musical e a formação docente: de produtor musical a professor de piano | 71 |
| 6.1.2 Atuação profissional: “... a gente acaba aprendendo a dar aula e aprende a gostar” | 75 |
| 6.1.3 A carreira: “a gente fica eternamente começando um trabalho” | 81 |
| 6.1.4 Saberes mobilizados na prática: a formação profissional | 83 |
| 6.2 “PORQUE A MÚSICA JÁ FAZIA PARTE DA MINHA VIDA... ERA MEU LAZER, ERA O QUE EU GOSTAVA DE FAZER” – PROFESSOR FLÁVIO | 86 |

| | |
|---|------------|
| 6.2.1 A formação musical e a formação docente: da banda marcial para a profissão professor de música | 86 |
| 6.2.2 Atuação profissional: professor de música e músico | 92 |
| 6.2.3 A carreira docente: o reconhecimento como professor | 98 |
| 6.2.4 Saberes mobilizados na prática: a experiência | 99 |
| 6.3 “HOJE, EU ME SINTO SEGURA, NA PERCEPÇÃO E NA OFICINA DE MULTIMEIOS” – PROFESSORA CLARA | 102 |
| 6.3.1 A formação musical e a formação docente: de autodidata a professora de percepção musical | 102 |
| 6.3.2 Atuação profissional: professora do conservatório | 108 |
| 6.3.3 A carreira docente: “... eu tenho realmente prazer com aquilo que eu faço” | 114 |
| 6.3.4 Saberes mobilizados na prática: a formação profissional | 115 |
| 7 O DIÁLOGO COM FRÉDERIC, FLÁVIO E CLARA: uma transversalização dos dados | 116 |
| 8 CONCLUSÃO | 120 |
| REFERÊNCIAS | 124 |
| APÊNDICES | 127 |
| Apêndice A – Roteiro da entrevista semiestruturada | 127 |
| Apêndice B – Categorias do professor Frédéric | 130 |
| Apêndice C – Categorias do professor Flávio | 132 |
| Apêndice D – Categorias da professora Clara | 134 |
| Apêndice E – Carta de Cessão de Direito | 136 |

1 INTRODUÇÃO

A entrada no mercado de trabalho é uma etapa da profissão vivenciada por todo profissional. A fase inicial da carreira é marcada por expectativas; incertezas; situações novas e diversas; mobilização de diferentes saberes adquiridos na formação acadêmica ou fora dela e de construção de uma identidade profissional. Essa experiência não é diferente para o professor de música, em particular o professor de piano. Portanto, nesta dissertação, os saberes que três professores de piano em início de carreira mobilizam em sua prática docente é objeto de estudo.

A temática desta pesquisa e minha experiência como professora de piano do Conservatório Estadual de Música e Centro Interescolar de Artes – Raul Belém¹ encontram-se intimamente relacionados. Minha experiência docente na área de música teve início antes do término da formação acadêmica. Assim, antes de terminar o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música – Piano, da Universidade Federal de Uberlândia – (UFU–MG), eu tinha alguma vivência docente no ensino de instrumento, mas pouca formação pedagógico-musical. Meus saberes se fundamentavam na minha experiência como aluna de piano e na minha prática como professora de piano.

Ao concluir a formação universitária, a (re)entrada na carreira como professora de música licenciada foi marcada por mudanças na minha maneira de pensar e conceber a prática docente. No entanto, ainda sentia impotência diante de várias situações vivenciadas no cotidiano das aulas de instrumento: ainda me angustiava o sentimento de incapacidade para algumas situações que ora pareciam problemáticas, relacionadas a procedimentos e estratégias de ensino e aprendizagem, e ora pareciam apenas preocupações rotineiras relacionadas ao cotidiano escolar. Recordo-me da complexidade e contradições vividas nos primeiros anos após a licenciatura, quando tive que enfrentar no dia a dia de sala de aula, apesar da minha experiência anterior como professora, situações-problema que exigiam respostas muitas vezes rápidas, adequadas e convincentes. Foi uma época em que tive que aceitar muitos desafios, criar novas relações profissionais e reestruturar muitas concepções e expectativas construídas durante a formação acadêmica.

¹ Escola específica de música, subsidiada pelo Estado de Minas Gerais. Existem doze conservatórios em todo o Estado e no Triângulo Mineiro existem três bem próximos à Universidade Federal de Uberlândia – MG.

Nas trocas e diálogos com meus colegas de trabalho no início da carreira, observei que muitos se sentiam na mesma situação e também identificavam dificuldades em sua prática docente. Alguns se queixavam da falta de um ambiente favorável para a reflexão e busca por possíveis soluções. Outros ao perceber incoerência na sua ação docente buscavam construir condições teórico-metodológicas necessárias para as mudanças e obtenção de resultados satisfatórios. No entanto, na ausência de novos modelos pedagógicos que atendessem às dificuldades e mostrassem eficácia, predominava a reprodução de modelos consolidados e aprendidos centrados numa concepção de aula de música voltada para a aquisição de técnicas e de habilidades no instrumento que muitas vezes não resolviam os problemas encontrados na prática: modelo vigente e dominante nos estabelecimentos de ensino de música.

O sentimento de angústia diante da prática docente compartilhado entre professores iniciantes me levou a questionar o início de carreira de professores de piano, licenciados em educação artística-música com habilitação em piano, de quem se espera mobilização de conhecimentos aprendidos no curso de formação docente. Como tem ocorrido o início de carreira desses professores? Que problemas encontram em sua prática docente? Até que pontos os conhecimentos da formação acadêmica têm sido significativos para sua atuação profissional? Onde e com quem buscam informações e sugestões para suas dificuldades?

Os estudos acerca da formação de professores desenvolvidos desde a década de 1980 têm apontado diferentes perspectivas teóricas sobre o trabalho do professor, seus saberes, sua carreira e profissionalização. Segundo Cavaco (1989) o desenvolvimento das pesquisas tem indicado que a formação docente acontece nas várias situações em que o professor é exposto cotidianamente, avaliando e reformulando as diferentes maneiras de ver e proceder. Quando se fala, portanto, em formação de professores, tem-se que levar em consideração que o professor se forma tanto no contexto acadêmico/universitário, durante sua denominada Formação Inicial, mas também nos vários contextos de ensino e aprendizagem que vivenciou e está inserido, tais como: a comunidade, a sala de aula, a instituição de ensino entre outros. A formação acadêmica é apenas um dos contextos de formação docente e não é o momento final de sua formação, mas apenas uma das etapas formativas do professor. O início de carreira constitui também uma das etapas da formação docente, em que o professor se depara com a realidade da vida profissional.

Na literatura, a entrada na carreira profissional é considerada uma das fases do ciclo de vida profissional dos professores. Na visão de Huberman (1995), esse início tem se apresentado repleto de contradições e tem marcado a carreira dos professores. Huberman (1995) e Cavaco (1995) observam que os professores ao mesmo tempo em que se sentem realizados por estarem atuando como profissionais, passam por momentos de instabilidade e insegurança que podem marcar toda sua trajetória profissional. Assim, o professor tem que buscar se adaptar por meio de diferentes caminhos, enfrentando situações muitas vezes contraditórias, mas buscando um equilíbrio a fim de se ajustar à nova situação. De acordo com Garcia (1998), o início de carreira é caracterizado por um período na maioria das vezes desconhecido, em que os professores sentem necessidade de adquirir conhecimento profissional e encontrar sentido entre sua formação e sua atuação para manter certo equilíbrio pessoal.

Com relação ao conhecimento profissional docente, as pesquisas sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas procuram compreender o que sabem e aprendem os docentes durante sua atuação e sua formação. Tardif (2007) entende que os saberes mobilizados pelos professores no seu trabalho diário compreendem diferentes conhecimentos, competências e habilidades com os quais os professores mantêm diferentes relações. A partir de suas pesquisas, Tardif (2007) categorizou quatro grupos de saberes:: 1) saberes da formação profissional que incluem os saberes da ciência da educação e da ideologia pedagógica; 2) os saberes disciplinares que se apresentam sob a forma de disciplinas; 3) os saberes curriculares traduzidos sob a forma de programas escolares e 4) os saberes experienciais baseados no exercício próprio do professor. Nessa mesma perspectiva teórica, Gauthier *et. al.*,(2006) defendem um outro tipo de saber, o saber da ação pedagógica, ou seja os os saberes experienciais, que quando refletido, pesquisado, divulgado e legitimado pelos pares, torna-se um tipo de saber racionalizado e validado.

A partir da problemática levantada e da literatura sobre os saberes e o início da carreira docente os questionamentos que direcionaram esta pesquisa foram: que saberes os professores de piano em início de carreira mobilizam em sua prática docente? Que práticas e saberes compõem o seu repertório de conhecimentos? Que situações de ensino e aprendizagem musical eles vivenciam nessa fase de sua carreira? Que saberes são significados e validados nas situações de trabalho vivenciadas? Que saberes emergem da sua prática docente?

Tendo em vista estes questionamentos esta pesquisa teve como objetivo geral investigar que saberes os professores de piano, licenciados em educação artística-música, habilitação piano, no início da carreira mobilizam na sua prática docente considerando sua história de vida e sua carreira docente. Especificamente, a investigação pretendeu conhecer que práticas e saberes compõem o repertório de conhecimentos dos professores de piano em início de carreira; conhecer que situações de ensino e aprendizagem musical os professores de piano vivenciam nessa fase de sua carreira; compreender que saberes são significados e validados nas situações de trabalho vivenciadas pelos professores de piano e identificar que saberes emergem de sua prática docente.

A relevância desta pesquisa está vinculada às discussões em relação à formação do professor de música, a qual demanda um corpo de saberes, habilidades, competências, normas e valores, temas atuais na literatura e nas pesquisas educacionais nos últimos anos (AZEVEDO, 2007, CERESER, 2003, XISTO, 2004). Além disso, pretende contribuir com os cursos de formação de professores, apontando reflexões e novos direcionamentos para a inserção do egresso no mercado de trabalho, pois esse período tem sido considerado como um momento importante, que merece estudos e investigações, devido às repercussões que pode causar na vida profissional do professor. No âmbito da formação de professores de música, em particular do professor de piano, esta pesquisa pretende contribuir com os estudos que vêm sendo realizados à cerca dos saberes docentes e práticas pedagógicas dos professores de música, bem como com o desenvolvimento de programas de formação desses professores na inter-relação entre a formação e a prática docente. Fazendo referência à área de Educação Musical, este trabalho por meio do diálogo com as ciências da educação, vem acrescentar novas reflexões à discussão sobre a construção do campo dos saberes docentes do professor de piano.

De acordo com o objetivo pretendido, a metodologia considerada adequada adota uma abordagem qualitativa, em que o estudo de caso mostrou-se mais adequado como método investigativo pela natureza específica e subjetiva da pesquisa em que se privilegia as experiências individuais e o estudo de uma unidade social (STAKE, 2000). Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada e a observação não participante. A observação foi utilizada não como uma técnica passiva, mas de acordo com Laville e Dionne (1999) com um olhar essencialmente ativo, sustentado por uma questão de pesquisa. O objetivo da observação foi fundamentar as

entrevistas fornecendo dados que esclarecessem as falas dos professores de piano entrevistados e permitissem entender, nas entrevistas a percepção de sua prática docente. Foram realizados três estudos de casos com alunos egressos do Curso de Educação Artística – habilitação em música – piano da UFU-MG – nos períodos compreendidos entre 2006/1 – 2008/2. Na época da coleta de dados todos os licenciados estavam atuando como professor de música e em início da carreira docente (fase de entrada). As entrevistas foram literalmente transcritas e os dados agrupados em categorias de acordo com os temas que emergiram das falas.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo inicia-se com a revisão de literatura que apresenta as pesquisas na área de formação de professores com foco na formação de professores de música, saberes docentes e o início da carreira ou fase de entrada ou tateamento. Os autores pesquisados da Educação apontados foram Townsend e Tomazzeti (2007), Costa e Oliveira (2007), Francisco (2006), Albuquerque (2008), entre outros. Na área de Educação Musical pesquisou-se os seguintes autores: Bellochio e Beineke (2007), Scarambone (2009), Azevedo (2007), Bozzetto (2004), Oliveira (2007), entre outros.

No segundo capítulo apresento o referencial teórico baseado nas idéias de Tardif (2007), Huberman (1995), Gauthier (*et. al.*, 2006), Charlot (2000), entre outros cujas temáticas abordam o ensino e seus saberes; o início da carreira docente e a temporalidade e os saberes docentes.

No terceiro capítulo apresento a metodologia empregada para a realização desta pesquisa. Inicialmente apresento a pesquisa qualitativa, suas características e pertinência para a investigação realizada. O estudo de caso é apresentado como o método escolhido para a pesquisa, pois de acordo com a visão de Martins (2008) o estudo de caso pede avaliação qualitativa e seu objetivo pe estudar uma unidade social de forma intensa. Além disso, apresenta-se o esquema metodológico definido para a investigação, os procedimentos éticos empregados, os critérios de seleção da amostra e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No quarto capítulo apresento os três estudos de caso: Frédéric, Flávio e Clara. Neste capítulo são discutidos os temas que emergiram das falas dos entrevistados durante as entrevistas semiestruturadas, enfocando sua formação musical e docente, a atuação profissional, os saberes mobilizados na prática e o início da carreira. Apresenta-se também a redação e a análise dos estudos de casos de acordo com o referencial teórico adotado e a revisão de literatura realizada.

Na conclusão procurei responder as questões que me levaram a realizar esta pesquisa, por meio dos resultados obtidos com a categorização dos casos. A análise e resultados demonstram que o repertório de conhecimento dos professores de piano em início de carreira estão relacionados à sua formação musical e docente e às suas experiências como músico e professores e às situações de trabalho vivenciadas no início de carreira docente. Apontam também, para a necessidade de desenvolver saberes relacionados com a música popular, as novas tecnologias e atividades de produção musical. No encerramento da dissertação são apresentadas considerações finais e encaminhamentos de pesquisa.

2 A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: temas em debate

Os tópicos que serão abordados neste capítulo se referem aos estudos sobre a formação e os saberes docentes mobilizados durante as práticas pedagógicas dos professores. As pesquisas defendem o professor como agente no processo educativo e destacam a relevância de se estudar e pesquisar o que sabem os professores para ensinar a partir do trabalho docente.

2.1 A FORMAÇÃO E OS SABERES DO PROFESSOR

No processo de formação profissional do professor a formação acadêmica² é considerada apenas uma etapa formativa. Diniz³ (2008) argumenta que a “formação inicial” acontece muito antes da entrada na universidade, pois todo licenciando já conviveu com a figura do professor durante o seu percurso escolar e tem a imagem do que seja ser professor.

Na concepção de Garcia (1998), a formação acadêmica é parte integrante e contínua de todo o processo de desenvolvimento do professor como profissional e esse período de formação inicial também deve ser considerado como desenvolvimento profissional.

Na opinião de Albuquerque (2008) a formação acadêmica é aquela que confere titulação ao final da conclusão de um determinado curso, visando oferecer ao profissional, condições para seu ingresso na profissão. Essa formação precisa ser sólida o suficiente, a fim de evitar que os docentes distanciem-se dos saberes teóricos aprendidos na fase inicial diante da prática real do dia a dia. Para a pesquisadora é oportuno salientar que esta formação não acontece linearmente. A formação docente é um processo dialético e complexo, em que ocorrem conflitos, diferentes formas de dominação e de resistência, diferentes saberes e práticas que devem ser superados tanto pelos professores formadores quanto pelos formandos.

² Esta pesquisa adotará a nomenclatura formação acadêmica para se referir à formação inicial, devido ao uso do termo nas discussões que vêm sendo realizadas por Diniz (2008). Em alguns momentos será mantida a nomenclatura “formação inicial” de acordo com as citações dos autores.

³ Diniz (2008) ao discutir o termo “formação inicial” tem preferido utilizar a terminologia “formação acadêmica”.

Entre 1970 e 1980, na visão de Townsend e Tomazzeti (2007) e Monteiro (2001) era incipiente o interesse em investigar os saberes escolares e os saberes docentes, visto que não possuíam um estatuto científico, apoiando-se nos conhecimentos oriundos das Ciências da Educação e demais ciências. Para as autoras, inicialmente, os estudos preocuparam-se com os professores em formação, e temas voltados para outros aspectos de igual importância tais como: questões relacionadas à aprendizagem, aspectos culturais, sociais e políticos. Pouco a pouco, foram surgindo pesquisas a respeito dos professores principiantes, dos professores em exercício, seus saberes e práticas. Monteiro (2001) salienta que a relação professores - saberes foi estudada por longo tempo dentro do paradigma da racionalidade técnica, trabalhando com a concepção de professor como instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros. A partir disso, o saber científico encontrava no professor um profissional capacitado – habilitado – competente tecnicamente, pronto para reproduzir técnicas e procedimentos visando a aprendizagem do aluno. Alunos, que, assim educados e disciplinados, teriam uma vida melhor.

Nessa perspectiva teórica, conforme Costa e Oliveira (2007), Townsend e Tomazzeti (2007) e Garcia (1998) as pesquisas cresceram na direção do questionamento sobre as fases pelos quais os professores geram saberes e sobre quais tipos de saberes adquirem ao longo de sua trajetória de vida. As autoras argumentam que as pesquisas também têm revelado diferentes concepções sobre a formação acadêmica e que a formação do professor é um processo contínuo que tem início na formação universitária, ou antes dela, e se estende por toda a vida. Conforme Costa e Oliveira (2007) a discussão sobre a profissão do professor, seus saberes e estatuto profissional têm estimulado a discussão sobre formação acadêmica, diferentes concepções e currículos. De acordo com Garcia (1998) percebe-se a preocupação de conhecer melhor sobre a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar.

2.1.1 Sobre a formação acadêmica e a prática docente

Em relação a formação acadêmica e o mercado de trabalho, Costa e Oliveira (2007) compreendem que essa formação exerce um papel de fundamental importância para o desenvolvimento profissional do indivíduo e não se deve atribuir à etapa de formação acadêmica um caráter conclusivo, mas qualificá-la para inserir o licenciando no mercado de trabalho. Mariano, Diniz e Tancredi (2007) concordam com essa visão

sobre a formação acadêmica e segundo eles os cursos de formação universitária podem apenas preparar os alunos para começarem a ensinar. E nesse sentido, os autores apontam que os cursos de formação de professores devem explicitar as especificidades do início da carreira e não apenas formar profissionais para atuar em contextos idealizados. Os cursos de formação acadêmica, de acordo com Costa e Oliveira (2007) e Nunes (2002), deveriam estar mais atentos à prática dos professores, oportunizando uma reflexão sobre a prática, para poder subsidiar de forma mais efetiva o desenvolvimento profissional do futuro professor e o processo de ensino aprendizagem.

Nunes (2002) afirma que a formação docente precisaria ser entendida como um processo que envolve várias etapas: a etapa inicial, a indução e a continuada. Nesse contexto, a prática de ensino deveria assumir um papel destacado em relação às demais disciplinas, perpassando todo o curso de formação acadêmica.

Na visão de Albuquerque (2008) a formação docente é fator essencial para que a educação possa ter qualidade, mas é importante que essa formação provoque mudança real nas práticas de ensino. Um dos desafios então, posto aos cursos de formação acadêmica, de acordo com Pimenta (2008) é colaborar no processo de mudança de “olhar” dos alunos sobre o professor, seus saberes, valores, atuação e concepção. Segundo Pimenta (2008) é auxiliar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*, isto é, de construir a sua identidade profissional.

Francisco (2006) e Albuquerque (2008) argumentam que os processos formativos não podem separar a teoria e prática, mas inserindo desde o início, aluno e professor em situação de mediação dos confrontos da prática, buscando dar significado à teoria. As autoras acreditam que a formação acadêmica deve levar os alunos a compreenderem que o saber e o saber – fazer são processos de aprendizagem permanente e que partindo de uma base sólida, esses saberes precisam sempre ser (re)elaborados de acordo com as diferentes situações de ensino, dialogando com os outros saberes e com a prática. Para tal, exige uma atitude mais flexível diante da formação, da profissão e do conhecimento.

Os autores Lima (2004), Nunes (2002) e Costa e Oliveira (2007) têm sido unânimes em defender a necessidade do trabalho coletivo por meio de uma cultura institucional colaborativa. Para Lima (2004) os professores precisam fazer parte de um grupo que tenha atitudes de reflexão, repensando e experimentando práticas, criando novas oportunidades para que se possa compreender e refletir sobre as implicações dos

cursos de formação em relação às suas práticas, bem como seus papéis como profissionais da educação. Esse tipo de reflexão coletiva sobre o trabalho docente tem beneficiado vários professores em início de carreira na visão de Tardif e Lessard (2008). De acordo com os autores, acredita-se que o diálogo entre o professor e seus pares pode auxiliar na construção dos saberes docentes e das práticas pedagógicas. É necessário que as instituições formadoras oportunizem espaços para reflexão coletiva propiciando a socialização dos saberes construídos nessa etapa.

2.1.2 Os saberes docentes e o trabalho dos professores

A concepção de saberes docentes defendida por Pimenta (2008) salienta a necessidade de se reconsiderar os saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica como objeto de análise. A autora argumenta que por meio da articulação entre os saberes específicos, pedagógicos e experienciais, aliado aos desafios que a prática docente coloca, o profissional do ensino constrói e fundamenta sua identidade profissional, seu “saber ser professor”.

Com o intuito de pesquisar sobre como o professor dos anos iniciais mobiliza saberes no exercício da atividade docente, Townsend e Tomazzeti (2007) conectaram os conceitos de *habitus* e de *saberes*. Nesse trabalho, o *habitus* foi compreendido como elemento mediador do processo de mobilização de saberes dos professores. As autoras concluíram que a prática profissional está delimitada por inúmeros condicionantes, tais como: as normatizações das políticas educacionais, a organização institucional, as pressões econômicas e culturais da sociedade vigente, a formação dos professores e suas tarefas como profissionais do ensino. Entretanto, o diferencial do processo de mobilização de saberes de cada professora se originava do seu modo de pensar e de se comportar – seu *habitus* – construído ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Para Townsend e Tomazzeti (2007) foi possível compreender que os saberes que as professoras mobilizavam decorria de sua formação acadêmica e continuada e das situações cotidianas de sala de aula. Essas atividades diárias estavam relacionadas com a maneira de cada uma lidar com os conhecimentos adquiridos, o atendimento aos alunos e com as propostas de atividades e organização disciplinar da turma. Mas, o que diferenciava o processo de mobilização de saberes entre as professoras era a maneira de pensar e de se comportar. Na visão de Costa e Oliveira (2007) essa mobilidade dos

diversos saberes docentes na prática pedagógica deixa clara a ligação entre esses saberes, em que não se pode determinar com exatidão quando termina um e quando nasce o outro.

2.2 A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: SABERES E PRÁTICAS

Na área de Educação Musical, em se tratando da formação acadêmica e da atuação profissional os trabalhos de pesquisa discutem a formação acadêmica e a atuação profissional dos professores de música; a ação pedagógica e os saberes nela envolvidos; a natureza dos saberes profissionais na formação e atuação dos professores de música; as práticas docentes de estagiários e pesquisas sobre professores de piano.

A pesquisa realizada por Xisto (2004) relaciona a formação acadêmica e a atuação profissional em múltiplos espaços onde acontece a educação musical dos egressos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ela aponta como resultados que os cursos de formação deveriam estar mais atentos às necessidades dos múltiplos espaços disponíveis para atuação do profissional em educação musical, proporcionando mais experiências de prática de ensino de música além do estágio. A pesquisa de Xisto (2004) confirma a natureza plural do saber docente, composto por vários saberes advindos de diferentes fontes sociais e da atuação do professor de música. Para os professores envolvidos nesta pesquisa, os conhecimentos utilizados na prática docente envolvem tanto os saberes adquiridos na formação acadêmica como também os conhecimentos adquiridos nos diferentes contextos que os cercam. Evidenciou-se também, que os saberes adquiridos considerados mais importantes durante a formação dos egressos dos cursos de educação musical foram os saberes disciplinares. Para os participantes da pesquisa, os saberes pedagógicos não foram suficientemente trabalhados, revelando a falta de articulação entre os saberes específicos e pedagógicos.

Para Azevedo (2007), a formação acadêmica deve propiciar a investigação sobre a própria prática docente, a reflexão crítica sobre a ação pedagógica e os saberes nela envolvidos, além de propiciar o desenvolvimento do saber argumentar e justificar as atitudes e ações pedagógicas. Com o intuito de estudar a interação universidade e mercado de trabalho para o professor de música, Azevedo (2007) aponta a necessidade de se aprofundar essa interação principalmente com inserções mais prolongadas do graduando em atividades profissionais. Vê-se, por exemplo, a necessidade de se

intensificar a relação entre o professor orientador do estágio na universidade e o professor da escola, auxiliando na formação dos licenciandos, bem como dar suporte à formação continuada dos professores em exercício. A autora salienta a importância de se valorar a formação acadêmica e continuada dos professores para que a educação em geral e a educação musical possam abrir novos caminhos, a fim de melhor formar os futuros profissionais para atuarem nos mais diversos contextos na contemporaneidade.

Em relação à natureza dos saberes profissionais na formação e atuação profissional dos professores de música, Azevedo, Araújo e Hentschke (2006) destacam que quanto à qualificação profissional do professor, as pesquisas *do, sobre e com* os professores, não podem deixar de levar em consideração o papel dos saberes da experiência, da temporalidade e da socialização profissional. Elas concluem que os saberes são construídos, significados e transformados durante a prática docente, seja na formação inicial ou continuada, no ensino musical coletivo ou individual. É consenso que a investigação sobre os saberes docentes pode contribuir para o desenvolvimento de propostas curriculares, que considerem as necessidades atuais da profissão e que aproximem a universidade, os contextos de ensino e aprendizagem musical e a prática dos professores de música.

Os estudos desenvolvidos por Bellochio e Beineke (2007) e Azevedo (2007) apontam para a necessidade de se formar professores que reflitam sobre sua prática e a de seus pares, pois isso representa um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. As autoras argumentam que os cursos de formação que têm sido oferecidos atualmente não têm sido relevantes o suficiente para que o professor desempenhe de forma efetiva uma prática pedagógica consciente, levando à transformação de si mesmos e de seus alunos. Os estudos sobre a prática docente dos estagiários tem apontado ainda a importância das práticas docentes para a socialização de professores. Bellochio e Beineke (2007) e Azevedo (2007) defendem que os cursos de formação acadêmica precisam estimular a reflexão sobre a realidade concreta das escolas públicas e privadas e promover a articulação entre essas realidades distintas e a formação. Conforme os estudos das pesquisadoras é preciso também incentivar o trabalho integrado entre os colegas, proporcionando reflexões sobre a trajetória pessoal e escolarização prévia.

As pesquisadoras Bellochio e Beineke (2007) afirmam que o estágio supervisionado não pode ser tomado como a única oportunidade que o aluno tem de mobilizar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação acadêmica. O

estágio deve constituir-se como um dos momentos integrantes do curso de formação de professores, agregado aos demais componentes curriculares e experiências já vivenciadas. Além disso, deve ser também um momento de produção reflexiva de conhecimentos. Conforme as autoras é necessário repensar os cursos de formação universitária devido principalmente à dificuldade de se preparar os estudantes para atuarem na escola pública, e às diferenças de mundos culturais dos acadêmicos e os mundos culturais dos alunos na escola.

Sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas em Música, a pesquisa de Bellochio e Beineke (2007) fez referência à mobilização dos processos de construção do conhecimento prático, dos saberes mobilizados frente ao desconhecido e das relações que os profissionais estabelecem entre os conhecimentos teóricos e práticos e entre os saberes teóricos e os experienciais. As autoras também buscaram conhecer a trajetória de construção musical e profissional dos estagiários e o panorama pedagógico musical de seu estágio na escola, destacando a situação da aula de música no contexto escolar e os desafios vividos no campo do estágio supervisionado. A partir das observações e análise dos dados, Bellochio e Beineke (2007) verificam que as ações pedagógicas dos estagiários revelam-se no contexto da sala de aula quando enfrentam o desafio de articular os saberes construídos fora e dentro do contexto universitário, com as necessidades cotidianas de sala de aula. No momento da prática educativa, o estagiário produz um tipo particular de conhecimento na prática e para a prática, denominado “conhecimento prático”, de modo semelhante a um professor que atua constantemente em uma escola.

2.2.1 As pesquisas sobre o professor de piano

A formação e atuação do professor de piano tem merecido atenção de pesquisadores brasileiros. Os temas abordam o professor particular de piano (BOZZETTO, 2004); perfil profissional de professores de piano (OLIVEIRA, 2007); o pensamento reflexivo do professor de piano durante a prática pedagógica (SCARAMBONE, 2009) e os saberes docentes do professores bacharéis de piano em diferentes etapas da carreira (ARAÚJO, 2005).

Em relação à formação do professor particular de piano, os dados coletados por Bozzetto (2004) revelam que o professor particular precisa ter um amplo conhecimento geral, além de uma boa formação musical, domínio e conhecimento do seu instrumento.

Sendo assim, é necessário ter noção do campo da música, incluindo experiências e conhecimentos dos mais variados gêneros, tais como óperas, música sinfônica e de câmara. Especificamente, foi considerado fundamental que o professor de piano possua conhecimentos de harmonia, contraponto, análise e teoria musical. Quanto ao domínio do instrumento aponta-se que é necessário que o professor saiba tocar piano e que tenha uma significativa vivência com o instrumento.

Para exercer a profissão professor particular de piano, os dados de Bozzetto (2004) apontam a necessidade de ter titulação, diploma ou curso específico na área. Segundo a pesquisadora, o professor particular de piano deve ainda ter como competência uma postura ética e social e ter capacidade de se relacionar bem, pois a relação entre o professor e aluno depende boa parte disso. Os entrevistados nesse estudo também levantaram a questão, entre outras qualidades, sobre a responsabilidade que o professor particular deve ter com o conteúdo que for ensinar ao aluno. De acordo com os depoimentos é preciso ter paciência para ensinar tanto os alunos talentosos como os que querem aprender música. Bozzetto (2004) ressalta que é necessário ter conhecimento sobre aspectos metodológicos específicos do ensino do instrumento, gostar de dar aula, de ensinar e de ser professor.

Os estudos realizados por Bozzetto (2004) revelam que são muitos os motivos que levaram os professores entrevistados a atuarem no ensino particular de piano. Para alguns, o início da carreira se relaciona às necessidades financeiras, opção pela profissão como sobrevivência. Para outros o motivo fica atrelado à vocação desde cedo para ser professor, aliada a uma grande paixão por tocar piano. A influência dos pais também foi marcante na escolha da profissão, bem como a experiência tida como aluno, espaço que estimulou muitos professores a se inserirem nesta carreira.

De acordo com a autora, uma grande satisfação vivenciada pelos professores particulares de piano no início da carreira é poder acompanhar o progresso do aluno, poder ensinar a quem não detém conhecimentos musicais, encontrar alunos que seguiram a profissão musical e mesmo aqueles que seguindo outras profissões se recordam do que aprenderam com o professor particular. Bozzetto (2004) observou também que, para esses professores ver alunos talentosos desistirem de estudar piano foi apontado por muitos como uma frustração comum que ocorre no exercício da profissão do professor particular de piano.

Em relação às dificuldades e desafios nesse início de carreira, a autora evidenciou que os professores citaram os alunos com problemas de motricidade, os

alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com deficiência visual. Na maioria dos casos, foi relatado que os professores não estavam preparados para lidar com essas diferentes situações nas aulas de piano. A falta de motivação dos alunos para estudar piano também representou um desafio para os professores, pois esses alunos geralmente são impulsionados pela família.

Conforme Bozzetto (2004) vários fatores apresentam-se como dificuldades, mas um dos maiores problemas apontados relaciona-se à falta de conscientização e reconhecimento da importância do ensino de música, que se agrava com a crise financeira. Para a autora, os alunos atualmente estão sobrecarregados por diversas atividades, além da escola, e esse fator sobrecarrega o orçamento familiar, logo, o estudo de música, que não é prioridade, acaba sendo deixado de lado.

No entanto, os dados da pesquisa de Oliveira (2007) não confirmam integralmente os resultados de Bozzetto (2004). Ela, ao investigar o perfil profissional de professores de piano na cidade de Porto Alegre, destaca que dentre os professores pesquisados 58% não possuem curso superior, sendo que quase um terço dos professores bacharéis em piano afirmam que não possuem formação pedagógica para ensinar. Na visão da autora eles próprios constroem seu método de ação entre acertos e erros, e por falta de fundamentação teórica as suas experiências podem se tornar certezas profissionais. Apesar das reflexões que vêm sendo realizadas a cerca da profissionalização docente no ensino específico de instrumento, Oliveira (2007) afirma que algumas reflexões são ainda isoladas, pois a falta sistemática de organização do grupo não propicia um compartilhamento de ideias e de ações. A autora entende que por isso, na área do piano ainda há muito a ser feito para profissionalizar a atividade. A pesquisadora destaca a necessidade de se desenvolver estudos relacionados a formação pedagógica dos professores de piano.

No Brasil, em pesquisa sobre os saberes docentes de professoras de piano, Araújo (2005) reconhece que dentre os saberes construídos ao longo da trajetória profissional das professoras investigadas emergem os saberes que ela denominou de “saberes da função educativa”. Esses saberes são constituídos por diferentes habilidades e conhecimentos, oriundos da experiência, em situações não vivenciadas e nem discutidas na formação acadêmica. Eles são saberes sincréticos formados por saberes da experiência, saberes institucionais e saberes das relações interpessoais. Para a autora, os processos pelos quais são adquiridos também perpassam diferentes contextos: os

didático-pedagógicos, as metodologias utilizadas e os processos motivadores da ação pedagógica.

Em seus estudos Scarambone (2009) investigou sobre como os professores de piano pensam a sua prática pedagógica. A autora observou que quando acontecem situações imprevisíveis durante a atuação docente, os professores que fizeram parte da pesquisa muitas vezes ignoram a situação, ou procuram resolver por meio de tentativa e erro e após não alcançarem um resultado satisfatório, tentam justificar o problema com fatores externos à sua ação. Sendo assim, de acordo com ela, a realidade é muitas vezes encarada como sem problemas e nessa situação os professores mobilizam os conhecimentos que são considerados como hábito. Em outros momentos são percebidas situações novas que levam os professores a questionarem sua prática. De acordo com Scarambone (2009) os professores de piano pesquisados pensam sua prática quando são estimulados por fatores extra – prática ou quando se deparam com situações que fogem à rotina. Quando o resultado não era satisfatório os professores entrevistados se sentiam frustrados. Quanto à natureza do pensamento desses professores, a autora observou que eles relatam a respeito de suas concepções, contradições, preocupações e problemas relacionados à sua experiência, principalmente quando alunos. Scarambone (2009) observou que os professores analisam suas práticas, mas têm dificuldades de estimular sua própria transformação como pessoas que podem modificar seu ambiente de trabalho. Em relação ao papel da instituição de ensino como local de estímulo à reflexão crítica, a autora afirma que não foi observada em nenhum dos casos estudados.

Para estudar sobre os saberes docentes dos professores bacharéis de piano em diferentes etapas da carreira - no início, no meio e no final da carreira, Araújo (2005) abordou os processos de aquisição e mobilização dos saberes de professores de piano considerando as particularidades das trajetórias individuais de cada um. Os três estudos de caso realizados pela pesquisadora foram analisados por meio de uma orientação temporal, na qual buscou-se a relação entre o período da carreira e a mobilização dos diferentes grupos de saberes: disciplinares, curriculares, da função educativa e experienciais. A autora salienta que apesar das pesquisas realizadas, a complexidade da prática docente e dos saberes que a permeiam apontam para a necessidade de se investigar os saberes dos professores em diferentes etapas de sua formação

Conclui-se que as instituições formadoras precisam atentar para os múltiplos espaços disponíveis para a atuação profissional, capacitando o professor para atuar no mercado de trabalho. Em relação aos saberes que os professores necessitam mobilizar

na prática e o papel da formação acadêmica torna-se relevante compreender a prática pedagógica do professor, que é tomada como mobilizadora de saberes profissionais. Considera-se que em sua trajetória, esse profissional constrói e reconstrói seus saberes de acordo com as necessidades práticas, com suas experiências e com sua formação.

3 O INÍCIO DA CARREIRA: MOMENTO DE DESCOBERTA E INCERTEZAS

3.1 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Para Huberman (1995) existem diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores. Ele optou pela perspectiva clássica, a da “carreira”. Para ele, existem diversas vantagens em se adotar o conceito de “carreira”. Primeiramente porque possibilita comparar pessoas na atuação de diferentes profissões. Em segundo lugar, para Huberman (1995) a carreira suporta uma abordagem psicológica e sociológica, pois estuda o trajeto de um indivíduo em uma organização ou em várias organizações, compreendendo como as características desse indivíduo podem influenciar sobre a organização e são influenciadas por ela simultaneamente. Sendo assim, o autor fez a opção por estudar apenas os professores (pessoas que não tem responsabilidades administrativas), tratando-se essencialmente, de uma carreira pedagógica, carreira de pessoas que no transcorrer de suas vidas, vivenciam situações de sala de aula. Os estudos realizados por Huberman (1995) tratam, portanto de uma carreira pedagógica.

Na concepção de Tardif (2007) o conceito de carreira não corresponde a um único formato, pois com a modernidade, constata-se que a carreira se estende muito além das profissões, podendo alcançar as relações que vão se formando entre o indivíduo e o trabalho, não se limitando a carreiras estratificadas e regidas por um sistema hierárquico de recompensas e por papéis assumidos.

Huberman (1995) esquematiza uma sequência “normativa” no ciclo de vida profissional do professor, havendo fases, transições, “crises”, atravessando a carreira do ensino e influenciando um número significativo, por vezes a maioria, dos profissionais. O seu modelo não é linear, mas apresenta “tendências centrais” na carreira. Tais sequências não precisam ser vividas sempre pela mesma ordem e nem todos os elementos de uma determinada profissão tem obrigatoriedade de vivenciar todas. De acordo com Huberman (1995) o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos específicos de uma classe profissional.

Ao tratar sobre o início da carreira profissional os pesquisadores dessa área falam de um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”, conforme Huberman (1995). A “sobrevivência” traduz o que os pesquisadores chamam de “choque do real”, o confronto inicial com as situações complexas da profissão, a oscilação entre as

diferentes relações demasiado íntimas e demasiado distantes, a relação com os alunos, com o material didático inadequado, a diferença entre os ideais construídos durante a formação acadêmica e as realidades quotidianas da sala de aula. A sequência denominada “descoberta” é traduzida pelo entusiasmo inicial, a experimentação, o estar atuando em situação de responsabilidade. A literatura aponta que os aspectos sobrevivência e descoberta são vividos em paralelo e é que o estágio de descoberta que permite suportar a sobrevivência. Mas, na visão do autor, ocorrem perfis que sustentam somente um dos aspectos ou de perfis com outras características: a indiferença (aqueles que escolhem a profissão temporariamente ou sem gostarem), a serenidade (aqueles que têm muita experiência) ou a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos inadequado, com a atenção voltada para a formação ou motivação iniciais).

Abrangendo esses diferentes perfis, encontra-se o tema global “exploração”, podendo ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, categórica ou enganadora. A fase de exploração é caracterizada pelo autor quando o professor faz uma opção provisória, experimentando um ou mais papéis. Essa fase é o momento no qual o professor escolhe provisoriamente sua profissão. Inicia-se por meio de tentativas e erros, o professor sente necessidade de se socializar com os demais colegas, com os alunos, diretor e pais e experimenta uma diversidade de papéis dentro do contexto escolar. Esta fase é tão importante que leva o iniciante a abandonar a profissão ou a se questionar sobre a escolha e a continuidade da carreira. Se a experiência for positiva, passa-se à fase de “estabilização” ou de compromisso, na qual os indivíduos buscam um foco ou setor de especialização, na tentativa de realizar papéis e responsabilidades que exigem mais empenho, ou prestígio ou que sejam mais lucrativas.

No caso do ensino, na visão de Huberman (1995) o sistema de distribuição de trabalhos, horários, dificulta ainda mais essa adaptação do jovem professor. Geralmente na escolha dos horários reserva-lhes os últimos lugares, ou um conjunto de horas dispersas, com turmas e níveis bastante heterogêneos. O clima de trabalho é marcado por receios, desconfianças recíprocas, tornando incompreensíveis os diferentes pontos de vista. Para os novatos, o bom senso aconselha que se acatem as normas de funcionamento quotidiano da escola, bem como as hierarquias implícitas no relacionamento entre as pessoas.

As pesquisas de Tardif (2007) indicam que certas condições são necessárias para que a entrada na carreira seja mais amena e para que haja uma posterior estabilização. Essas condições são: ter turmas fáceis de lidar, um volume de trabalho que não consuma

todas as energias do professor, apoio da direção, conseguir um vínculo definitivo com a escola (emprego estável, regular) e ter colegas de trabalho com os quais se possa contar.

Na visão de Lima (2004) os principais problemas vividos pelos professores iniciantes são: manutenção da disciplina, estabelecimento de regras de conduta dos alunos, a motivação e consideração das individualidades em sala de aula e o relacionamento com os pais. A autora salienta que essas dificuldades podem variar de docente para docente quanto à: quantidade, qualidade e intensidade de manifestação. Os problemas mais sérios enfrentados no início de carreira, conforme Garcia (1998) são: a imitação acrítica dos outros professores, o isolamento em relação aos seus colegas, a dificuldade de transferir os conhecimentos adquiridos na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino. Para Costa e Oliveira (2007) as dificuldades encontradas pelos profissionais em início de carreira estavam relacionadas à metodologia, domínio do conteúdo, articulação entre teoria e prática, condições de trabalho, ensino em realidades complexas, envolvendo o atendimento a um grande número de solicitações e tarefas, diferenças entre o aluno real e um ideal de aluno presente no imaginário e insegurança, colocando em dúvida a formação inicial. Conforme as autoras, tais dificuldades interferem na maneira de ser e estar na profissão docente.

Diante de toda a complexidade que envolve essa etapa, Costa e Oliveira (2007) afirmam que muitas vezes o profissional se desestrutura, pensa em desistir da profissão, sente-se como um estranho no contexto escolar, chegando a duvidar de sua competência e até mesmo da importância da formação docente. Na prática esses profissionais enfrentam situações que reclamam uma formação acadêmica que privilegie uma maior articulação entre os desafios que o processo de escolarização e as exigências do exercício da docência impõem.

A sensação de que a formação docente recebida é limitada, desestrutura um pouco o professor iniciante. Segundo os professores entrevistados por Tardif (2007), muito da profissão se aprende com a prática, pela experiência, experimentando e descobrindo no próprio trabalho. Nesse início, muitos professores se lembram que estavam mal preparados, sobretudo em relação às condições de trabalho difíceis, como por exemplo, turmas grandes de alunos e carga elevada de trabalho. Tardif (2007) constatou que foi por meio da prática e da experiência que os professores se desenvolveram profissionalmente.

Para Huberman (1995) essa fase é caracterizada como um “choque de realidade”. Nesse momento, muitas vezes o professor tem a percepção de que na prática nem tudo é previsível e controlável. A visão da docência que o recém-formado possui está muito relacionada ao caráter aplicacionista e absoluto da teoria. Para o professor iniciante, esse caráter aplicacionista deveria ser capaz de responder à maioria dos impasses que ocorrem durante a profissão, mas isso não se confirma na prática. Mas, para Costa e Oliveira (2007) a dificuldade encontrada pelo professor iniciante é fazer as articulações necessárias no momento da prática profissional. Esses professores percebem que saber o conteúdo é importante, mas não é o suficiente.

As questões enfrentadas no exercício da profissão podem fazer com que esses profissionais queiram meios que os ajudem a lidar com essas dificuldades ou estudar essas situações durante a formação acadêmica. Articular os conhecimentos adquiridos, de acordo com Costa e Oliveira (2007), pode ser uma opção para ser realizada ao longo do curso de formação acadêmica, a fim de instrumentalizar o professor iniciante. As autoras consideram que dominar a área de conhecimento e fazer a transposição desse conhecimento possa ser uma das formas de construir uma identidade profissional e fortalecer o trabalho do professor.

Conforme as pesquisadoras, nas relações cotidianas entre os docentes, observou-se que o suporte de um colega experiente, uma espécie de mentor informal, tem beneficiado vários professores nessa fase de entrada na carreira profissional. Esses colegas mais experientes são procurados para auxiliarem na elaboração de planejamentos, na pedagogia, no seu modo de trabalho e em muitos casos os iniciantes são ajudados pelos demais a preencherem lacunas de sua formação universitária. Sobre isso, os iniciantes falam muito em apoio moral ou como um suporte, soando como uma forma de encorajamento. Os professores mais experientes parecem apreciar esse tipo de colaboração. Tardif e Lessard (2008) notaram que os noviços também auxiliam uns aos outros, talvez por sentirem necessidade de um intercâmbio que lhes assegure e ajude a lidar com as exigências da profissão, ou por eles serem mais disponíveis e dinâmicos em relação aos professores mais velhos.

Cavaco (1995) argumenta que a ida a congressos, atividades paralelas em grupos de pesquisa, grupos de estudos, entre outros, muitas vezes proporciona a segurança e coerência necessária para enfrentar as dificuldades de uma profissão cujas competências específicas ainda não se dominam e que em alguns casos proporciona uma revitalização científica dos conteúdos ensinados. Essa busca por informações por parte dos

professores no início da carreira, para Cavaco (1995, p.167) implica a necessidade de recorrer a meios informais de apoio para partilharem problemas, recursos, êxitos e fracassos. Isso ocorre na maioria das vezes fora da escola, porque se teme o descrédito que a admissão das dificuldades e pedido de ajuda pode provocar.

3.1.1 Os três primeiros anos: aprendizagem e novos saberes

Na visão de Nunes (2002), Garcia (1998), Huberman (1995) e Cavaco (1995) os primeiros anos de docência podem ser caracterizados como um período em que o professor vivencia uma intensa aprendizagem, diante de um mercado de trabalho que exige uma atuação semelhante à de um professor experiente. Conforme os autores, esse início da prática profissional também é considerado um período contraditório para os indivíduos. Por um lado em que o profissional encontra um lugar para que possa exercer sua profissão, um espaço de vida ativa, com perspectivas na construção da autonomia, por outro as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade do profissional definida nos bancos da escola ou pela família ou por meio de diferentes atividades socioculturais. De acordo com Cavaco (1994) o jovem professor na procura entre aspirações, projetos e estruturas profissionais, tem de encontrar seu equilíbrio, reajustar-se ao novo contexto, adaptar-se à nova situação. Na busca de trabalho, muitas vezes esse professor se vê obrigado a ir se movimentando de escola para escola, entre localidades e diferentes regiões, durante esse início de carreira. Por isso, o primeiro ano de profissão pode se estender, ano após ano, não somente se deslocando para diferentes contextos, mas também atuando em diferentes níveis de ensino. Nas salas de aula, é preciso também que se resolvam todos os problemas, de uma forma ou de outra.

Assim, Cavaco (1995) afirma que o professor jovem é levado a construir respostas urgentes para as mais diversificadas situações que muitas vezes são bastante complexas, levando-o a reatualizar situações vividas como aluno, muitas vezes elaborando esquemas de atuação que rotiniza e se aproximam de modelos tradicionais, esquecendo-se das propostas inovadoras que teoricamente defendeu. Situações de insegurança, adaptações, alienação, são termos frequentes nas falas dos professores jovens, a justificar uma carreira que muitas vezes leva ao cepticismo diante das novas oportunidades que surgem.

Garcia (1998) enfatiza que nesse momento, a escola, como unidade, exerce um papel de fundamental importância como apoio a esses professores. Essa posição esta

relacionada com a definição dada por ele, que define a iniciação do professor na instituição de ensino como:

[...] processo mediante o qual a escola deve realizar um programa organizado de apoio para esses professores a fim de introduzi-los na profissão, ajudando-os na abordagem dos problemas de maneira a fortalecer sua autonomia como profissionais, bem como, facilitando seu desenvolvimento como profissionais (GARCIA, 1998).

O início de carreira sob esse ponto de vista, é uma atividade em que a escola desempenha um papel de extrema importância como apoio aos professores em início de carreira.

Garcia (1998), Huberman (1995) e Cavaco (1995) concordam que o início da carreira é considerado muito importante para os professores, pois é a etapa onde acontecerá a transição de estudantes a profissionais e por isso, surgem dúvidas e tensões, devendo eles adquirirem competência profissional em um espaço de tempo muito curto. No primeiro ano, os professores são principiantes, bem como também no segundo e terceiro anos podem ainda lutar para firmar sua própria identidade pessoal e profissional.

Conforme os estudos de Garcia (1998) sobre os professores principiantes e seu processo de socialização profissional, o autor constatou que os professores em início de carreira eram preocupados em melhorar como docentes e conscientes de que sua formação estava ainda inacabada. Observou-se também que esses professores se diferenciam em função dos contextos em que atuam e as experiências como alunos também influenciam em sua atuação.

Na visão do autor, os professores iniciantes não estão familiarizados com a nova situação específica na qual começam a ensinar. Garcia (1998) e Huberman (1995) concordam entre si quando consideram que para eles é um “choque da realidade”, caracterizado como um processo de intensa aprendizagem, na maioria dos casos do tipo ensaio e erro, bem como, um princípio de sobrevivência e predomínio do valor do prático. De acordo com Garcia (1998), o primeiro ano de atuação profissional representa também uma oportunidade de aprender a ensinar, bem como implica em transformações a nível pessoal. Nessa fase observa-se nos professores a insegurança e a falta de confiança em si mesmo.

No início da carreira profissional a teoria e prática são vistas como pólos desarticulados, gerando uma dicotomia entre ambas, pois o professor iniciante encontra

dificuldade em articular a teoria, a fim de interpretar situações vivenciadas no cotidiano de sala de aula e para tomar decisões necessárias no contexto escolar em que está atuando (COSTA e OLIVEIRA, 2007). A ideia, possivelmente decorrente da formação acadêmica, de que a teoria automaticamente se aplicará à prática, não se concretiza.

Esses e outros estudos, de acordo com Costa e Oliveira (2007) demonstram que a prática vai se edificando como o local onde se aprende e se constroem saberes. Percebe-se que no início da carreira os professores se centram no ato de “aprender a ensinar”, mais que no “aprender a ser professor”, as quais exigem habilidades que vão além do espaço da sala de aula. Para aqueles profissionais que permanecem na carreira, tem sido uma fase que contribui de fato para uma determinada forma de ser professor. Na prática os professores se deparam com situações que necessitam de uma formação acadêmica mais articulada com os desafios que o processo de escolarização e as condições de exercício da profissão impõem. Desse modo, de acordo com Costa e Oliveira (2007) torna-se relevante compreender como os professores percebem as experiências vivenciadas ao longo da carreira e particularmente aquelas relacionadas ao início da docência.

Se considerarmos as interações entre os indivíduos e as realidades sociais⁴, na visão de Tardif (2007) o estudo da carreira procede tanto da análise da posição que o indivíduo ocupa em um determinado momento, bem como de sua trajetória ocupacional.

Na visão do autor, pertencer a uma ocupação quer dizer que os papéis a que as pessoas são chamadas a representar remetem a normas que devem ser adotadas e que vão desde as exigências formais relativas às qualificações dos membros até às atitudes e comportamentos relacionados à tradição ocupacional, bem como, sua cultura. Muitas vezes, essas normas não são formalizadas, sendo informais e foram aprendidas no âmbito da socialização do professor, por meio das diferentes relações que o profissional mantém no seu contexto de atuação. Em concordância com esse pensamento a carreira se forma a partir das contínuas relações entre as interações dos indivíduos e as ocupações e permite reconhecer melhor o papel do saber na relação entre trabalhador e seu trabalho.

Se associarmos a carreira com a história de vida e com a socialização do profissional, Tardif (2007) argumenta que poderemos perceber melhor a dimensão histórica dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do professor, na medida em que são

⁴ Essas interações estão de acordo com o ponto de vista da Escola de Chicago.

incorporados às atitudes do professor por meio de sua socialização profissional. Desta forma, a carreira permite fundamentar a prática profissional – o que o professor é e faz em sua história profissional.

Com o tempo os professores aprendem a lidar e a aceitar seus próprios limites, tornando-se mais flexíveis. Eles se distanciam dos programas, das diretrizes e rotinas, apesar de respeitá-los em termos gerais. O domínio progressivo sobre o trabalho provoca uma maior segurança e esta firmeza está relacionada com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Constatou-se que a evolução na carreira é acompanhada geralmente pelo domínio do trabalho e do bem-estar pessoal em relação aos alunos e às exigências da profissão.

No entanto é preciso relativizar essa situação, para os professores que estão em situação precária (professores sem estabilidade funcional) levam um tempo maior para se familiarizarem com as peculiaridades do trabalho em sala de aula. Eles estão frequentemente mudando de turma e se deparando com turmas mais difíceis, o que os impossibilita viver uma relação contínua, permanente, com os alunos. Muitas vezes isso acarreta uma frustração por perderem turmas, alunos com os quais se haviam habituado. Para Tardif (2007) a instabilidade é uma dura realidade para os professores em início de carreira, pois o fim de um contrato representa, muitas vezes, uma ruptura com o contexto e com os alunos aos quais mantinham uma relação de afinidade. Além desses profissionais mudarem de escolas com frequência, observa-se que eles precisam assumir paralelamente carga horária em diferentes disciplinas, que também, podem mudar de um ano para outro. O resultado de todo o processo é que eles circulam por várias escolas e por mais de uma área do conhecimento com frequência, precisando recomeçar sempre. Verifica-se que os profissionais nessa situação mantêm sempre certa distância em relação à identidade e à situação profissional bem definida dos professores regulares (TARDIF, 2007). Para o autor fica difícil pensar em uma consolidação de saberes docentes enquanto os profissionais com serviços prestados não tiverem o mínimo de estabilidade. Essas mudanças tornam difícil a sedimentação do saber experiencial no início da carreira.

Na descrição feita por Tardif (2007), os professores entrevistados afirmam que diante dessas inúmeras mudanças e da instabilidade profissional, sente-se frustração e certo desencanto. Esses sentimentos estão ligados à precariedade de emprego e por outro lado, ao sentimento de serem desvalorizados, tendo a sensação de não serem mais do que “tapa-buracos” e números no fim das listas de candidatos. Existe também o

agravante em relação à falta de confiança por parte da direção quanto às suas competências, pois são avaliados todos os anos com fins seletivos. Outros motivos de frustração residem no fato de não gozarem de certos benefícios sociais, como por exemplo, licenças por motivo de doença, licença-maternidade, correndo o risco de serem considerados como professores “não disponíveis” o que pode gerar consequências nos próximos contratos.

Na visão de Tardif (2007) com o tempo, essa situação pode tornar-se cansativa e desanimadora, podendo gerar questionamentos sobre a pertinência de continuar ou não na carreira e às vezes até um descomprometimento pessoal em relação à profissão. Entre os profissionais contratados o domínio do trabalho é a longo prazo devido às inúmeras mudanças pelas quais eles passam.

De acordo com as análises realizadas por Tardif (2007) a socialização e a carreira dos professores é uma trajetória construída por meio de um processo que se inicia com a formação profissional, sua inserção na profissão, o choque com a realidade, a aprendizagem na prática, a descoberta de seus limites e as interações com seus pares. Esse processo modela a identidade pessoal e profissional dos professores. Essa historicidade torna-se evidente e expressa-se nos saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que representam uma transformação e uma reativação dos processos de socialização anteriores, tais como a família, a escola e a universidade. Por isso a experiência da prática da profissão numa carreira, ou seja, a sua temporalidade, é muito importante na estruturação da prática do professor. De acordo com o autor, muitos professores, ainda hoje, têm o discurso de que aprendem a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência, acarreta a edificação dos saberes da experiência que se transformam prematuramente em certezas profissionais, em rotinas, em modelos de transmissão de conteúdos. Esse repertório de competências será o alicerce dos saberes profissionais durante o resto da carreira. Esses saberes abrangem vários aspectos, dentre eles podemos citar o bem-estar pessoal em trabalhar na profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a autoconfiança para enfrentar problemas e conseguir resolvê-los. De acordo com Tardif (2007) a experiência docente exige que o professor tenha domínio cognitivo e instrumental sobre sua função, mas também exige uma socialização e vivência profissionais, por meio das quais se edifica sua identidade profissional, permitindo ao indivíduo fazer carreira no magistério.

Mariano, Diniz e Tancredi (2007) realizaram uma pesquisa que diverge das experiências anteriores. Esses pesquisadores tiveram a oportunidade de realizar uma pesquisa que objetivou conhecer a história de vida de uma professora universitária, privilegiando os aspectos referentes ao início de sua carreira docente. Pelos dados coletados, observaram que a professora não viveu o choque da realidade no início da carreira profissional e que, de acordo com a fala da entrevistada, a entrada dos professores na carreira depende de seus conhecimentos, de suas experiências de vida e do modelo funcional que estão vivenciando. Inclusive, a professora questionou a literatura que trata desse tema, ressaltando que seu início de profissão foi tranquilo. Os autores argumentam que o valor que a professora atribuiu ao conhecimento de o quê ensinar e a facilidade do relacionamento com seus pares podem ter ajudado no enfrentamento do momento inicial da docência. Os autores observaram, também, que a entrevistada considera que as dificuldades que ocorrem no início de carreira são superadas ao longo do exercício de aprender a ser professor e que os empecilhos acontecem em qualquer uma das suas fases. Os pesquisadores destacaram que, o processo pelo qual passou a entrevistada, o movimento ininterrupto de aprendizagem, em diferentes instâncias, bem como, o fato de a professora não ter tido receio de enfrentar os desafios ao longo da profissão enriqueceu seu percurso pessoal e profissional.

Conclui-se que a iniciação à docência tem se revelado como uma etapa importante no processo de aprender a ensinar e aprender a ser professor. Diante das complexidades vividas nesse período, o professor passa por diferentes situações chegando, muitas vezes, a duvidar de sua competência e da importância da formação acadêmica. Para que permaneçam, o início da carreira é um período que contribui de maneira singular para formar sua identidade profissional. É necessário propor alternativas de formação que possam auxiliar esse profissional no início da profissão.

Por meio dos estudos realizados, Tardif e Lessard (2008) reconheceram a importância de se estudar esse início de carreira, partindo da análise dos contextos cotidianos nos quais atuam os profissionais em educação, para melhor compreender sua atuação, com suas particulares dificuldades e pontos favoráveis.

3.1.2 A socialização no início de carreira: impasses da prática profissional

O termo **socialização** é discutido sob diferentes perspectivas teóricas. Ferenc (2007), afirma que o termo **socialização** é utilizado com diferentes sentidos, adquirindo conotações consideradas, muitas vezes, negativas ou ultrapassadas. As conotações mais frequentes estão associadas à inculcação das crianças, endoutrinamento dos indivíduos, imposição de normas sociais e constrangimentos impostos pelos poderes - tanto ameaçadores quanto anônimos. O caráter pejorativo do termo facilitou o abandono do conceito por muitos sociólogos. Atualmente, a discussão sobre o conceito de **socialização** está sendo rediscutida, principalmente na profissionalização docente associada à construção da identidade do professor. Para Ferenc (2007) as discussões têm sido frequentes, principalmente quando a identidade do profissional é compreendida como resultado de sucessivas socializações. Essa autora entende que a temática é atual, principalmente pelo momento de crise de identidade observada na docência. Na visão da pesquisadora, essa crise se agrava devido principalmente a ausência de campos de trabalho, uma vez que, a identidade do professor é, em parte, construída pela sua inserção no mercado de trabalho. Sendo assim, como falar de socialização sem espaços de trabalho?

Para Garcia (1998) e Huberman (1995) a iniciação do professor define-se com os primeiros anos de atuação, quando o professor se socializa no sistema de ensino. Período em que os professores iniciantes se esforçam para aceitar os alunos, os colegas de trabalho e demais funcionários da instituição, procurando atingir um nível de segurança em relação aos problemas do dia a dia.

Conforme Ferenc (2007) considera a socialização como um processo de aquisição da cultura de um determinado contexto social ou instituição social, o que no ensino implica a aquisição de conhecimentos e competência necessária para assumir papéis na instituição. Em suas pesquisas Ferenc (2007) se baseia no trabalho teórico de Huberman (1995) sobre o ciclo profissional dos professores.

Na socialização docente, a instituição de ensino se faz agente desse processo, pois para que o professor interaja no ambiente de trabalho, se socialize, é preciso estar a par das regras de funcionamento da instituição e transitar em seus espaços sem, entretanto, posicionar-se de forma passiva frente às situações cotidianas. As reflexões de Ferenc (2007) refletem a socialização vivenciada pelos participantes de sua pesquisa, em diferentes fases da carreira. Os seus resultados revelaram que os participantes da

pesquisa encontravam-se entre adaptar-se e o transformar, colocando-se na transição de uma prática de dependência e de julgamento dos colegas a uma prática da autonomia e construção de seus próprios espaços. De acordo com os dados, os profissionais vivem os embates do processo de socialização, tanto na instituição quanto na cultura de um grupo.

Na visão de Nunes (2002) a socialização do professor se constitui em um processo interativo, dialético e contraditório, no qual as experiências presentes desafiam as concepções do passado. De acordo com o autor o futuro professor, ao ingressar na universidade, experimenta a socialização de duas maneiras: socialização em um papel profissional a ser desempenhado e a socialização em uma organização profissional. O sistema de papéis a serem desenvolvidos está relacionado com a configuração do status social, juntamente com as especificidades e responsabilidades que operam em um grupo, formando um vínculo entre o indivíduo e o sistema social. Nas palavras do autor,

[...] o papel está relacionado a uma identidade específica, valores e crenças. [...] se socializar no papel de professor implica adquirir os conhecimentos e habilidades necessárias para ensinar (NUNES, 2002).

Nunes (2002) enfatiza que a socialização do profissional está também intimamente ligada à estrutura social, no caso a escola, devido à pluralidade de formas e de aspectos distintos presentes na instituição de ensino. Para Nunes (2002) se a escola atende uma comunidade de classe baixa, com poucos recursos materiais e problemas sociais, a socialização do professor será bem diferente se estivesse atuando em uma instituição de classe alta, onde contasse com uma diversidade de recursos e poucos problemas sociais. Da mesma forma, aconteceria se o principiante ingressasse em uma escola onde a cultura de ensino colegiada fosse fortemente partilhada, havendo suporte dos companheiros no seu início de carreira. Essa experiência, por sua vez, seria distinta da socialização vivenciada onde existisse uma cultura de individualismo.

Na visão de Lima (2004) é impossível compreender a questão da socialização dos professores sem considerar a sua história de vida, suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Os autores Lima (2004), Ferenc (2007) e Nunes, (2002) consideram que a família, as experiências vividas antes da formação acadêmica, o período da formação acadêmica e o período da docência são momentos que influenciam diretamente a socialização do professor. Ferenc (2007) afirma que cada um desses

contextos específicos exerce uma determinada influência mais ou menos decisiva na socialização do professor.

Para amenizar essas situações difíceis e constrangedoras vivenciadas por muitos professores principiantes, Albuquerque (2008) faz referência a três condições que favorecem o processo de socialização do professor:

- 1) perfil positivo do diretor (sempre presente, comprometido, entusiasmado);
- 2) dimensões do município (cidades menores favorecem maior socialização);
- 3) presença do coordenador pedagógico (elemento facilitador para que haja integração intra-escolar e das relações escola-comunidade).

Conforme Albuquerque (2008) e Mariano, Diniz e Tancredi (2007) o processo de aprender a ser professor é longo e que somente tem início e sem final pré-estabelecido. Nas situações cotidianas de sala de aula é que ocorre, em grande parte, essa aprendizagem. Todos os dias o professor está submetido a aprendizagens. É um constante processo de aprender para ensinar e aprender a ensinar. Muitas vezes essas experiências do dia a dia são vivenciadas com pouca reflexão sobre a prática, a fim de analisar e interpretar as diferentes situações que ocorrem, tendo muitas vezes, o professor de agir de forma intuitiva na solução de diversas situações que se apresentam nesse contexto. O processo de aprendizagem da docência não tem fim.

Partindo da visão de Nunes (2002) podemos concluir que os pontos principais quanto à socialização do professor perpassam os seguintes tópicos: a trajetória pessoal da socialização do professor, a escolarização prévia, a formação acadêmica, a trajetória institucional e as estratégias para aprender a ser professor.

4 O CONCEITO SABERES DOCENTES: fundamentação para a formação e a prática

Ao pesquisar o trabalho docente, Tardif (2007) investigou durante doze anos os saberes que fundamentam o trabalho e a formação dos professores das escolas primárias e secundárias. A partir desse estudo, o sociólogo definiu o saber docente como um conjunto de competências, habilidades e saber-fazer, que são mobilizados pelos professores durante suas práticas docentes, tanto na sala de aula quanto na escola.

O autor enfatiza que esse saber não pode ser analisado separado das demais dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho diário dos professores. Para o autor a questão do saber profissional deve ser estudada num contexto mais amplo, que envolve o ser humano, suas relações e seu ambiente de trabalho. Sendo assim, para se estudar o saber é necessário relacioná-lo com a vida do professor; sua história; considerar seus valores; o contexto que este profissional está inserido; as situações e experiências vividas na profissão; bem como a relação professor-aluno e demais envolvidos no contexto escolar.

A abordagem teórica metodológica adotada pelo autor procura uma articulação entre os aspectos individuais, subjetivos e sociais do saber dos professores. Para Tardif o saber é social, embora sua existência dependa do professor, de sua subjetividade e processos cognitivos. O foco na subjetividade do professor não significa uma atitude mentalista. A sua crítica ao “mentalismo” consiste na redução do saber a processos cognitivos. Do mesmo modo o autor alerta para o perigo de não cair exclusivamente no “sociologismo”, tentando escapar do “mentalismo”.

A partir de então, a dimensão social dos saberes docentes é explicada pelos seguintes princípios: 1) esse saber é vivenciado numa situação coletiva de trabalho, pois o professor está envolvido em uma instituição escolar, partilhando ideias, situações e experiências; 2) ele é definido socialmente, pois nenhum professor produz seu saber de forma individual; 3) o professor trabalha com pessoas e não com objetos, educando e ensinando seus alunos; 4) considera que os professores adquirem seus saberes na prática e com as mudanças sociais; 5) o saber dos professores não é algo definido e que não sofrerá transformações, mas é construído com o passar do tempo. Tardif (2007) argumenta que o professor, com o passar do tempo, aprende a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que atua nele e o interioriza por meio de regras que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Sendo assim, a perspectiva de Tardif (2007) procura situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, com o objetivo de captar a natureza social e individual como um todo. Na obra de Tardif (2007) a questão relacionada aos saberes não é estanque, pelo contrário está sempre sendo recriada, de acordo com as diferentes situações a que é submetido o professor durante sua prática docente. Como exemplo, pode-se citar a tecnologia que tem se revelado, muitas vezes, necessária para a atuação profissional, visto que é um saber que está sendo incorporado pelos professores.

Para analisar a natureza do saber docente, o autor propõe uma tipologia dos saberes dos professores baseada em sua origem social e em seus modos de integração no magistério. Tardif (2007) denomina de saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras de professores, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. De acordo com o autor, os saberes disciplinares são aqueles relacionados aos diferentes campos do conhecimento, tais como, por exemplo, harmonia, contraponto, percepção musical. Estes saberes estão integrados à prática docente por meio da formação acadêmica e continuada dos professores nas diferentes disciplinas oferecidas pelas instituições formadoras. Os saberes curriculares estão vinculados aos objetivos, conteúdos e métodos, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. Para Tardif (2007) os saberes experientiais brotam da experiência do professor e por ela são validados. No exercício da profissão os professores desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes são incorporados à experiência individual e coletiva do professor sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Podem ser chamados de saberes experientiais ou práticos. Tardif (2007) enfatiza os saberes experientiais como aqueles que surgem na e pela prática, validados pelo professor e acoplados na constituição de seu profissionalismo.

Os professores entrevistados pelo autor tendem a hierarquizar os saberes em função de sua utilidade no ensino. Sob este olhar, os saberes experientiais parecem ser essenciais para o saber docente, visto constituir a base da prática e competência profissionais; condição para a aquisição e produção dos saberes profissionais. Assim a experiência profissional do professor torna-se um espaço onde se mobiliza e constrói saberes.

Os saberes docentes especificados por Tardif (2007) são bastante pertinentes, mas outros saberes têm emergido, como por exemplo, os “saberes da função pedagógica” apontados por Araújo (2005). Para analisar os saberes docentes mobilizados pelos professores de piano bacharéis em diferentes fases da carreira profissional, a autora considerou as fontes sociais de aquisição dos saberes e a observação do grau de mobilização dos grupos, de acordo com a etapa da carreira profissional. No caso dos professores de piano bacharéis investigados pela autora, esses profissionais não recebem a orientação das disciplinas das ciências da educação e da tradição pedagógica, embora já existam cursos que contemplam essas disciplinas voltadas para a pedagogia do instrumento. Portanto, a autora optou por utilizar a categoria “saberes da função educativa” para se referir às práticas de ensino do instrumento, como as didáticas e metodologias de ensino. Este grupo de saberes tem como fonte de aquisição diferentes possibilidades: os meios experienciais, institucionais e interpessoais. Araújo (2005) constatou que à medida que o profissional avança na carreira, os saberes experienciais tendem a assumir um espaço maior de mobilização na prática e conseqüentemente tendem a gerar uma mobilização maior entre os demais grupos de saberes.

Partindo da afirmação de que o ensino é um ofício universal, na visão de Gauthier (*et. al.*, 2006) uma das condições essenciais para qualquer profissão é formalizar os saberes necessários para que se executem as tarefas que lhes são próprias. Para eles, o ensino ainda resiste em refletir sobre si mesmo. Devido a isso, ainda é difícil definir os saberes envolvidos no ato de ensinar. A partir desse argumento, os autores afirmam que não podemos identificar no vazio os saberes específicos ao ensino. É preciso considerar os diferentes contextos, o complexo e o real, no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados estarão relacionados à formalização de um ofício que não existe.

Para que haja essa formalização, os autores acreditam que é necessário retomar algumas discussões, pois o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Por isso, conforme os autores é importante retomar certas ideias preconcebidas que apontam para o erro de manter o ensino numa espécie de “cegueira conceitual”. Essas ideias são: 1) basta conhecer o conteúdo para ensinar, 2) ensinar é apenas uma questão de talento, 3) basta ter bom senso, 4) basta seguir a intuição, 5) basta ter experiência e 6) para ensinar basta ter cultura. Gauthier (*et. al.*, 2006) argumentam que basear a profissão no conteúdo, no bom senso, no talento, na intuição, na experiência ou na cultura não favorece a

formalização de saberes e habilidades específicas para o exercício da profissão do professor, pois não consideram a manifestação de saberes profissionais específicos.

Em relação aos saberes docentes, na visão de Gauthier (*et. al.*, 2006) é mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de diferentes saberes, oriundos de um reservatório, no qual o professor se abastece para resolver situações concretas de ensino. A fim de perceber melhor em que sentido e de que maneira o professor mobiliza esses saberes, Gauthier (*et. al.*, 2006) destacam uma tipologia de saberes: os saberes experienciais, disciplinares, curriculares, os saberes das ciências da educação, os da tradição pedagógica e os saberes da ação pedagógica. A partir daí os autores caracterizam cada um desses saberes de acordo com sua natureza.

Gauthier (*et. al.*, 2006) entendem o saber disciplinar e o saber curricular da mesma maneira que Tardif (2007). Os saberes das ciências da educação são aqueles que permeiam a maneira de o professor existir profissionalmente (conselho escolar, carga horária, sindicato) e, além disso, são desconhecidos pelos cidadãos comuns e membros das outras profissões e não estão relacionados com a ação pedagógica. Cada ser humano tem uma representação de escola mesmo antes de entrar nela. Essa representação, muitas vezes, serve de molde para guiar o comportamento do professor mesmo antes de cursarem uma universidade. Conforme os autores esses são os saberes da tradição pedagógica. Gauthier (*et. al.*, 2006) e Tardif (2007) concordam que o saber experiencial é composto de pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de estudos científicos. Na visão dos autores a experiência é pessoal e restrita à sala de aula. Por último, Gauthier (*et. al.*, 2006) afirmam que o saber da ação pedagógica é o saber experiencial a partir do momento em que se torna público, sendo testado e validado. A ausência desse saber gera o que os autores chamam de ofício sem saberes.

Em relação aos saberes da ação pedagógica os autores entendem que são atualmente os menos desenvolvidos no reservatório de saberes do profissional, mas os mais necessários à profissionalização do ensino. Segundo Gauthier (*et. al.*, 2006) para que aconteça a profissionalização do ensino é primordial que se identifique os saberes da ação pedagógica válidos e que esses sejam aceitos pelos demais atores. Para os autores é necessário legitimar o saber da ação pedagógica por meio da pesquisa e pela ação dos professores, integrado na formação docente. Desse modo, a formação acadêmica refletiria melhor a prática docente e o saber do próprio professor, integrando na universidade os saberes dos professores em atuação e reconhecendo sua pertinência para a formação de professores. Esta necessidade se justifica, pois, sem validação desses

saberes, o professor terá que recorrer à experiência, à tradição, ao bom senso, continuando a utilizar saberes que não se distinguem em quase nada do cidadão comum. A proposta de Gauthier (*et. al.*, 2006) é examinar as implicações, formular uma problemática, avaliar os resultados e esboçar uma teoria sobre a determinação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, por meio da especificação dos saberes da ação pedagógica.

As pesquisas são importantes na visão de Gauthier (*et. al.*, 2006), pois revelam que os professores mobilizam um vasto repertório de conhecimentos próprios ao ensino, e que o conhecimento desse repertório é essencial para que se possa elaborar uma posição sobre o trabalho que os professores desenvolvem no dia a dia de sala de aula. Os autores defendem que conhecer esse repertório de conhecimentos poderá contribuir para amenizar o impacto de certas ideias preconcebidas sobre o ofício de ensinar que prejudicam o processo de profissionalização do ensino.

Tardif e Lessard (2008) argumentam que nas relações cotidianas do professor no ambiente de trabalho, a relação com o outro assume uma proporção importante, pois é um trabalho *para* o aluno, *com* o aluno e *sobre* o aluno. Nessa interação com o outro, o saber relacional definido por Charlot (2000) torna-se relevante.

Conforme Charlot (2000) o ensino e a aprendizagem são significativos na medida em que os alunos se sentem mobilizados para aprender. Esse processo envolve estar no mundo e interagir com os outros. É próprio do ser humano sempre estar em movimento diante de um mundo preexistente. Movimento este, caracterizado por um processo longo, complexo e nunca acabado. Essa apropriação leva o homem a desencadear três processos de interação, a hominização (tornar-se homem); a singularização (tornar-se único) e a socialização (tornar-se membro de uma sociedade, de uma comunidade).

Na opinião de Charlot (2000) é por meio das experiências cotidianas que a criança toma contato com as muitas maneiras de aprender. Por isso pode adquirir um saber específico, por exemplo, em matemática, em gramática; pode também manipular um objeto ou atividade (caminhar, nadar, amarrar os sapatos) e pode aprender formas de se relacionar com as pessoas, por meio de um cumprimento ou de boas maneiras à mesa, por exemplo. Na visão desse autor nessa relação, esse ir e vir, interagindo com o mundo, com os outros e consigo mesmo, é que o desejo de aprender vai tomando forma. E esse mesmo desejo impulsiona a criança em direção ao saber. Da mesma forma que o

aluno, o professor é um ser humano que caminha impulsionado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele age de forma ativa e ocupa uma determinada posição.

A partir dessas ideias, lançando o olhar sobre a figura do professor, podemos concluir que da mesma forma que ocorrem situações em que o aluno não se põe em movimento, com o professor, no seu processo de aprender a ensinar, também pode ocorrer a mesma situação. Sua ação docente diante de uma situação que não o mobiliza, em que ele não se sente motivado, ele não vai mobilizar nenhum saber docente na prática, restringindo-se a reprodução estática de modelos, indiferente aos alunos e sua aprendizagem.

A experiência escolar é indissociavelmente relação consigo, com os outros (professores, colegas, alunos) e com o saber. Na visão de Charlot (2000) é dessas relações que se deve partir, partilhando um mundo com os outros indivíduos e com eles transformando e se apropriando desse mundo, construindo a si mesmo, bem como se educando e sendo educado.

O pensamento de Charlot (2000) reforça a natureza individual, pessoal e social do saber docente enfatizado por Tardif (2007). As relações que Charlot (2000) aponta entre o indivíduo e o saber, tanto no âmbito pessoal quanto social, convergem também para as discussões de Tardif (2007) sobre o saber docente, visto que o saber é individual, mas que se relaciona com o contexto social.

Partindo dos pressupostos das pesquisas de Tardif (2007) e Gauthier (*et. al.*, 2006), podemos verificar pontos convergentes entre eles. Para ambos, os professores mobilizam uma diversidade de saberes durante sua prática docente; caracterizam os saberes que são mobilizados pelos professores, abrangendo uma visão pessoal e social; bem como, apontam a necessidade dos professores constituírem uma identidade profissional, partindo da utilização dos vários saberes elaborados, antes, durante e após a formação acadêmica. A especificidade entre eles, na visão de Townsend e Tomazzeti, (2007) está na valorização dos saberes da experiência por Tardif (2007) enquanto que, Gauthier (*et. al.*, 2006) defendem os saberes da ação pedagógica.

4.1 A TEMPORALIDADE E OS SABERES DOCENTES

Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho transforma a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo (TARDIF, 2007). Podemos citar, por exemplo, uma pessoa

que trabalha durante trinta anos, ela não faz simplesmente uma coisa, ela também faz algo de si mesma. Sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e boa parte de sua existência é marcada por sua atuação profissional. Aos poucos, com o passar do tempo, aos seus olhos e sob o olhar dos outros, a pessoa vai se tornando um profissional, com sua cultura, suas ideias, seus interesses e funções. Sendo assim, o trabalhador e sua identidade se modificam com o passar do tempo. Independente da ocupação, o tempo é fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, pois

[...] trabalhar nos remete a aprender a trabalhar, ou [...] trabalhar nos leva ao domínio progressivo dos saberes necessários para a realização do trabalho (TARDIF, 2007).

O tempo, de acordo com Tardif (2007) não é somente um meio no qual estão inseridos o trabalho, trabalhador e seus saberes e nem tampouco um dado que caracteriza horas ou anos de trabalho. É apenas um tempo da vida profissional, um tempo da carreira em que o *eu pessoal* vai edificando aos poucos por meio do contato com o contexto de trabalho, tornando-se um *eu profissional*.

O autor argumenta que em certos ofícios, como por exemplo, o magistério, a aprendizagem do trabalho passa por um longo tempo de formação, com o objetivo de fornecer aos futuros professores conhecimentos teóricos que possam lhes auxiliar na prática docente. Conforme o autor é preciso que o profissional passe por uma experiência prática e essa experiência poderá variar quanto à duração. É devido a essa prática que o professor se familiariza com o contexto de atuação e assimila progressivamente os saberes necessários à realização das tarefas.

A ideia inicial defendida por Tardif (2007) é a de que o tempo é um fator muito importante na construção dos saberes que estruturam o trabalho do professor. Com base em vários trabalhos, o autor verificou que os saberes dos professores são plurais e temporais, ou seja, são adquiridos por meio de diferentes processos de aprendizagem e de socialização que perpassam tanto a história de vida quanto a carreira desse profissional. A organização do tempo escolar em ciclos, anos, etapas e das atividades em sala de aula em função de diversos fatores, tais como, estações do ano e festas comemorativas, marcam os saberes dos professores sobre sua prática, as aprendizagens dos alunos e as relações com os pais e a comunidade em geral. Estudar essas regularidades torna-se fundamental para compreender a natureza social e o desenvolvimento do trabalho docente, pois não são apenas simples hábitos, mas

estruturam o significado que os indivíduos concedem às suas atividades e às relações sociais que elas propiciam.

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, na visão de Tardif (2007) trazem à tona durante o exercício da profissão, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de diferentes fontes, bem como podem ser de naturezas diferentes. Na prática profissional, os professores utilizam com frequência seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer pessoal. Além disso, trabalham com programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes baseados nas matérias ensinadas, e fiam-se em sua experiência, retendo certos elementos de sua formação acadêmica. Os saberes dos professores estão longe de ser produzidos por eles, visto que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar. Esses saberes são provenientes de lugares sociais que antecederam a carreira profissional ou situados fora do trabalho cotidiano.

Na prática, uma parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre seu papel e sobre como ensinar provém de sua história de vida e principalmente de sua socialização como aluno. O que se sabe até hoje, é que essa socialização permanece forte através do tempo. Na visão de Tardif (2007) tudo leva a crer que os saberes adquiridos anterior à formação acadêmica, sobretudo quando da socialização escolar tem grande importância na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados na prática profissional. Por isso, uma parte importante do saber profissional dos professores tem raízes em sua história de vida.

É pertinente utilizar o conceito de *rotinização* na opinião de Tardif (2007), para estabelecer uma associação entre os saberes, o tempo e o trabalho. Um número significativo de pesquisas aderiu a esse conceito, deixando evidente o caráter rotineiro do ensino e a importância das rotinas para que se possa entender o dia a dia em sala de aula e o trabalho do professor. O autor não acredita nesses modelos simplificados da ação do professor como apenas uma maneira de controlar as situações em sala de aula. Para o autor, o conceito de *rotinização* indica que os profissionais agem por meio do tempo, utilizando de suas atividades como recursos para reproduzir ou até mesmo modificar essas mesmas atividades.

Conforme a situação estudada pelo autor, a *rotinização* revela a forte dimensão sociotemporal do ensino. Isso é devido às rotinas se tornarem parte integrante da atuação do professor, constituindo sua “maneira de ser”, seu “estilo”, sua “personalidade profissional”. O autor ressalta que, se o professor passa a agir de forma

automática, a rotinização de uma atividade passa a ser totalmente controlada por ele, e esse controle se baseia na aprendizagem e na aquisição temporal de competências práticas. Tardif (2007) defende que esse controle não pode estar à mercê de decisões voluntárias, de escolhas, de projetos, mas de regras implícitas de ações que foram interiorizadas *com e na* experiência. A partir disso, é que o autor considera que os saberes da história de vida e os saberes do trabalho edificados durante o início da carreira assumem todo o seu sentido, pois alicerçam as rotinas de ação e fundamentam a personalidade do professor.

De acordo com os dados da pesquisa realizada por Tardif (2007) os saberes que fundamentam o ensino, ou seja, o saber – ensinar não se reduzem a um “sistema cognitivo” que automaticamente processa as informações num determinado momento, independente do contexto e da sua história anterior. Os fundamentos do ensino são ao mesmo tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos*.

Existenciais, porque o professor pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. O professor é um “ser – no – mundo”, um “sujeito existencial” de acordo com a fenomenologia e a hermenêutica. É um ser comprometido com e por suas diversas histórias: pessoal, familiar, escolar, social. Nas pesquisas de campo realizadas pelo autor, ele constatou que fazer perguntas aos professores sobre seus saberes é levá-los a contar a história de seu saber – ensinar, por meio das diferentes experiências pessoais e profissionais que fizeram significado para eles, para sua identidade pessoal.

Os fundamentos do ensino são sociais, pois advém de fontes sociais diversas (família, escola, universidade) e adquiridos em tempos sociais também diversos (infância, escola, no ingresso na carreira). São sociais também porque são produzidos e validados por grupos sociais (pesquisadores, autoridades curriculares). Nesse sentido, Tardif (2007) afirma que a relação entre o professor e seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social. Por conseguinte, o uso desses saberes pelo professor pressupõe uma relação social com esses mesmos saberes bem como com os grupos e indivíduos que os produzem.

Os fundamentos do ensino são pragmáticos, pois os saberes que sustentam o ensino mantém estreita ligação com o trabalho quanto com a pessoa que trabalha. São saberes ligados ao trabalho, ligados às funções dos professores e por meio dessas funções é que são mobilizados, adquiridos, de acordo com as rotinas e a importância que os profissionais da educação dão à experiência. Trata-se de saberes práticos e

normativos, sendo, portanto utilizados em concordância com as funções e situações do trabalho, bem como aos objetivos educacionais que possuem um valor social. Podem ser também interativos, pois são mobilizados durante as interações entre o professor e os demais profissionais da área educativa.

Essa caracterização, existenciais, sociais e pragmáticos, especificados por Tardif (2007) expressa a dimensão temporal do saber do professor. Esses saberes não se adquirem somente no e com o tempo, mas na visão do autor são temporais. Isso quer dizer que não são fechados, estão predispostos, podem ser transpassados e adquirem ao longo de todo o processo de socialização e da carreira do professor, experiências e conhecimentos novos e um saber – fazer reestruturado devido à diversidade de mudanças de prática e de situações de atuação profissional. Entender os saberes dos professores é entender sua evolução, transformações e consolidações sucessivas durante toda a história de vida e carreira que as quais remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.

Essa visão defendida por Tardif (2007) tem pouca coisa a ver com os modelos dominantes do conhecimento que se fundamentam na técnica, na ciência “positiva” e nas formas dominantes de trabalho. O autor acredita num trabalho que valoriza o ser humano e que se realiza de forma interativa, onde o profissional pode se apresentar com tudo o que ele é, com sua história de vida, sua personalidade, seus recursos e seus limites.

Concordando com Tardif (2007) conclui-se que para se estudar as relações entre os saberes docentes, o tempo e o aprendizado do trabalho, é necessário partir da ideia de que o tempo é fator relevante na construção dos saberes que sustentam o trabalho docente. O fator temporal é devido ao fato de que as situações de trabalho exigem dos professores saberes, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas por meio do contato direto com essas mesmas situações, ou melhor, na prática profissional.

5 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

5.1 A PESQUISA QUALITATIVA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

As principais características da pesquisa qualitativa estão relacionadas à noção construtivista da realidade e a abordagem holística dos temas que tendem a se aproximar da realidade. De acordo com Bresler (2000) e Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de investigação é descritiva, pois tenta analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados. Os autores, Denzin e Lincoln (2003), Bresler (2006) e Bogdan e Biklen (1994) concordam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, relativamente não comparativa, pois os pesquisadores estudam os objetos em seus cenários naturais, tentando entender, interpretar os fenômenos e os significados que as pessoas lhes conferem.

O pensamento que orienta essa vertente de pesquisa, de acordo com Bresler (2000) implica uma estreita relação entre investigador e aquilo que está a ser investigado. O investigador se sente envolvido de tal forma que não é visto em separado daquilo que investiga; e a neutralidade torna-se impossível. A partir de então, o objetivo visa o “domar de subjetividades”, conscientizar-se dos preconceitos e parcialidades de cada um e observá-los pelos processos de coleta e análise de dados.

A pesquisa qualitativa na visão de Denzin e Lincoln (2003) é infinitamente criativa e interpretativa. A tarefa do pesquisador não se limita a deixar o campo de pesquisa levando uma infinidade de materiais empíricos e a partir disso, redigir suas descobertas. Primeiramente o pesquisador elabora seu diário de campo, por meio de suas observações e documentos provenientes do campo, e, no papel de intérprete, ele passa do texto de registros de dados para o texto da pesquisa. O texto da pesquisa então é recriado como documento interpretativo da realidade estudada que contém as primeiras compreensões do pesquisador em relação ao que foi estudado. Por fim, o autor produz o texto que chegará ao leitor.

Os autores, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam a importância do significado para a abordagem qualitativa, devido ao interesse dos investigadores no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Para Bresler (2000) existe uma tentativa de captar as visões, as percepções dos participantes, juntamente com a interpretação do

pesquisador. O investigador também é considerado instrumento relevante, havendo uma sobreposição de coleta e análise dos dados de forma indutiva.

Na visão de Denzin e Lincoln,

os pesquisadores qualitativos destacam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre pesquisador e seu objeto de estudo e as limitações situacionais que influenciam a pesquisa (DENZIN e LINCOLN, 2003).

Bogdan e Biklen (1994) concordam com Denzin e Lincoln (2003) quando afirmam que os investigadores qualitativos se inserem nos seus locais de estudo porque se preocupam com o contexto e entendem que as atitudes dos entrevistados podem ser melhores entendidas quando são observadas no seu ambiente habitual. Por isso é necessário estar inserido no contexto que será analisado, mantendo uma estreita relação com o objeto de estudo para que os resultados das análises sejam pertinentes.

Os contextos que esse tipo de investigação engloba são os micro, os meso e os macrocontextos, de acordo com Bresler (2000). Os microcontextos são os que se relacionam com os aspectos ligados ao professor; seus conhecimentos, crenças, valores e os conhecimentos dos alunos. Os mesocontextos são constituídos pelas estruturas e objetivos das instituições de ensino e os macrocontextos, caracterizados pelos valores fundamentais da cultura. Para esse tipo de pesquisador desvincular a palavra ou o gesto de seu contexto é perder de vista o significado. Os pesquisadores qualitativos assumem que o comportamento do ser humano é influenciado de forma significativa pelo contexto em que está inserido.

Os pesquisadores dessa área utilizam grande variedade de práticas interpretativas interligadas, com o objetivo de entenderem melhor o assunto que está sendo desenvolvido. Bogdan e Biklen (1994) apontam que os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, pois não priorizam coletar dados com o objetivo de confirmar hipóteses, mas de estudar, de interpretar as realidades investigadas, à medida que os dados são coletados e vão se agrupando.

Quanto aos métodos de pesquisa qualitativa, destacam-se: o estudo de caso e a experiência pessoal; a história de vida; a introspecção; as entrevistas, estratégias e procedimentos que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida das pessoas. Conforme Denzin e Lincoln (2003) podem utilizar a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, bem como aproveitam e utilizam as

abordagens, métodos e técnicas da etnometodologia, da fenomenologia, da hermenêutica, bem como da pesquisa baseada em levantamentos e observação participante. Os autores afirmam que a pesquisa qualitativa convive com diferentes técnicas e procedimentos de coleta de dados, porque eles se complementam na compreensão do fenômeno.

Em educação, esse tipo de metodologia é conveniente porque os investigadores qualitativos se interessam pela singularidade do caso individual, devido à diversidade de percepções desse mesmo caso, bem como pelas diferentes intencionalidades dos atores que fazem parte deste caso.

Na educação musical, segundo Bresler (2000), ela possibilita o estudo de currículos ou estudos etnográficos da música inserida numa comunidade, bem como estudos fenomenológicos dos ouvintes, compositores e músicos, além dos estudos formativos sobre o uso de materiais curriculares e inovações tecnológicas na área musical. Bresler (2000) salienta que a pesquisa em educação musical escolhe as realidades a serem estudadas e essas realidades serão relativizadas, contextualizadas e construídas. O pesquisador que se interessa pela singularidade e diversidade das situações que envolvem o processo de ensino aprendizagem tem um olhar particular e aprofundado a partir dos estudos qualitativos.

5.2 O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO: O ESTUDO DE CASO

Segundo Martins (2008) nos últimos anos, têm crescido consideravelmente os trabalhos científicos orientados pela particularidade, considerando uma unidade – um caso. Um estudo de caso pede avaliação qualitativa, pois seu objetivo é estudar uma unidade social de forma intensa. Para Stake (2000) o estudo de caso não é a escolha metodológica, mas uma escolha do que será estudado. Bresler (2000) afirma que o “caso” pode ser representado por um aluno, um professor, a sala de aula, o currículo ou qualquer outro “sistema fechado”, mas o pesquisador procura estudar cada caso, mais do que compreender o que os diferencia.

O trabalho deverá ser precedido por um planejamento, a partir do referencial teórico e das características próprias do caso. Inicialmente são enunciadas algumas questões norteadoras e pontos críticos, que serão aprimorados no desenrolar da pesquisa. Devido à profundidade do envolvimento com o objeto de estudo, o estudo de caso possibilita uma imersão na realidade social, não atingida de forma plena pela

avaliação quantitativa. Esse enfoque foi considerado adequado para esta pesquisa tendo em vista que o objetivo está diretamente ligado ao contexto real de atuação do professor de piano no início de carreira, observando sua atuação profissional e procurando desvelar os saberes docentes que guiam e sustentam suas ações pedagógicas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), Stake (2000) e Martins (2008) o estudo de caso reúne o maior número possível de informações, devido às questões e proposições orientadoras do estudo. Para ser realizado, podem-se utilizar diferentes técnicas: observação, entrevista, análise de conteúdo, questionário, escalas sociais e de atitudes, pesquisa documental, registros em arquivos, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica e análise do discurso.

Entende-se o campo como o ambiente natural do “caso”, sendo os dados recolhidos no local. Os investigadores qualitativos dispõem boa parte do tempo nas escolas, casas e demais locais, a fim de se familiarizarem com as inquietações educacionais que ocorrem no local de seu interesse investigativo. Existe também uma preferência por uma descrição em linguagem normal dos dados recolhidos, os quais adquirem a forma de palavras e gráficos e não tanto de números.

O estudo de caso pode ser classificado, de acordo com a visão de Stake (2000) como intrínseco, instrumental e coletivo. O primeiro tipo, intrínseco, é realizado quando o pesquisador se interessa por um caso em particular, caso esse, que apresenta particularidades que justificam o interesse em estudá-lo. O segundo tipo, instrumental, é assim denominado quando se deseja investigar uma teoria ou questão de pesquisa, ou uma temática, ficando o “caso” em segundo plano. Nesse caso, sua função é subsidiar a compreensão do objeto de estudo. E o terceiro tipo, é o estudo de caso coletivo. É um estudo instrumental estendido para vários outros casos. Seu objetivo não é comparar os casos em estudo, mas estudar as peculiaridades e semelhanças entre eles, obtendo-se melhores resultados. As peculiaridades e semelhanças serão apresentadas por meio da transversalização dos dados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) o plano geral de um estudo de caso pode ser representado como um funil. Seu início seria a busca pelo local ou pessoas que contemplem o tema da pesquisa. Após encontrarem seu objeto desejado, avaliam o interesse pelo mesmo de acordo com seus objetivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a viabilidade da realização do estudo. A partir de então começa a coleta dos dados, revendo, explorando e tomando decisões a partir do objetivo da pesquisa. O pesquisador então, organiza seu tempo, delimita o objeto e os aspectos a

serem aprofundados. À medida que vão se interagindo melhor sobre o tema em estudo, os planos podem se modificar e selecionam-se estratégias. Assim, delimita-se a área de trabalho e a coleta de dados e atividades da pesquisa são canalizadas para atingir o objetivo do estudo, passando então de uma área ampla de estudo para algo restrito, como um funil. Este estudo de caso é caracterizado como um estudo de caso coletivo, pois tem uma característica de estudo instrumental porque o foco está na temática – saberes docentes e práticas pedagógicas no início da carreira – em que foram selecionados três professores que atenderam aos critérios da pesquisa. Os três professores apresentam particularidades e especificidades, mas apresentam semelhanças que vão ajudar a esclarecer e entender como se dá a mobilização dos saberes na inserção profissional. O objetivo não é comparar os três casos, mas coletar dados e maiores informações para a interpretação e compreensão da problemática apresentada.

A investigação construída a partir de um estudo de caso exige uma atenção maior e habilidades por parte do pesquisador, pois os procedimentos não são estanques e se faz necessário controlar os vieses que possivelmente acontecerão no transcorrer da pesquisa. Uma das limitações da estratégia de pesquisa de um estudo de caso, na visão de Martins (2008) é a possível intervenção no estudo pelas “respostas do pesquisador”, isto é, a falsa sensação de certeza sobre suas próprias conclusões por parte do investigador. Devido à intimidade do pesquisador em relação à situação, ao problema, ao estudo em questão, ou melhor, a sensação de conhecimento do caso pode gerar o risco de enviesar os dados e evidências a fim de comprovar posições preconcebidas.

A principal vantagem dessa estratégia, segundo Laville e Dionne (1999) é a possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos são direcionados para o caso a ser estudado não devendo se submeter às restrições ligadas à comparação com outros casos.

5.3 COLETA DE DADOS: A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E A OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE

Em relação aos métodos e critérios da investigação qualitativa, Bresler (2000) diz que o trabalho do investigador qualitativo é recolher os dados em campo e a sua principal tarefa é a interpretação das informações coletadas. Isso ocorre, na visão da autora, devido ao fato de o investigador procurar uma descrição abundante dos dados,

de modo a permitir aos leitores a participação na verificação das interpretações das informações.

Conforme Bresler (2000) apesar de todo o processo de coleta dos dados e posterior análise ser planejado pelo investigador, eventualmente o esboço vai surgindo no decorrer da pesquisa, considerando o ambiente em estudo. A ordem em que vão acontecendo os fatos, seus pontos de convergência emergem a partir da coleta dos dados, ficando o conjunto a mercê das partes que vão sendo examinadas. A partir disso, Bresler (2000) menciona que os dados poderão ser confirmados por meio da comparação de inúmeras fontes e métodos por meio da triangulação. Nesse momento, exige-se um esforço do pesquisador para desconfirmar de suas próprias interpretações. Esse tipo de investigação reforça a observação nos locais onde ocorre o fenômeno, bem como o exame de documentos e as entrevistas abertas ou semiestruturadas. Mesmo havendo outras possibilidades de coleta de dados tais como filmagens e gravação, o investigador continua sendo o instrumento base, um intérprete constante do que é importante, do que necessita de mais informações e do que se precisa aprofundar ou mesmo, se for preciso, remodelar o plano de estudo.

Quanto aos métodos de coleta de dados, de acordo com Martins (2008), quando o pesquisador opta por fazer uma observação não participante, observa as atividades normais, o local onde ocorrem, as pessoas, o exercício de autoridade e responsabilidade, as intenções, a produtividade e principalmente o meio ambiente. Durante a observação, o pesquisador descreve minuciosamente as diferentes situações e interações, anotando as características tanto espaciais quanto sociais, econômicas, políticas, históricas e estéticas. Nesse caso, o observador precisa ser o mais discreto possível, abstendo-se muitas vezes de aparecer para registrar o que está se passando.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas qualitativas variam quanto à estruturação. A escolha do tipo de entrevista a ser utilizada depende do objetivo da investigação. Em pesquisas de cunho qualitativo, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: como estratégia dominante ou em conjunto. Como estratégia dominante será utilizada na coleta dos dados e em conjunto pode vir acrescida de uma observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em ambas as situações essa técnica é utilizada para coletar dados descritivos, obedecendo a linguagem do entrevistado, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os indivíduos interpretam aspectos do contexto no qual estão inseridos.

Conforme Martins (2008) o objetivo da entrevista é compreender o significado que os entrevistados atribuem a situações vivenciadas em determinados contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições do pesquisador. As entrevistas devem ser dirigidas a fim de captar as diferentes realidades ou percepções de determinadas situações para contribuir na interpretação do que está a ocorrer. Podem também ser úteis para se ter acesso a observações que o pesquisador não consegue fazer diretamente. Por meio das entrevistas é possível examinar as informações de forma mais profunda do que não seria possível por meio de questionários. Na entrevista estruturada, o pesquisador presume que as questões são compreensíveis e possuem consistente significado quando colocadas para os entrevistados.

Em estudos onde há predominância da entrevista, na visão de Bogdan e Biklen (1994) geralmente é frequente os investigadores conhecerem o sujeito antes da investigação começar. No entanto, grande parte do trabalho envolve a construção da relação, investigador – sujeito, quando esses passam a se conhecer para que o investigador possa deixar o entrevistado à vontade. A maior parte das entrevistas inicia-se com uma conversa informal, para que se possa chegar a um interesse ou tópico em comum, uma oportunidade para se iniciar a construção de uma relação. Por isso, nesta pesquisa ao elaborar as perguntas a serem realizadas, optou-se por iniciar com questões mais amplas para depois delimitá-las no transcorrer do processo, a fim de deixar o entrevistado à vontade, facilitando a coleta de dados.

Conforme Bresler (2000) as entrevistas semiestruturadas com tópicos ou questões pré-determinadas permitem uma margem maior para analisar e seguir a opinião do entrevistado em relação ao que é importante. Estas entrevistas oferecem a certeza da obtenção de dados que podem ser comparados entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como os sujeitos estruturam determinado tópico. Na visão de Martins (2008), na entrevista semiestruturada ou não estruturada, o pesquisador busca dados e opiniões por meio de uma conversa livre, a fim de levantar motivações, crenças, percepções e atitudes em relação ao objeto de investigação. Na visão de Laville e Dionne,

[...] na entrevista semi-estruturada, o entrevistador apoia-se em um ou mais temas e talvez em algumas questões iniciais, pré-elaboradas, para depois improvisar as demais devido às suas intenções, bem como das respostas já obtidas anteriormente (LAVILLE e DIONNE, 1999).

Nesse tipo de entrevista Bogdan e Biklen (1994) argumentam que é aconselhável que o pesquisador deixe o entrevistado bastante à vontade para falar sobre o assunto proposto pelo investigador. É pertinente que o entrevistador faça perguntas para que o entrevistado possa apresentar uma diversidade de dados para melhor responder aos objetivos da pesquisa. É recomendado ao investigador estimular o entrevistado a falar sobre si e evitar tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com “sim” e “não”. Algumas entrevistas relativamente abertas concentram-se em determinados tópicos ou podem ser direcionadas por questões gerais. Esse tipo de entrevista permite levantar uma série de categorias e oferece ao pesquisador a oportunidade de moldar o seu conteúdo. A boa entrevista caracteriza-se pelo fato dos sujeitos se sentirem à vontade para falarem abertamente sobre seus pontos de vista, além de produzirem uma riqueza de dados por meio do discurso dos sujeitos que revelam suas perspectivas. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994),

[...] necessariamente as boas entrevistas revelam paciência. Os pesquisadores precisam ser um pouco detetives, reunindo partes de conversas, histórias de vida, numa tentativa de entenderem a perspectiva pessoal do entrevistado (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O processo de entrevista requer flexibilidade e ser flexível significa responder à situação imediata ao sujeito sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos e modelos predeterminados.

Em relação às transcrições, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que essas ficam repletas de detalhes e exemplos. Se o investigador optar pela utilização de gravador, este deverá ser visto como uma terceira pessoa que não se consegue ver. Quando os sujeitos gesticulam com as mãos, braços, esses indícios não verbais têm que ser traduzidos em linguagem verbal, para que possam ser transcritos para o papel. Não existem regras a serem aplicadas constantemente, mas o importante é que se ouça o sujeito cuidadosamente.

Outro aspecto bastante relevante de acordo com Bogdan e Biklen (1994) é não avaliar o entrevistado, fazendo com que ele possa se sentir diminuído. Neste estudo foi relevante para a realização das entrevistas que os professores se sentissem à vontade e não interrogados. O importante é focar nas diferentes perspectivas pessoais e não dar uma lição aos entrevistados. Conflitos de valores poderão surgir, mas o centro deverá ser encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem. O papel do investigador

não é modificar pontos de vista e sim, compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los.

As entrevistas semiestruturadas realizadas de forma individual visaram à obtenção de informações gerais sobre a formação musical, a formação docente, os saberes docentes e a carreira profissional. Quanto à formação musical, procurei conhecer toda a trajetória musical do professor, desde o primeiro contato com a música até alcançar a fase da formação acadêmica e a sua inserção no mercado de trabalho. Busquei informações relacionadas aos conhecimentos adquiridos a partir da experiência, a influência dessa sobre sua trajetória musical, tanto pessoal quanto profissional, e as características da formação experiencial. Procurei também conhecer a formação musical e pedagógica do professor, e a relação que ele faz entre os conhecimentos teóricos, as vivências musicais e a prática pedagógica.

Com relação à formação docente, busquei informações sobre suas características e sobre a visão do professor sobre sua formação, além de procurar investigar a importância da formação na sua prática como professor de música, bem como de que maneira essa formação age ou influencia sua prática docente.

Quanto aos saberes docentes, objetivei conhecer que saberes os professores mobilizam nas aulas de música, sua metodologia de trabalho, como que eles utilizam as estratégias de ensino, e que saberes emergem e são construídos em sua prática como músico e professor; e a mobilização e influência desses saberes na configuração de sua carreira profissional.

O questionamento sobre a carreira profissional viabilizou o conhecimento de como ocorreu a inserção do professor na profissão, sua experiência pessoal como professor iniciante, suas dificuldades e suas relações interpessoais no contexto em que atua. Procurei conhecer também a sua socialização no ambiente de trabalho, percepções sobre a proposta pedagógica da instituição e a infra-estrutura da escola, bem como planos de curso, planejamentos e objetivos do profissional nesse contexto.

5.4 A SENSIBILIDADE PELOS CASOS: CUIDADOS ÉTICOS

Em investigação, a ética, segundo Bogdan e Biklen (1994), consiste nas regras relacionadas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por um determinado grupo. Atualmente duas questões dominam o discurso no que diz respeito à ética nas investigações que envolvem sujeitos humanos: o consentimento e proteção desses

sujeitos contra qualquer espécie de danos. Esses cuidados éticos são colocados em prática por meio de procedimentos que visam esclarecer e informar os participantes da pesquisa sobre a descrição da investigação, seus objetivos, o que será feito com os resultados, o anonimato dos participantes de acordo com cada pesquisa. A assinatura do sujeito em tais informes é prova de um consentimento informado.

Bogdan e Biklen (1994) citam alguns princípios éticos que se aplicam mais às pessoas que conduzem uma investigação básica: a) proteger a identidade dos entrevistados; b) os sujeitos devem ser tratados com respeito e de modo a obter sua colaboração na investigação; c) o investigador deve ser claro ao negociar a autorização para efetuar seus estudos e ser autêntico ao escrever os resultados. Esses pormenores devem ser levados em consideração, mesmo que os sujeitos envolvidos afirmem que lhes é indiferente a divulgação de suas identidades. Nesse caso, a regra do anonimato pode ser descartada. Ainda que possam existir orientações para as decisões de caráter ético, de responsabilidade do investigador, é importante que ele tenha consciência de si próprio, de seus valores e crenças, sabendo definir sua responsabilidade para com os outros sujeitos.

Segundo Bresler (2000) o investigador deve trabalhar a aptidão de desenvolver e manter uma estreita relação com os participantes. Assim, é importante observar princípios gerais como: sensibilidade para com os participantes e consideração pela individualidade da pessoa.

As posturas éticas implicam compromissos para com os participantes do estudo e para com os leitores. Os investigadores qualitativos dão bastante importância aos registros dos dados coletados e alguns que se utilizam das entrevistas como forma de coleta de dados, mostram seus rascunhos ou transcrições da pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Nessa pesquisa, observaram-se esses cuidados éticos no contato com os professores, com os alunos, no contato com o campo de estudo por meio das diretoras dos conservatórios, bem como nos procedimentos de análise dos dados.

5.5 A AMOSTRA

5.5.1 Critérios para seleção da amostra

A seleção e busca pelos sujeitos que irão compor a pesquisa é uma das etapas do estudo de caso. A delimitação e definição da amostra devem ser coerentes com os

objetivos da pesquisa e com o fenômeno que se quer conhecer. Nessa pesquisa, o interesse pelos saberes docentes que os professores de piano mobilizam na prática no início da carreira está relacionado ao contexto de formação e atuação de professores de música da região do Triângulo Mineiro.

De acordo com os dados da pesquisa de Gonçalves (1993), os conservatórios foram criados num momento de discussão dos rumos da educação geral no Brasil na década de 50. Os resultados apontaram para poucas menções a este fato, principalmente no que diz respeito à questão dos motivos que levaram à concretização do Projeto de Criação e das concepções pedagógico-musicais do ensino de música ministrado nestas escolas. Concluiu-se que fatores de ordem econômica, político-cultural e pedagógica levaram à sua criação e institucionalização.

O ensino nos conservatórios na década de 50 conviveu com duas vertentes: o ensino individualizado objetivando a preparação de instrumentistas virtuosos e o ensino coletivo do canto orfeônico que seria aplicado pelos professores de música nas escolas regulares, cuja finalidade seria o desenvolvimento intelectual, social e artístico dos alunos (art.35, Decreto-Lei 3.870/52).

Nos estudos de Gonçalves (1993) dentre os aspectos que possibilitam a compreensão do ensino de música dos conservatórios, destaca-se a “tradição oral” tanto na aplicação prática quanto nas concepções deste ensino e, além disso, observa-se nos conteúdos, na prática metodológica e nos recursos de ensino utilizados, a ênfase na aquisição de técnica instrumental e desenvolvimento das habilidades inatas do educando ao aprender música. Nota-se nesta abordagem do ensino musical, a dissociação entre teoria e prática e o desconhecimento do desenvolvimento da criança quanto aos processos envolvidos na aprendizagem musical.

Atualmente, os conservatórios estaduais de música estão localizados em diferentes regiões de Minas Gerais – Alto Paranaíba, Zona da Mata, Sul de Minas, Triângulo Mineiro, Campo das Vertentes e são mantidos pela administração estadual. Em relação aos procedimentos de ensino, mantêm-se ainda uma ênfase no ensino individualizado, sendo observado, dependendo do professor, a relação entre o currículo e o interesse do aluno.

Os conservatórios do triângulo mineiro – Araguari, Uberlândia e Uberaba - têm preparado os alunos interessados em cursarem licenciatura ou bacharelado em música, na UFU-MG, bem como atendido à demanda da comunidade interessada em ampliar

seus conhecimentos na área de música, dança, artes visuais e teatro em todos os níveis da Educação Básica e Ensino Médio.

A formação específica para os profissionais em música que atendem essa região do Triângulo ocorre principalmente na UFU-MG. A universidade apresenta um cenário musical diversificado que envolve: festivais de música, teatro e outras modalidades artístico-musicais organizados constantemente e responsáveis pela divulgação da cultura mineira e promoção de novos talentos.

O curso de música da universidade, atualmente oferece cursos de graduação, de extensão e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A titulação conferida aos egressos compreende o bacharel em instrumento e o licenciado em música – habilitação em instrumento. No caso da licenciatura, o curso visa formar professores de música habilitados para o exercício profissional como professores na rede pública e privada da Educação Básica, bem como para atuarem em Conservatórios e Escolas de Música da rede pública e privada como professores de instrumento. O projeto político-pedagógico do curso apresenta os seguintes objetivos: habilitar o aluno para atuar em outros espaços que demandam professores de música, tais como projetos sociais, culturais e empresas, formar professores habilitados para dar continuidade à pesquisa em música e instrumentalizados para o exercício profissional como professores de canto ou instrumento, seguindo a opção feita no curso de graduação. Cada instrumento musical oferecido pela universidade integra o núcleo de estudos e pesquisa formado por professores específicos. Por exemplo, a habilitação aprovada no ano de 2000 é desenvolvida pelo Núcleo de Práticas Interpretativas (NUPIM) que nasceu das discussões de um grupo de professores de instrumento sobre as lacunas pedagógico-musicais identificadas nesta área e a necessidade de realizar um trabalho de organização e de definições de princípios que pudessem desenvolver atividades acadêmicas de forma consciente e criteriosa, proporcionando uma sólida e objetiva metodologia de formação musical e docente em práticas interpretativas musicais. O núcleo tem como objetivo incentivar a discussão e consolidação de projetos acadêmicos de pesquisa, de extensão ou de performance em seus laboratórios. Cada Laboratório possui sua própria organização interna e propostas de trabalho, que são apoiadas e discutidas no NUPIM pelos seus membros. Os laboratórios ligados ao Núcleo são: canto, cordas, percussão, piano, sopros e violão.

De acordo com os dados disponíveis no site da Universidade Federal de Uberlândia, cada laboratório atende disciplinas práticas e/ou teóricas relacionadas à

interpretação e à expressão musical no instrumento, à literatura instrumental da música ocidental erudita, à metodologia de ensino, estudo e aprendizagem musical-instrumental, e às técnicas de execução do instrumento e de sua literatura. As atividades do laboratório de piano envolvem questões de diferentes ordens: 1) ordem fisiológica – que visa o desenvolvimento de uma maior habilidade corporal para executar o instrumento; 2) ordem analítico-musical – que visa nortear e elucidar os princípios de compreensão e interpretação de uma partitura musical; 3) técnico-instrumental, estético-sonora e emotivo-expressiva – que visam adequar as habilidades corporais e instrumentais do aluno às características históricas, estilísticas e expressivas de obras pianísticas; 4) perceptiva – que visa o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades sensoriais, corporais e emotivas do indivíduo, necessárias à execução artístico-musical das obras estudadas; 5) metodológica – que visa à conscientização dos processos de construção dos conhecimentos e habilidades que envolvem a execução pianística, artística e musical. Os objetivos formativos descritos visam fornecer parâmetros de atuação docente para licenciados em música com habilitação em piano.

A escolha foi devida também a esta universidade atender a demanda dos três conservatórios situados no Triângulo Mineiro (Araguari, Uberlândia e Uberaba). Os profissionais que estão atuando nessas escolas específicas de música, em sua maioria passaram pela formação nessa universidade que prepara esse profissional, procurando qualificar o professor didaticamente para atuar como professor de piano. Optei por estudar os professores de piano devido à oferta de curso de piano nos conservatórios e à familiaridade ao instrumento.

Partindo desse contexto, foi realizada a seleção dos professores, unidade de caso, para esta pesquisa. A seleção dos professores foi realizada baseada em alguns critérios: 1) ser egresso do Curso de Música - licenciatura plena – habilitação em música - piano da UFU–MG; 2) estar no início da carreira docente (entre um e três anos de atuação); 3) estar atuando como professor de música; 4) consentir e ter disponibilidade para participar da pesquisa; 5) facilidade de acesso aos sujeitos da pesquisa. Foram selecionados os professores da cidade de Uberlândia – MG e da cidade de Uberaba – MG devido à disponibilidade, questões de tempo para a realização da coleta de dados; custos financeiros e a proximidade também foi fator determinante para a seleção. Desse universo foram isolados o grupo de professores que atuavam entre o primeiro e terceiro anos como professores de música, de acordo com a sequência “normativa” no ciclo de vida profissional dos professores especificados por Huberman (1995).

A seleção dos sujeitos da pesquisa foi feita a partir de uma listagem de egressos do curso de música no período entre o primeiro semestre de 2006 e o segundo semestre de 2008, solicitada e recebida via e-mail, da secretaria do curso. A lista apresentava nome, endereço e telefones de todos os alunos. Selecionei os licenciados em música – piano e a delimitação do objeto de estudo foi realizada por meio de uma conversa informal para averiguar a disponibilidade do professor e se esse se enquadrava nos critérios de seleção. Alguns não atenderam os critérios estabelecidos: não cursaram licenciatura, ou ultrapassaram a fase de entrada na carreira ou não estavam atuando como professores, mas como profissionais em estúdio, dentre outras atividades. Não foi possível contactar e um número significativo de professores devido à falta de informações ou informações desatualizadas. Nesse contexto inicial, foi possível mapear o local de residência e atuação dos professores e assim, avaliar as condições de acesso e viabilidade econômica da pesquisa. Na listagem recebida, predomina licenciados residentes e atuantes na cidade de Ituiutaba - MG, localizada no Alto Paranaíba, fato que os excluiu da pesquisa por causa da dificuldade de acesso. Em concordância com os dados recebidos foi possível montar a seguinte tabela:

| ANO | FORMANDOS | RESIDÊNCIA E ATUAÇÃO | CONTATOS |
|--------|--------------|---|--|
| 2006/1 | 12 formandos | 04 de Ituiutaba 02 de Itumbiara 01 de Uberaba 04 de Uberlândia 01 de Bom Despacho | _____ _____ Selecionado para a pesquisa 03 mudaram-se e 01 não encontrado Selecionado para a pesquisa (mudou-se para Uberlândia) |
| 2006/2 | 01 formando | 01 de Ituiutaba | _____ |
| 2007/1 | 01 formando | 01 de Uberlândia | Selecionado para a pesquisa |
| 2007/2 | 02 formandos | 02 de Ituiutaba | _____ |
| 2008/1 | 00 formandos | _____ | _____ |
| 2008/2 | 02 formandos | 01 de Uberlândia 01 de Ituiutaba | mudou-se _____ |

Conforme a tabela prevaleceram na seleção dos sujeitos os professores residentes e atuantes em Uberlândia e Uberaba. Os três professores selecionados foram consultados quanto ao interesse e à disponibilidade em participar do estudo. Nesse momento, foram expostos e discutidos a temática da pesquisa, seus objetivos e a necessidade do compromisso e colaboração entre as partes e os procedimentos éticos. Também foram esclarecidos quais seriam os recursos utilizados para a coleta dos dados, (gravador), e a necessidade de que eles dispusessem de tempo para as entrevistas, e consentissem com a observação de algumas de suas aulas. Na época da pesquisa, um dos professores atuava como professor de piano, outro como professor de teclado e o terceiro professor ministrando aulas de percepção musical e oficina de multimeio⁵.

Após o contato com os professores, individualmente, entrei em contato com o vice-diretor da instituição de ensino. Expliquei o objetivo e os procedimentos metodológicos da pesquisa e pedi permissão para que pudesse realizar o trabalho, tendo em vista a necessidade de serem realizadas observações das aulas dos professores nas dependências da escola. A partir de então, marquei as datas da primeira entrevista e da observação via e-mail, de acordo com os horários dos professores. O critério utilizado para a escolha dos horários a serem observados foi de acordo com a assiduidade dos alunos às aulas e preferência dos professores.

Cabe ressaltar que foi garantido para todos os professores o anonimato, sendo utilizados pseudônimos para citar os professores participantes, os quais foram escolhidos por mim.

O esquema metodológico ficou assim estabelecido de acordo com a figura 1:

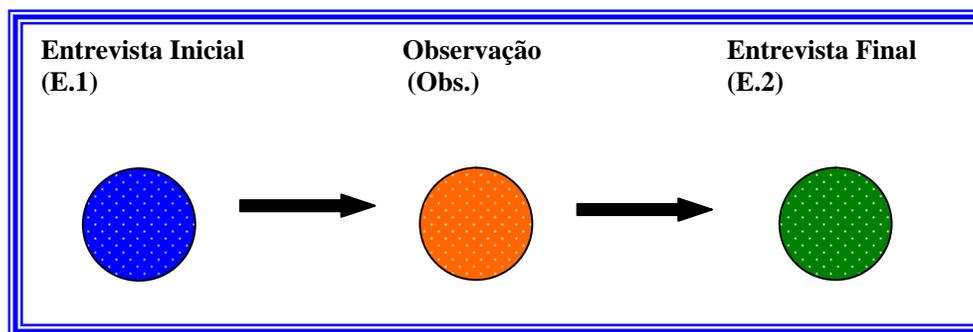


Figura 1: esquema metodológico da pesquisa

⁵ Oficina de multimeio: componente curricular dos cursos de música dos conservatórios estaduais mineiros, cujo objetivo é inserir o aluno no estudo de programas de editoração de partituras.

5.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Na visão de Martins (2008), antes de iniciar a construção do instrumento de coleta de dados, é interessante avaliar a possibilidade e a pertinência do instrumento para a pesquisa, pois o uso de um instrumento já testado garante confiabilidade e validade às respostas obtidas.

Para obter uma primeira averiguação sobre a pertinência da metodologia escolhida e familiarizar o pesquisador com os instrumentos de coleta de dados, foi realizado um estudo piloto com um professor de música licenciado em violão pela UFU– MG em início de carreira docente, de acordo com Huberman (1995). O professor entrevistado atuava em um dos conservatórios do Triângulo Mineiro ensinando violão e guitarra, além de ministrar aulas particulares e atuar como músico profissional. Foi escolhido um professor de violão, pois não havia professores de piano que atendessem aos critérios de seleção da amostra.

No estudo piloto foi realizado o esquema metodológico da figura 1: entrevista inicial, observação como coleta de dados complementares e entrevista final ou pós-observação. Cada entrevista foi literalmente transcrita, suas páginas numeradas e codificadas: E1 e E2 (entrevista 1 e entrevista 2). As falas foram analisadas e categorizadas privilegiando categorização prévia: formação musical, formação docente, atuação profissional, saberes docentes mobilizados na prática e a carreira. Cada categoria recebeu cores diferentes para facilitar a sua identificação e análise. A análise dos dados foi feita à luz das ideias de vários autores que se relacionam: Tardif (2007); Garcia (1998); Gauthier (*et. al.*, 2006); Charlot (2000) e Huberman (1995) e autores da Educação Musical, Araújo (2005); Azevedo (2007); Bellochio e Beineke (2007) e Bozzetto (2004), Oliveira (2007), Scarambone (2009). O estudo piloto foi importante, pois devido à minha inexperiência como pesquisadora, permitiu que eu me familiarizasse com a forma de entrevistar, aprendesse a conduzir o entrevistado, deixando-o à vontade para responder aos questionamentos, bem como averiguasse a pertinência das perguntas da entrevista com os objetivos da pesquisa.

Para esta pesquisa, a entrevista semiestruturada foi utilizada como estratégia dominante e a observação não participante como estratégia complementar, a fim de dialogar e melhor compreender a ação docente dos sujeitos da pesquisa e os dados colhidos na entrevistas semiestruturadas.

Após a realização do estudo piloto e verificação da pertinência do esquema metodológico, foram iniciadas as entrevistas semiestruturadas e observações com os participantes da pesquisa. O esquema metodológico foi realizado com os três professores, no entanto foi necessário um terceiro contato com um dos entrevistados para esclarecer algumas dúvidas. Este contato foi via e-mail, com algumas perguntas sobre a observação das aulas que necessitavam ser esclarecidas. As entrevistas e observações foram realizadas conforme o quadro abaixo:

| Professores entrevistados | Entrevista 1 | Observação | Entrevista 2 | Local das entrevistas | Duração das entrevistas |
|------------------------------|--------------|------------|--------------|--|---|
| PAULO – estudo piloto | 05/10/2009 | 08/10/2009 | 09/11/2009 | <u>E.1 e E.2:</u> em seu estudo. | <u>E.1:</u> 2:00h. <u>E.2:</u> 1:20' |
| FRÉDERIC | 21/10/2009 | 22/11/2009 | 11/12/2009 | <u>E.1 e E.2:</u> C. E. de M. “Cora Pavan Caparelli”. | <u>E.1:</u> 1:20' <u>E.2:</u> 2:47' |
| FLÁVIO | 13/11/2009 | 16/11/2009 | 11/12/2009 | <u>E.1 e E.2:</u> C. E. de M. “Cora Pavan Caparelli”. | <u>E.1:</u> parte 1-1:20' <u>E.1:</u> parte 2- 10' <u>E.2:</u> 1:00h. |
| CLARA | 22/03/2010 | 22/03/2010 | 23/03/2010 | <u>E.1:</u> em sua residência <u>E.2:</u> C. E. de M. “Renato Frateschi”. | <u>E.1:</u> 1:00h. <u>E.2:</u> 30' <u>E.3:</u> via e-mail |

Todas as entrevistas foram gravadas via computador. Estão todas arquivadas em pastas e infelizmente devido a problemas técnicos, foram perdidos parte das gravações do professor Flávio.

A primeira entrevista realizada continha as mesmas questões para todos os professores selecionados. A segunda entrevista foi elaborada individualmente de acordo com as respostas de cada professor, obtidas na primeira entrevista. As entrevistas foram literalmente transcritas e as páginas numeradas. As questões que pareceram particularmente importantes para atingir os objetivos dessa pesquisa ficaram assim delimitadas, de acordo com o apêndice A.

O primeiro contato feito com os professores foi por telefone para averiguar se os professores teriam disponibilidade para participar da pesquisa. Devido à dificuldade de encontrar a professora Clara por falta de dados disponíveis fornecidos pela UFU – MG foi necessário entrar em contato primeiramente com a direção do conservatório para conseguir telefone ou e-mail da professora. A primeira entrevista realizada com o professor Flávio foi dividida em dois momentos, pois o professor havia marcado um ensaio para a apresentação que aconteceria no dia seguinte. Com Clara foi necessário aguardar o início do ano letivo de 2010, pois os alunos estavam em férias e não seria possível realizar a observação não participante após a entrevista inicial.

Foram considerados os aspectos pessoais, sociais, profissionais, ou seja, as peculiaridades da construção individual de suas trajetórias profissionais nos diferentes contextos de atuação. Deste modo, os elementos específicos, de cada caso, foram trazidos à tona por meio de seus depoimentos e das observações não participantes vinculadas às suas atividades docentes.

Conforme as recomendações éticas e os compromissos para com os participantes do estudo discutidos por Bogdan e Biklen (1994) a transcrição das entrevistas foi enviada por e-mail para todos os professores entrevistados para que revisassem suas falas e fizessem alterações caso houvesse necessidade.

5.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A visão de Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados é o processo pelo qual o pesquisador procura organizar de forma sistemática as transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram coletados, com o objetivo de aprimorar sua própria compreensão sobre o assunto e de apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, sua organização, síntese, descoberta dos aspectos que são importantes e a decisão sobre o que será transmitido aos outros.

Bogdan e Biklen (1994) e Martins (2008) concordam que existe uma gama de possibilidades técnicas que subsidiam as pesquisas qualitativas. Numa das abordagens a análise é concomitante com a coleta dos dados, ficando praticamente completa no momento em que os dados são coletados. Outra abordagem envolve a coleta dos dados antes da análise. Mas é necessário fazer alguma análise durante a coleta dos dados, pois

sem isso a coleta não tem orientação e posteriormente o pesquisador pode concluir que os dados não foram suficientemente completos para realizar posteriormente a análise.

A pesquisa qualitativa, segundo Bresler (2000) privilegia as notas e histórias guardadas ao longo do processo pelo investigador, cada vez mais focadas em um número pequeno de questões e temas. A atividade do pesquisador está sempre em reformulação. Ele seleciona as passagens mais relevantes, faz relatórios com grande frequência e utiliza uma pequena parte desses relatórios na apresentação final. O que irá ser apresentado no relatório final é escolhido enfatizando-se aquilo que contribuiu para a compreensão dos casos estudados, muito mais do que à referência de outros casos e situações, conferindo pouca atenção às comparações e não se preocupando muito com a tipicidade ou representatividade, características da pesquisa quantitativa. A análise qualitativa privilegia a integridade, complexidade e contextualidade dos casos estudados de forma individual. Na visão de Martins (2008) a sistematização de notas de observação, rascunhos, comentários, deverão ser coletados e anexados. Para isso, é necessário que o pesquisador construa seu diário de campo e notas sobre suas observações, reflexões e conclusões.

Na interpretação dos dados, várias informações precisam ser excluídas e poucas permanecem para sustentar as impressões dominantes. O investigador utiliza-se daquelas que lhe parecem promover melhor compreensão, relatando cada uma de forma detalhada e demonstrando novamente a questão que se propôs investigar. Na opinião de Bresler (2000) “a análise dos dados é uma forma de arte”.

Os dados coletados nos três estudos de caso foram analisados e interpretados com base nas entrevistas e observação realizadas como instrumento complementar as entrevistas. O processo de análise das entrevistas seguiu as mesmas etapas do estudo piloto. Ao iniciar o processo de análise dos dados, realizou-se primeiramente uma escuta exploratória das entrevistas semiestruturadas e em seguida o processo de leitura e digitalização das entrevistas, bem como das categorias que emergiram das falas dos professores. Concomitantemente foi elaborada uma listagem das categorias e subcategorias dos temas abordados pelos professores por meio de cores, de acordo com os apêndices B, C e D. Nessa categorização dos dados foram incluídas categorias derivadas do referencial teórico dessa pesquisa.

Por meio de um processo de interpretação das entrevistas semiestruturadas, as análises tiveram como eixo e referência os saberes docentes mobilizados na prática no início da carreira, considerando a história de vida de cada participante e sua inserção no

mercado de trabalho. História de vida pessoal que lhes proporcionou a aquisição de saberes específicos mobilizados em suas atividades durante o ensino de música. O foco volta-se para o discurso dos professores, revelado nas entrevistas concedidas e nas observações das aulas. Por meio do processo de interpretação dos dados, foi possível identificar diferentes saberes que são mobilizados na prática docente. A partir de então, observou-se que os saberes da formação docente e os saberes da experiência estão presentes significativamente na atuação profissional nos três estudos de caso no momento que se deparam com situações - problema na prática docente.

Os três professores que fizeram parte desta pesquisa atuaram como professores leigos⁶ antes da formação universitária. O primeiro caso foi o estudo realizado com o professor Frédéric, 40 anos de idade, e que possui, até o momento de sua participação nesta pesquisa, dois anos de atuação profissional como licenciado em Educação Artística – habilitação em música – piano pela UFU-MG. O professor Frédéric, além de ser professor de piano no conservatório, na situação funcional de professor designado⁷, ministra aulas particulares em sua residência e atua como produtor musical há dez anos. Como professor de música trabalha há seis anos.

O segundo caso foi o estudo realizado com o professor Flávio, na época com 26 anos e licenciado em Educação Artística – habilitação em música - piano pela UFU – MG e cursa bacharelado em piano pela mesma universidade. Atua no conservatório como professor de teclado há dois meses na situação de professor designado e anterior à pesquisa havia trabalhado alguns meses no mesmo local como professor substituto. Flávio também atua em uma escola particular como professor de piano e participa como músico de banda. Como músico de banda exerce a profissão desde sua formação musical na cidade onde residia. Como professor de música trabalha há dois anos na cidade de Uberlândia - MG.

O terceiro caso foi investigado a partir da participação da professora Clara, 38 anos e graduada em Educação Artística – habilitação em música – piano pela UFU – MG. Ela atua como professora há treze anos, e tinha na ocasião de nossas entrevistas, três anos de função docente após sua formação acadêmica. Sua situação funcional no momento da pesquisa é profissional em efetividade de acordo com a Lei 100/2007.

⁶ Professores leigos: professores não licenciados com alguma vivência docente no ensino do instrumento, mas pouca formação pedagógico-musical.

⁷ Professor designado: professor que possui contrato temporário.

Como profissional, atua somente no conservatório como professora de percepção musical e oficina de multimeios.

A partir de então foram descritos cada estudo de caso, de acordo com os dados das entrevistas e observações e posteriormente interpretados, a fim de responder os objetivos desta pesquisa.

6 OS PROFESSORES DE PIANO: a formação, a carreira e os saberes docentes

6.1 “O QUE ME MARCA E QUE VAI ME MARCAR SÃO MINHA AULAS DE PIANO” – PROFESSOR FRÉDERIC

Frédéric iniciou sua formação musical por influência da família e posteriormente por meio de sua professora de teclado que o estimulou a cursar piano no conservatório. Após os estudos sistematizados no conservatório, deu início à sua formação acadêmica e se licenciou em Educação Artística – Habilitação em Música – piano. Depois de dois anos, ingressou no curso de Bacharelado em piano para aprimorar suas habilidades no instrumento. Por isso, o professor é habilitado em licenciatura e bacharelado em piano pela UFU-MG.

No momento da pesquisa, Frédéric atuava como professor de piano, de teclado e como produtor musical. Como professor de piano trabalha no conservatório há 02 anos e há 06 anos atua também como professor particular de piano e teclado. Na função de produtor musical o professor trabalha há 10 anos.

Como professor, argumenta que optou pela profissão devido às dificuldades financeiras e inserção no mercado de trabalho como instrumentista.

Como produtor musical Frédéric realiza projetos com o apoio do Ministério da Cultura que visam promover a cultura, eventos relacionados à música erudita em geral e projetos direcionados à inclusão social. Seu interesse profissional está voltado para a produção musical, pois considera que o aprendizado que teve durante esses dez anos atuando nessa área tem sido muito importante para sua vida.

6.1.1 A formação musical e a formação docente: de produtor musical a professor de piano

Segundo Cereser (2003) os licenciandos são influenciados por pelo ao menos três fatores: a família, a igreja e a escola. Eles não são influenciados somente por um desses fatores, e sim pela combinação ou pela soma entre eles. 57,14% dos entrevistados foram influenciados pela família, como por exemplo, o hábito de se ouvir música em casa. Esses dados coincidem com esse estudo de caso, pois Frédéric reconhece que o ambiente familiar foi fundamental para a sua formação musical. Em sua casa sempre se ouvia muita música e de diferentes gêneros, o que influenciou a sua memória e o seu conhecimento sobre o repertório musical erudito, principalmente

pianístico. Frédéric considera que sua iniciação musical foi influenciada por sua mãe, porque ela estudava no conservatório de música e o matriculou também.

Eu entrei no conservatório eu tinha 10 anos de idade (Frédéric, E.1, p.1).

Nessa época ele frequentou aulas de piano, violão e as disciplinas teóricas oferecidas pelo curso. Mas, com apenas um ano de estudo, por volta dos 11 anos de idade, ele desistiu de estudar no conservatório e abandonou a prática instrumental. Frédéric desistiu por vários motivos. Um deles é devido à grande quantidade de disciplinas obrigatórias oferecidas pelo curso no conservatório. Um outro motivo que o levou a abandonar o estudo do instrumento foi, de acordo com sua fala:

[...] uma professora de piano que me dava aula [...] ela tampava minha mão, porque queria que eu olhasse pra partitura! E eu queria olhar pra minha mão! Nunca esqueço disso! Tinha 10 anim... e hoje eu sei que ela tinha razão, porque ela queria que eu lesse, que eu aprendesse a lê! E aquilo foi me dando raiva, porque eu queira tocar olhando pra minha mão. Aí eu larguei (E.1, Frédéric, p.1).

Fredéric não reconhece essa iniciação musical, particularmente no piano como uma aprendizagem significativa. Apesar da descontinuidade de seus estudos de música, Frédéric, por intermédio da família, continuou tendo contato com o repertório musical erudito pianístico por meio da audição.

Aos vinte e cinco anos, ele retoma os estudos de música, com aulas de teclado, com uma professora particular que o incentivou a voltar para o conservatório e estudar piano. Durante essas aulas, sua professora observou que ele tinha habilidade para tocar teclado e que teria facilidade para tocar piano.

A minha professora de teclado na época, [...] foi ela quem falou para mim estudar piano, por causa da facilidade que ela estava vendo que eu tinha para o teclado (Frédéric, E.2, p.3).

Essa facilidade é confirmada quando ingressa no conservatório qualificando a sua inserção no curso de licenciatura.

Isso foi em 96. Aí, eu vim, fiz uma provinha de nivelamento, já fui para o 6º ou 7º ano aqui, não lembro mais, e [...] em um ano e meio eu estava na faculdade (Frédéric, E.1, p.2).

Quando ele resolveu reiniciar seus estudos aos 25 anos sua formação aconteceu de forma muito rápida. Ao ingressar novamente no conservatório, ele foi nivelado para séries avançadas e sua formação musical ficou fragmentada, pois ele não detinha os conhecimentos suficientes para cursar os níveis superiores. Mas como tinha muita facilidade em memorizar as peças, “tocava tudo decorado”, foi nivelado de acordo com essa habilidade. Esses dados coincidem com os dados da pesquisa de Xisto (2004), pois a formação musical dos professores que fizeram parte de seus estudos teve a formação musical anterior à formação acadêmica principalmente em espaços tais como conservatórios e escolas específicas de música. Nos estudos da autora foram apontadas algumas experiências anteriores ao curso de graduação tais como, participação em bandas e corais.

A partir de então, reiniciou seus estudos e após um ano e meio ele ingressou na universidade para cursar Educação Artística – Licenciatura plena - Habilitação em Música – piano. Depois de dois anos, ele fez outro vestibular para cursar bacharelado. Resolveu fazer os dois cursos simultaneamente, pois era permitido e porque ele se considerava “apaixonado” pelo instrumento – piano. Outro motivo, foi que ele queria “aprender o máximo que pudesse”, então optou pelos dois cursos, da mesma forma que os participantes da pesquisa de Xisto (2004). De acordo com a autora, um dos participantes de sua pesquisa cursou licenciatura e bacharelado em música e acredita que a união dos dois cursos tem contribuído de forma significativa para sua prática profissional como professor de música. Na visão da autora o aprofundamento no instrumento que o curso de bacharelado propicia, vem complementar a formação musical do licenciado ou dos alunos egressos da licenciatura.

Em relação à sua formação acadêmica de Frédéric percebe-se que durante o curso passou por muitas dificuldades. Esses problemas aconteceram devido à interrupção que ocorreu no início de sua formação musical.

[...] minha formação era tão frágil, que eu cheguei lá e ralei [...] Teoria, harmonia, percepção, não é que eu era fraco, eu não tive vivência, a minha vivência musical era auditiva (Frédéric, E.2, p.4).

Frédéric considera que sua vivência musical auditiva está ligada ao ambiente familiar, porque as melodias das peças que estudava no curso de licenciatura já estavam

em sua memória, pois já tinha ouvido em casa e isso auxiliou a execução do repertório durante a formação acadêmica.

Durante essa formação o que mais lhe marcou foram as aulas de piano, por que, de acordo com ele, seu objetivo em cursar licenciatura e bacharelado em piano foi para aprender a tocar piano.

[...] é lógico que a gente tem muita coisa boa que aconteceu lá dentro, mas o que me marca e que vai me marcar são as minhas aulas de piano, afinal de contas eu entrei lá pra isso (Frédéric, E.1, p.4).

Frédéric “adorava” as aulas de instrumento durante sua formação e por isso se dedicava estudando cerca de 08 horas por dia. O professor afirma que as aulas de piano da universidade têm fundamentado sua prática como professor de piano. Na prática docente, Frédéric “lembra tudo” que aprendeu tendo aula de piano na universidade.

Na visão de Frédéric, algumas influências de seus professores durante a formação universitária não foram uma intervenção muito favorável.

Chegou uma ocasião lá, nos 2 anos que eu estava lá, 2, 3 anos, mudaram o meu estudo. Me induziram, tentando me ajudar, a mudar o meu estudo, a minha maneira de estudar. Foi um caos. Porque aí eu não conseguia decorar mais (Frédéric, E.2, p.4).

Ele considerou que essa mudança foi difícil, pois anteriormente, durante toda sua formação musical sua metodologia de estudo era da seguinte maneira: ele estudava cada voz de mãos separadas, depois tocava de mãos juntas e memorizava. Memorizava por meio da repetição. Não sabe explicar como realmente acontecia o processo de memorização. E na atuação profissional, ele tenta passar essa experiência para seus alunos.

[...] quando eu entrei na UFU, eu estudava uma mão, depois estudava a outra mão e depois juntava as duas mãos. Que era uma trabalhadeira né! É dois, três serviços. E eu decorava, de tanto tocar (Frédéric, E.2, p.4).

Essa forma de aprender acompanhou o professor durante todo o período que antecedeu sua formação acadêmica. De acordo com ele, é importante a aquisição de novas habilidades e técnicas diferenciadas, mas o problema que ocorreu foi que após essa mudança ele nunca mais conseguiu tocar J. S. Bach da mesma maneira que já havia tocado anteriormente.

Eu tocava Bach que eu achava lindo, as peças que eu tocava até aquele momento. Lindo! Depois que eu mudei a minha maneira de estudar nunca mais eu consegui tocar Bach direito, nunca mais! (Frédéric, E.2, p.5).

De acordo com os dados, percebe-se que foi um período conturbado em sua formação. Depois dessa mudança, o desejo de aprender “a nova maneira de estudar” não tomou forma na prática do professor. Conforme Frédéric, ele não se adaptou a esse novo método de estudo. Concordando com Charlot (2000) é preciso que o aluno seja mobilizado em direção ao saber. Observa-se que houve motivação por parte dos professores de piano, mas não ocorreu mobilização por parte de Frédéric, visto que não houve desejo em relação à nova maneira de estudo. Até o momento da entrevista essa metodologia de estudo não tem significado para o professor.

Em síntese, observa-se que a formação musical de Frédéric foi influenciada de forma significativa pela família por meio da audição do repertório pianístico erudito. O professor não reconhece que sua iniciação musical foi significativa e por isso passou por muitas dificuldades durante o período da formação acadêmica - licenciatura e bacharelado em piano.

6.1.2 Atuação profissional: “... a gente acaba aprendendo a dar aula e aprende a gostar”

Atuar como professor de piano, para Frédéric foi uma consequência, concordando com os dados da pesquisa de Bozzetto (2004), pois para muitos professores em início de carreira a opção pela profissão está relacionada à sobrevivência, para outros a vocação desde cedo para ser professor foi “um dom de Deus”. Bozzetto (2004) salienta, também, que o modelo dos pais também foi marcante na escolha. De modo geral, ela afirma que, observar um modelo ideal de professor, seja na família ou pela experiência como aluno, estimulou muitos professores a optarem pela carreira.

Aula foi consequência da vida. Se eu... tivesse condição financeira tranquila eu não estaria dando aula e estaria estudando piano (Frédéric, E.1, p.4).

Frédéric afirma que ele gosta de dar aula porque com o passar do tempo ele adquiriu as habilidades necessárias para atuar como profissional e “aprendeu a gostar”, mas se tivesse a oportunidade de ficar somente estudando piano, ele não estaria atuando

como professor. Da mesma forma que acontece nesse caso, um dos aspectos fundamentais considerados pelos professores entrevistados nos estudos de Bozzetto (2004) é gostar de dar aula, sentir entusiasmo por aquilo que se faz, pois se o professor não apreciar o exercício da profissão pode afastar o aluno da música.

Em relação ao planejamento, Frédéric planeja suas aulas de piano de acordo com cada aluno. Analisando as narrativas dos professores, Bozzetto (2004) verifica que os profissionais possuem diferentes concepções de aula. Algumas delas estão centradas no aluno, outras no professor e no programa a ser desenvolvido. A importância de o professor orientar-se no interesse do aluno converge com os dados desse estudo e apareceu como tônica em muitas falas. Nessa concepção, os estudos de Bozzetto (2004) mostraram que o repertório também deve se orientar nos alunos e seus objetivos com o estudo do piano.

Conforme a autora muitos professores costumam exemplificar as músicas tocando para os alunos. Para uns tocar é necessário para que o aluno conheça a melodia e facilita o estudo dele em casa. No entanto para outros, tocar para o aluno possui limites, pois existem estudantes que têm ótima percepção auditiva e corre-se o risco dele “copiar” a maneira do professor executar.

Tudo é o contexto complicado. No dia de hoje eu só tenho criança de 1ª a 4ª, não toquei pra nenhum deles. Não tem tempo! Entra 2 por horário, eu acho um absurdo você dá 25 minutos de aula pra cada criança (Frédéric, E.2, p.10).

Devido à evasão escolar nos conservatórios ser frequente durante todo o ano letivo, a direção da escola optou por distribuir dois alunos por horário para que o professor não seja prejudicado a ponto de perder seu cargo por falta de alunos. Frédéric afirma que existem aqueles alunos que estudam música por influência dos pais e que geralmente abandonam o curso. Concordando com Cavaco (1995) é preciso refletir sobre a função docente, pela melhoria das condições de funcionamento e valorização profissional. Nos estudos de Scarambone (2009) a evasão escolar também é uma preocupação dos professores participantes da pesquisa e os motivos apontados por eles estão relacionados ao programa, à execução do instrumento e ao longo tempo que exige o estudo do piano.

Devido à formação adquirida, Frédéric declara que durante a prática profissional tem muitas dificuldades em lidar com a música popular e com a disciplina harmonia

funcional. Essas dificuldades estão associadas ao ensino da música popular. De acordo com os dados, Frédéric não adquiriu os conhecimentos necessários para ensinar leitura à 1ª vista, harmonia funcional e teoria musical. Apesar disso, a formação acadêmica tem ajudado de forma considerável sua prática docente.

Uma das lacunas que eu tenho, que eu sou semi-analfabeto é harmonia funcional. Não aprendi harmonia funcional. E isso faz falta aqui com a música popular (Frédéric, E.1, p.5).

O professor afirma que na prática ele tem tido dificuldades, pois muitos alunos chegam para ter aula e querem aprender música popular, ler partituras à 1ª vista e ele não sabe ensinar, porque não “aprendeu”. De acordo com Frédéric sua leitura não é à 1ª vista, é “a mil vista”. Conforme os resultados da pesquisa de Oliveira (2007) alguns professores apontam que os profissionais que têm formação erudita não estão aptos para atenderem as exigências dos alunos em relação ao repertório da atualidade. Concordando com Oliveira (2007), Frédéric argumenta que sua formação foi centrada na música de tradição europeia e ele não foi em busca de aprender sobre harmonia funcional porque ele gosta de música erudita.

Durante a entrevista, Frédéric revela aspectos relacionados às influências da formação acadêmica sobre sua atuação profissional. A pesquisa de Oliveira (2007) evidencia que existe uma tendência do professor de instrumento ensinar da mesma forma que aprendeu, pois mais da metade dos professores entrevistados pensam que a forma como atuam na prática foram influenciadas pela forma como eles foram ensinados.

Nossa! É impressionante! Eu acho que se me filmar dá aula e como eu falo, é tudo Araceli (Frédéric, E.1, p.4).

De acordo com os dados, da mesma forma que ele aprendeu durante sua formação docente, ele transfere para seus alunos na prática profissional. Observa-se uma reprodução de um modelo adquirido durante a formação docente como aluno. Frédéric afirma que aprendeu a dar aula lembrando das aulas que frequentou na universidade. Ele não elabora planos de aula para atuar como professor de piano. Acredita que é necessário caso seja para aulas de musicalização. Na pesquisa de Bozzetto (2004) se para alguns professores o planejamento da aula é feito com antecedência, para outros, a sequência é organizada no momento da aula. Para um dos

participantes da pesquisa, da mesma forma que acontece nesse estudo de caso, não há necessidade de preparo, está tudo sempre pronto e o próprio aluno entusiasma o professor com ideias a serem desenvolvidas.

Na prática, Frédéric passa por algumas situações problema em relação ao perfil de aluno e o ensino ministrado no conservatório,

[...] na verdade a gente ainda tá ensinando música erudita pra pessoas que, crianças que tão querendo tocar música popular! Isso é uma coisa complicada (Frédéric, E.1, p.5).

Além da aula de instrumento, o aluno de piano do conservatório cursa outras disciplinas que fazem parte do currículo a ser cumprido durante o curso. O problema que o professor detecta está relacionado às demais aulas que serão frequentadas pelo aluno de piano. Por exemplo, nas aulas de prática de conjunto o aluno terá contato com música popular e não com música erudita, pois essa disciplina está direcionada para a prática com banda, guitarra, baixo e bateria. Sendo assim, Frédéric não vê relação entre a aula de piano e a prática de conjunto. Por isso, o aluno chega para a aula de piano com a intenção de aprender as músicas que estão sendo tocadas na prática de conjunto. O professor acha constrangedor o aluno chegar para a aula de piano querendo aprender música popular e ele ensinar música erudita. Mas de acordo com sua formação, o professor não está preparado para atender às necessidades dos alunos em relação à música popular, pois sua formação foi centrada na música de tradição europeia.

Na concepção de Frédéric de qualquer forma o aluno que deseja tocar música popular necessita passar pela formação erudita, pois precisa adquirir “conhecimentos básicos” de ritmo, leitura musical e pulsação. Em relação a esse assunto, os dados dos estudos de Bozzetto (2004) concordam com os dados desse caso, pois na visão dos professores entrevistados por Bozzetto (2004) existe uma negociação entre o professor e o aluno: ao mesmo tempo em que ensina aos alunos músicas que eles gostam de tocar, é necessário cumprir o programa.

Para resolver os impasses que ocorreram na prática, Frédéric buscou auxílio com sua professora da universidade. De acordo com ele, essas situações não são frequentes, pois seus alunos são iniciantes e não estão em um estágio avançado de execução musical.

Em relação ao espaço físico e aos recursos disponíveis para as aulas, as condições não estavam muito adequadas na época da pesquisa:

O quê que a gente pode falar: da péssima situação que estão os instrumentos, principalmente na minha área do piano. Tem piano aqui de 40, 50 anos, tudo desafinado, não adianta afinar...eles não pegam mais afinação (Frédéric, E.1, p.14).

Partindo desses dados podemos concluir que o espaço e os recursos disponíveis para as aulas de piano não atendem às necessidades da prática, interferindo no processo de ensino aprendizagem e causando um descontentamento por parte do professor e do aluno.

Frédéric teve a oportunidade de atuar como professor de música em escola regular. De acordo com ele não foi uma experiência favorável.

[...] eu tive que rebolar pra dar aula em escola regular, musicalizar 1ª a 4ª série, escola de periferia, eu, vê se eu tenho perfil, olha pra minha cara, quase enlouqueci (Frédéric, E.2, p.12).

Apesar dos esforços, na visão de Bellocchio e Beineke (2007) e Cereser (2003) é necessário dar continuidade às reformulações dos cursos de formação universitária, devido à dificuldade de se preparar os estudantes para atuarem na escola pública. De acordo com Cereser (2003), há uma necessidade neste momento dos educadores musicais fortalecerem o espaço escolar que nos foi concedido legalmente. Para Frédéric, durante essa experiência, apesar das dificuldades foi um período de muita aprendizagem. Esse dado coincide com os dados coletados por Cereser (2003), pois os depoimentos apontam que apesar da dificuldade de trabalhar no ensino regular, os licenciandos disseram que foi uma aprendizagem muito significativa lidar com dificuldades específicas de sala de aula. Frédéric argumenta que nesse momento as aulas de didática e estágio cursadas no momento da formação acadêmica, foram extremamente importantes.

Frédéric assumiu o cargo porque precisava contar tempo na função, mas quando foi convocado no próximo ano para retornar ao projeto ele não aceitou devido a vários problemas: as aulas na escola regular eram realizadas no pátio da escola, número excessivo de alunos por horário, problemas com a disciplina e escassez de recursos didáticos. Os resultados apontados por Cereser (2003) confirmam os dados desse caso, porque na visão da autora é necessário formar e inserir os licenciandos nesses espaços, e, além disso, devem saber de forma competente e fundamentada, defender e valorizar a inserção da música no currículo escolar em todos os níveis da Educação Básica.

De acordo com o professor, ele não segue o plano de curso porque ele é muito elementar, é “o básico do básico”, mas considera também que existem vários perfis de alunos. Ele prefere não ficar restrito ao plano para que possa adequar o conteúdo ao nível do aluno. Os resultados de Bozzetto (2004) concordam que a escolha do método a ser utilizado está relacionada com a preferência do professor pela abordagem para a iniciação à leitura musical. Além disso, a autora salienta que, os professores também costumam elaborar materiais próprios de ensino, pois para eles tem sido difícil encontrar material para os iniciantes e com o tempo de atuação foram percebendo que “existe um mundo de ensinamentos, de possíveis caminhos” e a partir de então foram desenvolvendo um modo específico de trabalhar.

Em relação à necessidade do profissional ter conhecimento específico para atuar Frédéric considera que sem esses conhecimentos não é possível realizar um trabalho de qualidade.

Conclui-se que Frédéric é professor de piano devido às dificuldades financeiras.

[...] se eu tivesse condições para eu estudar piano eu não estaria aqui não! Não porque eu não goste, mas porque muita coisa envolve: a gente não ganha bem, condição de trabalho não é ideal, você não é valorizado, um monte de coisa! (Frédéric, E.1, p.16).

Da mesma maneira que aconteceu nesse caso, apesar da referência negativa em relação ao aspecto financeiro da profissão, os estudos de Oliveira (2007) apontam que 82% dos professores destacaram que o desejo pessoal foi o que os levou a escolher a profissão. Apesar disso, Oliveira (2007) conclui que 80% dos professores se sentem satisfeitos e muito satisfeitos com a profissão. Segundo Bozzetto (2004), os relatos apontam para a necessidade de se ampliar a visão da longa e árdua trajetória que um profissional precisa percorrer para se formar e atuar no ensino de música.

De modo geral, na prática docente do professor, pode-se observar lacunas na sua formação em relação à música popular, harmonia e leitura à 1ª vista. No cotidiano de sala de aula Frédéric não tem o hábito de planejar as aulas, mas procura adequar o ensino à individualidade do aluno. Atualmente, de acordo com a visão do professor, o perfil do aluno que tem buscado aprender piano está direcionado para a música popular. Durante sua atuação profissional, o professor reproduz o modelo de aula que teve durante a formação acadêmica e considera que o espaço físico e os recursos disponíveis no conservatório têm prejudicado o processo de ensino – aprendizagem do piano.

6.1.3 A carreira: “a gente fica eternamente começando um trabalho”

Nas palavras de Frédéric sua inserção como professor no conservatório não foi fácil. No momento da designação ele é classificado como um dos últimos da lista porque não tem tempo de exercício na função de professor de piano, bem como não é professor efetivo.

[...] eu como contratado aquela entrada pelos fundos (risos). É aquilo que sobra, (rindo) é aquilo que ninguém quer. [...] Então eu entrei pela porta da frente, mas pelos fundos, se der pra entender! Foi o que sobrou (Frédéric, E.1, p.13).

Como professor de piano, ele gostaria muito de poder assumir sua posição como professor efetivo no conservatório, mas infelizmente, por ser professor designado, ele não tem estabilidade profissional. A cada ano que se inicia, é uma nova busca por uma vaga para atuar como professor.

[...] na situação que eu me encontro e alguns colegas, a gente tá sempre recomeçando. Você não tem continuidade de trabalho. Se você não tem continuidade no que você tá fazendo, você acaba que você fica na mesmice. Bom, o ano que vem: vou tá aqui? Não sei. Mesmo que eu esteja, eu não pego os mesmos alunos! [...] A gente fica eternamente começando um trabalho! E de certa forma é frustrante (Frédéric, E.1, p.16).

Concordando com Tardif (2007), esta instabilidade funcional no início da carreira gera uma dificuldade para os professores no início da carreira. Eles levam um tempo maior para se familiarizarem com o trabalho em sala de aula, pois os alunos estão sempre mudando, impossibilitando viver uma relação seguida com os mesmos alunos. Muitas vezes, isso acarreta uma frustração por perderem alunos com os quais se haviam habituado. Na visão de Frédéric, a instabilidade funcional para os professores designados nos conservatórios mineiros é uma dura realidade, pois todo fim de ano, o final de uma designação representa muitas vezes uma ruptura com o contexto profissional e com os alunos.

Quanto à socialização no trabalho, analisando o relacionamento do professor com os colegas de profissão, ele mostrou-se bem relacionado apesar de alguns problemas que surgiram devido à sua inserção como profissional no conservatório. O professor argumenta que todos os profissionais deveriam estudar ética, porque de

acordo com sua visão as pessoas perderam a noção de ordem, respeito e humildade. Os dados da pesquisa de Bozzetto (2004) confirmam esse dado, pois de acordo com a maioria dos entrevistados, outra competência que o professor particular deve possuir é uma postura ética e social. O professor deve ser capaz de se relacionar bem, ter um sentido humano aguçado.

[...] tem época que é um saco, mas é muito divertido, assim. Eu me divirto. Minha sala vive cheia de gente! [...] Então, tem sido legal assim. [...] acho que eu não tenho problema não. [...] Mas já tive umas rugas com professor aí já. Principalmente no começo (Frédéric, E.1, p.13).

O professor considera que alguns desses problemas de relacionamento que ocorreram foram devido aos procedimentos de contratação de professores, que permite cargos de extensão para professores efetivos, de acordo com normas vigentes no Estado de Minas Gerais. Por meio de sua inserção como professor de piano no conservatório, alguns colegas não puderam ser contratados para essas extensões.

Teve professor que hoje bate nas minhas costas, que ri pra mim, me pede favor, que ficou contrariadíssimo, deu ta ali dando aula, porque ele queria extensão de cargo (Frédéric, E.1, p.13).

Tardif (2007) aponta aspectos relacionados aos ressentimentos ligados à profissão professor. Na visão do autor, as palavras de certos professores denotam um sentimento de frustração, pois estão decepcionados por terem de vivenciar durante tanto tempo a precariedade do emprego. Neste estudo de caso os problemas vivenciados coincidem com os problemas apontados na pesquisa de Tardif (2007). Esses problemas estão vinculados à precariedade de emprego e por outro lado, ao sentimento de desvalorização. No contexto dos conservatórios esse sentimento tem gerado nos professores a sensação de não serem mero “tapa-buracos” e números no fim das listas de designados.

Em relação ao mercado de trabalho, conforme Ferenc (2007), há uma crise no processo de socialização. As discussões sobre o assunto têm se debruçado sobre a questão da crise de identidade. Para a autora essa crise é consequência da ausência de contextos de trabalho, pois como falar de socialização, sem mercado de trabalho.

[...] (em) quais conservatórios? Se não tem lugar mais pra eles darem aula, porque os conservatórios fecharam as portas. Eu que to aqui dentro não tem lugar mais! Você acha que quem ta formando lá vai ter lugar aqui, onde? (Frédéric, E.2, p.12).

Os dados dessa pesquisa concordam com os estudos de Oliveira (2007), pois a autora verificou que 56% dos professores consideram o mercado de trabalho restrito para os professores de piano. Da mesma maneira que Frédéric, alguns participantes da pesquisa de Oliveira (2007) mencionaram que o número de escolas de música é insuficiente, outros disseram que o piano atualmente não é um instrumento que desperte o interesse dos alunos. Mas alguns apontaram que para o bom profissional, que se mantém atualizado, sempre existe espaço de trabalho.

Os espaços de trabalho para os egressos do curso de música da UFU-MG não têm sido suficientes, pois de acordo com as normas estaduais que regem os conservatórios mineiros, normas que dizem respeito à abertura de novas turmas, à contratação de novos professores têm agravado a situação de desemprego. Atualmente os conservatórios não têm disponibilizado novos cargos por vários motivos: escassez de espaço físico, quantitativo de alunos estabelecido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, e cargos de extensão para os professores efetivos⁸.

Atualmente Frédéric se encontra desempregado, devido aos cargos de extensão permitidos pelos órgãos competentes e por ser um dos últimos da lista de designação da instituição de ensino que atuava em 2009. Os dados dos estudos de Oliveira (2007) convergem com os dados dessa pesquisa, pois de acordo com a autora 56% dos professores que participaram da pesquisa consideram o mercado de trabalho restrito e que talvez essa seja um dos motivos que levam os professores a buscarem outras atividades para complementarem sua renda. No caso de Frédéric, além de professor de piano, atua como produtor musical há 10 anos.

6.1.4 Saberes mobilizados na prática: a formação profissional

Na prática pedagógica de Frédéric, podemos identificar a presença dos saberes da experiência e dos saberes disciplinares. De acordo com as categorias de Tardif (2007), pode-se concluir que nesse caso os saberes da formação profissional fundamentam a prática do professor.

⁸ São cargos de 09h/aula disponibilizados para os professores aposentados dificultando a inserção na carreira do professor iniciante.

Eu tenho um método que eu utilizo para os iniciantes e, agora falar que eu tenho o meu mesmo, o meu método próprio é como eu te falei: é intuitivo, eu não sigo um padrão que eu inventei e vou naquilo dali. Vai do que eu, da minha experiência como aluno que foi muito forte pra mim... Agora metodologia assim, lógico tem o método que já ta pronto e eu vou e sigo aquilo dali quando os alunos tão no começo, mas, é mais ou menos por aí (Frédéric, E.1, p.8).

Oliveira (2004) destaca que 77% dos participantes de seus estudos utilizam algum método específico com os alunos. Nesse estudo de caso, observou-se que o professor utiliza o método Bèla Bártok. Mas, de acordo com sua fala, geralmente ele segue a intuição. Concordando com Gauthier (*et. al.*, 2006) guiar-se pela intuição não auxilia na formalização dos saberes docentes. Nesse caso, o professor transfere para a prática a experiência que adquiriu com a música por meio da audição.

[...] também lá em casa sempre gostou de muita música. Isso eu acho que me ajudou pra caramba a estudar piano. [...] as melodias estavam na minha cabeça, assim. Eu acho que isso ajuda. Ouvir música: tem que falar pros alunos ouçam música! Não esses lixos que têm por aí (Frédéric, E.2, p.4).

Observa-se a presença dos saberes da tradição pedagógica na prática de Frédéric, porque os saberes que ele possui para ensinar piano são mobilizados a partir da experiência dele como aluno, pois existe uma tradição que é passada oralmente durante as aulas de piano e que isso muitas vezes não é formulado. Durante a atuação do professor ele tem estimulado seus alunos a ouvirem música de qualidade, no caso a música erudita.

Em relação às disciplinas cursadas durante a formação docente, Frédéric aponta que na sua prática estão presentes as disciplinas educação musical, prática instrumental, história da música e prática de ensino. Na visão de Xisto (2004) as disciplinas pedagógicas também foram consideradas as mais relevantes para os participantes da pesquisa, seguida da formação musical, considerada importante para a prática profissional.

[...] aqui dentro da sala de aula aqui, alguma coisa a gente deve utilizar que nem sabe que ta utilizando né, porque a gente não lembra mais! Agora quando eu dava aula lá em Araguari, que eu dei aula de musicalização em escola regular, as aulas que eu tive lá na UFU me salvaram! De educação musical (Frédéric, E.1, p.9).

De acordo com a fala do professor podemos observar a importância das disciplinas pedagógicas para o exercício da profissão como professor de música da escola regular. Nesse momento, mobilizou os saberes disciplinares adquiridos durante o curso de licenciatura.

6.2 “PORQUE A MÚSICA JÁ FAZIA PARTE DA MINHA VIDA... ERA MEU LAZER, ERA O QUE EU GOSTAVA DE FAZER” – PROFESSOR FLÁVIO

A trajetória musical de Flávio iniciou aos quatro anos de idade, quando sua mãe levou-o a escola onde seu irmão fazia aulas de karatê. Neste espaço aconteciam aulas de música. Flávio relata que seu primeiro contato com a música foi visual, porque neste local havia um piano branco na sala de entrada e ele ficou encantado com o instrumento. Somente aos oito anos iniciou seus estudos musicais, porque foi convidado para integrar a banda marcial da cidade onde morava, tocando clarinete. Durante uns 5 ou 6 anos, Flávio tocou clarinete I e depois passou para o saxofone. Por volta dos 13, 14 anos, seu irmão e amigos decidiram montar uma banda e o instrumento que “sobrou para ele” foi o teclado.

Quando ingressou no Ensino Médio, Flávio teve conhecimento sobre o PAIES e a partir desse programa alternativo de ingresso ao ensino superior, o professor começou a pensar na possibilidade de cursar uma universidade. Flávio ingressou no curso de Educação Artística – Licenciatura Plena – Habilitação em Música – piano no ano de 2001 e o concluiu no ano de 2006. Logo após a conclusão do curso, Flávio fez outro vestibular e, atualmente, está cursando Bacharelado em piano pela mesma universidade.

No período em que foi realizada a pesquisa Flávio atuava como professor de teclado há 02 meses no conservatório de música local. Além disso, trabalhava como professor de piano em uma escola particular e como músico tocando na noite. Como professor de música, seu tempo de atuação é de 02 anos. Entre todas as atividades desenvolvidas pelo professor, ele tem preferência por ser músico, pois “o tocar” tem sido mais presente em sua atuação profissional.

6.2.1 A formação musical e a formação docente: da banda marcial para a profissão professor de música

O início da formação musical de Flávio na banda marcial de sua cidade foi basicamente a vivência com o instrumento, no seu caso, o clarinete e depois o saxofone. O intuito do maestro da banda marcial era que os alunos tocassem.

Foi aí que eu comecei. Minha mãe me colocou nas aulas, eu comecei a fazer aula de música lá e o intuito a princípio, das aulas, era pra que a gente pudesse tocar. Então a parte, toda a parte teórica de leitura foi, não que foi feita mais ou menos, mas o intuito era, tinha um objetivo que era tocar (Flávio, E.1, p.1).

De acordo com a entrevista o professor disse que nesse início as aulas teóricas foram baseadas nos conceitos básicos para que os integrantes da banda pudessem tocar seu instrumento. Para ele, participar da banda era muito bom porque eles estavam sempre se apresentando – aniversário da cidade, 07 de setembro e demais festividades.

Depois de mais ou menos 6 anos, Flávio deixou a banda marcial e foi convidado por seu irmão e amigos para montarem uma banda de música e, nessa nova atividade musical ele começou a tocar teclado.

Eu já tinha um, tempos antes meu pai tinha me dado um teclado que eu ficava brincando em casa: o que dava pra tirar eu tirava, tocava as músicas que eu tocava na banda, ficava brincando só! Não tinha... ninguém tinha me ensinado nada no teclado. Então já que tem um teclado aqui em casa... vamo então né! Então foi assim meu início (Flávio, E.1, p.2).

Nesse período o professor tocava de acordo com suas possibilidades, que “eram mínimas”. Ele tentava tirar as músicas por meio da audição de CD’s e por isso, teve contato com uma diversidade de estilos musicais.

De acordo com ele não era nada muito sério sua atuação na banda. Era mais como uma brincadeira e nada muito rentável. Com o passar do tempo, Flávio sentiu a necessidade de melhorar sua performance como tecladista e resolveu investir mais nos estudos, porque sentiu que precisava melhorar seu desempenho. Na época não havia professor com formação específica em música onde residia.

[...] e na minha cidade, só tinha um cara que dava aula de teclado lá. Ele dava aula, até hoje ele dá aula de teclado, dá aula de contrabaixo, de bateria, de cavaquinho, gaita, (risos). O que perguntasse pra ele, ele dava aula (Flávio, E.1, p.2).

Segundo Flávio ele estudou teclado particular somente uns 02 meses porque não se adaptou à metodologia de ensino do professor. Então, continuou seu processo de auto-aprendizagem por meio da audição do repertório. Pode-se dizer que o processo vivenciado nesse caso, coincide com os dados da pesquisa de Azevedo (2007), pois o processo de auto-aprendizagem do professor Emanuel é direcionado basicamente para a aquisição de habilidades técnicas no instrumento por meio da imitação auditiva e da visão.

Depois disso, por volta dos 13, 14 anos de idade, seu irmão comprou um teclado melhor e assim, além de tocar com os amigos, passou a integrar outras bandas da cidade e região.

Antes da formação acadêmica, o tirar de ouvido, prática muito frequente na sua experiência como músico, foi bastante relevante para sua formação musical. Ele ressalta que a questão de ter que tocar na banda da mesma forma que ouvia no CD, foi o principal aprendizado que ele teve. Flávio acredita que o processo de auto-aprendizagem anterior à sua formação acadêmica tem influenciado significativamente sua atuação como músico, pois de acordo com sua fala ele “tinha que se virar”.

[...] Porque tinha muito disso: você tem que tocar igual tá lá na gravação. Então você vai fazer *cover*, tem que ser igual. Se vira, não quero saber como você vai tocar não, mas tem que tocar! Eu acho que essa experiência foi a que mais ficou (Flávio, E.2, p.7).

Os resultados da pesquisa de Azevedo (2007) comprovam os dados que foram encontrados nesse estudo de caso. A autora salienta que em sua pesquisa o professor Emanuel valoriza sua busca pessoal e autônoma por aprender música. Sua aprendizagem musical envolve a vivência com música em diferentes ambientes. Observa-se nesse estudo que a aprendizagem musical de Flávio também se deu em diferentes momentos - nas bandas marcial e de música, bem como durante a licenciatura em música.

Na visão do professor, o fato dele não ter um professor para orientá-lo, de ter que escutar as músicas, tocar no teclado, escutar os instrumentos na gravação e tentar descobrir auditivamente que instrumento estava tocando e tentar tirar de ouvido, não foram tarefas fáceis. A auto-aprendizagem de Flávio é observada na trajetória de muitos estudantes e professores de música. Os dados desse estudo de caso convergem para os resultados apontados na pesquisa de Azevedo (2007), pois, a auto-aprendizagem de Emanuel é direcionada basicamente à aquisição de habilidades técnicas no instrumento e se desenvolve por meio da imitação auditiva e visual.

Ao ingressar no Ensino Médio, Flávio se inscreveu no PAIES e ficou entusiasmado com a possibilidade de ingressar na UFU – MG. Até então, ele não tinha conhecimento sobre o ensino superior de música. Buscou conhecer mais sobre o curso e concluiu que o instrumento que mais se aproximava de sua prática era o piano, pois na universidade não havia formação em clarinete e nem em saxofone.

No 2º ano colegial que realmente eu fui buscar isso, né. Estudar, buscar o quê eu precisava pra fazer essa prova de música, porque eu não sabia o que tinha que ser feito (Flávio, E1, p.2).

Para ingressar na universidade, o professor buscou ajuda com uma professora que estava de passagem pela cidade. Nesse momento, Flávio precisava adquirir os conhecimentos necessários para fazer a prova específica exigida pelo vestibular. Na pesquisa de Cereser (2003) também observou-se que algumas universidades do Estado, exigem provas de aptidão específica para ingressar no curso de licenciatura em música, gerando assim, a procura por aulas particulares ou aulas em escolas específicas de música. Nesse estudo de caso, a procura pelo professor particular foi devido à cidade não possuir um conservatório ou escola de música, coincidindo com os dados dos estudos de Cereser (2003).

Devido à sua formação ser basicamente auditiva, começou a se preparar teoricamente, a fim de adquirir algumas noções básicas de leitura nas claves de sol e de fá, escalas maiores, tonalidades, entre outros conteúdos. Além da professora particular, o maestro da banda também auxiliou Flávio ensinando alguns conhecimentos relacionados à teoria musical. Depois disso, sua professora particular indicou uma outra professora da cidade de Belo Horizonte.

Essa minha professora, ela me indicou uma professora que tinha dado aulas pra ela em Belo Horizonte, foi comigo lá na casa dela, me apresentou pra ela, me deixou lá. Fiquei uns 3 dias na casa dela, estudando (Flávio, E.1, p.3).

Flávio estudou por um ano para que pudesse fazer as provas do vestibular de música. Paralelamente a esse período, ele continuou a atuar como tecladista de banda de música.

A escolha pelo curso de música foi, segundo ele, muito natural, porque de acordo com sua fala:

[..] a música já fazia parte da minha vida assim em grande... era meu lazer, era o que eu gostava de fazer e... acho que não teve nada assim que me desse ideia de fazer outra coisa, sabe (Flávio, E.1, p.3).

Flávio não via outro caminho para sua carreira que não fosse o estudo da música como profissão. De acordo com ele tudo que fazia fora da escola regular era sobre música. Concordando com Oliveira (2007), dos 82% dos professores entrevistados,

41% mencionaram que escolheram a carreira impulsionados pelo desejo pessoal. De acordo com os dados apontados pela autora, podemos analisar esta questão como uma impressão positiva, bem como um certo “encantamento” pela profissão.

Ao ingressar na universidade a necessidade de fazer a opção por um dos cursos, de licenciatura ou bacharelado, foi um impasse, pois não tinha noção do que significava cada um.

Não foi bem uma escolha, porque eu não tinha ideia do que era a licenciatura, do que era o bacharelado. Tinha uma ideia muito, não sei se era muito vaga, que a licenciatura era única e exclusivamente para se dar aulas e o bacharelado era mais pra atuação enquanto músico, performance. Essa era a minha visão antes de entrar na universidade (Flávio, E.1, p.3).

Flávio, a princípio relata que tinha optado pelo bacharelado, mas ao iniciar o curso refletiu sobre sua formação musical e concluiu que não detinha os conhecimentos necessários para ingressar no curso. Da mesma maneira que aconteceu nesse caso, segundo Cereser (2003) pelo fato das provas específicas serem mais exigentes para o curso de bacharelado, os participantes de sua pesquisa optaram por cursar licenciatura mesmo sem ter conhecimento sobre o curso. Flávio também optou pela Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música – piano, pelo mesmo motivo, bem como ele considera ter sido uma boa opção e relevante para sua formação e atuação profissional. Segundo os dados apontados por Oliveira (2007) 60% dos professores pesquisados optaram pela formação acadêmica relacionada à música. A partir disso pode-se observar que grande parte dos professores consideram importante a formação para atuar profissionalmente. Para o professor, a formação acadêmica foi uma etapa de descoberta e de iniciação a uma carreira profissional.

[...] Pra mim foi, o primeiro semestre foi, assim... outro mundo! Eu falei: onde que eu to? Se tinha muito músicos bons num mesmo ambiente! Na minha cidade não tinha disso, não tem isso ainda (Flávio, E.1, p.4).

Para Flávio foi uma surpresa ao ingressar na universidade e se deparar com uma realidade totalmente diferente da que ele tinha vivenciado anteriormente. No ambiente universitário tinha a possibilidade de conviver com músicos profissionais o tempo todo, que era um desejo que se realizava. De acordo com Garcia (1998) a formação inicial é vista como parte integrante do desenvolvimento profissional do professor. Neste sentido, esse período de formação do professor Flávio pode ser considerado como

desenvolvimento profissional, na medida em que o professor adquiriu conhecimentos, e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Na visão do professor entrevistado, sua formação docente foi muito válida em termos técnicos, teóricos, relacionamento interpessoal, a troca de informações não só com os professores, mas com os colegas também. Na visão dele na universidade havia muitos estudantes de outras cidades além dos estudantes da cidade de Uberlândia que chegam à universidade com uma vivência de trabalhar diretamente com música. Então, a formação acadêmica foi um grande aprendizado para Flávio. De acordo com sua história de vida se não fosse a universidade, ele não estaria realizando o trabalho que realiza atualmente, bem como da maneira que realiza. Além disso, não estaria trabalhando como professor de música. Esses dados convergem com os dados da pesquisa realizada por Bozzetto (2004), pois seus estudos apontam que a formação acadêmica foi considerada importante para a maioria dos entrevistados.

No período enquanto cursava licenciatura, Flávio e seus colegas montavam grupos instrumentais, ou às vezes nos seminários eles apresentavam algo relacionado à música popular, música instrumental. Além da formação erudita, a universidade ampliou os conhecimentos que o professor já havia adquirido na experiência como músico de banda.

[...] Eu acho que mesmo a universidade não tendo esse foco [música popular], eu pude ter esse contato muito grande lá. Tocando mesmo, fazendo música instrumental, conhecendo repertório. Então, eu acho que isso foi marcante pra mim. Poder conhecer isso, né. Ter tocado isso também! (Flávio, E.1, p.5).

No início do curso, Flávio relata que frequentou aulas de harmonia e fez parte de um grupo instrumental da universidade. O professor acredita que sua prática com a música popular dentro da universidade foi uma pesquisa pessoal, pois o curso não oferecia conhecimentos mais aprofundados nessa área. Flávio considera que em relação ao ensino da música popular, o curso de formação docente deixou a desejar, principalmente com relação ao jazz e à música brasileira. Em relação à música popular e ao jazz, os dados da pesquisa de Oliveira (2007) apontam que na escolha do repertório a ser executado pelo aluno somente 4% dos professores que participaram da pesquisa optam por esse tipo de repertório. Segundo a autora, a maioria adota a bibliografia pianística de tradição europeia.

Segundo suas impressões, o professor não aponta falhas no currículo da universidade, mas admite que não deu muita importância para o seu aprendizado

quando cursou as disciplinas pedagógicas. Se tivesse a oportunidade de refazer sua formação daria mais atenção às disciplinas voltadas para a educação musical.

[...] justamente esses [conhecimentos] voltados pra docência. Porque hoje, quando eu vejo que eu estou trabalhando diretamente com isso, eu vejo que tem algumas coisas que faltaram, que às vezes eu trabalho muito...não sem rumo, mas, algumas coisas parecem que faltam um pouco de direcionamento (Flávio, E.1, p.6).

O professor não valorizou as disciplinas pedagógicas durante o curso de licenciatura, porque no período de sua formação Flávio não atuava como professor, mas como músico de banda. Então de acordo com ele, não sabia na prática o que realmente iria acontecer, quais os conhecimentos seriam necessários para atuar como professor.

Depois que Flávio terminou o curso de licenciatura decidiu cursar bacharelado para aprimorar os conhecimentos musicais adquiridos, pois de acordo com ele quando ingressou na universidade para cursar licenciatura detinha somente as noções básicas sobre harmonia e teoria musical, por exemplo. Na sua opinião, cursar o bacharelado seria a oportunidade de suprir essas necessidades, uma vez que a licenciatura já tinha possibilitado “um amadurecimento grande”.

6.2.2 Atuação profissional: professor de música e músico

Em relação ao seu contexto de trabalho, Flávio considera que o conservatório tem oportunizado o material necessário para que os alunos de teclado possam ter uma boa aula de música. Quando entrevistado sobre o espaço físico disponível, ele afirma que este supre as necessidades dos alunos, pois a escola oferece um bom instrumento de teclado, aparelho de som, espaço considerado adequado, partituras na biblioteca, CDs, vídeos, caixas de som, um pequeno teatro e salas para apresentações que também são razoáveis.

De acordo com os dados, Flávio disse que por meio da prática é que ele tem aprendido a atuar como professor. Durante a formação docente, o professor apontou que não teve oportunidade de aprender a dar aula.

[...] só dando aula, porque quando eu estive na universidade eu não tive prática, dar aula, mesmo! A gente teve as práticas de ensino, mas não foram tão focadas (Flávio, E.1, p.9).

A percepção de Flávio sobre seu aprendizado docente confirma a visão de Albuquerque (2008) e de Oliveira (2007) que afirmam que o professor aprende na prática a ser professor, sendo professor, por meio de erros e acertos. Partindo dos dados coletados na entrevista de Flávio, observa-se que a sua prática de ensino durante a formação universitária não foi significativa o suficiente para subsidiar a sua atuação profissional. A pesquisa de Bellochio e Beineke (2007) também confirmam que as práticas de ensino, ou seja, os estágios precisam ser momentos de produção reflexiva de conhecimentos. Durante o estágio faz-se necessário que a ação seja problematizada e refletida de acordo com o contexto e, após sua realização, propiciar momentos que envolvam discussão e reflexão com a orientação do estágio, bem como pares da área. Neste caso, observa-se que essa reflexão não ocorreu durante a formação docente de Flávio, pois o professor afirma que durante os estágios ele sentiu a necessidade de ser orientado sobre a maneira de como atuar em “aulas individuais”, visto que de acordo com ele os estágios foram mais direcionados para a prática de conjunto.

Dos conhecimentos adquiridos durante a formação docente, os que o professor considera de proveito para sua prática docente são os direcionados à técnica instrumental.

A parte técnica instrumental, que eu adquiri. Tanto de postura, coisas que eu acho que eu aprendi um pouco [...] mas que são importantes, que foram importantes pra mim (Flávio, E.1, p.5).

O professor entende que esses conhecimentos técnicos têm sido importantes na sua atuação como professor de teclado, mas considera também que as habilidades teóricas adquiridas influenciam sua prática docente, porque ele sempre relaciona teoria e prática em sala de aula. Da mesma forma, Bozzetto (2004) observou em seus estudos que há uma ênfase quanto à necessidade de que os alunos desenvolvam a técnica pianística para fortalecer os dedos e desenvolver a sonoridade e o toque pianístico. Os professores acreditam que as habilidades técnicas são fundamentais para o aprimoramento da execução do repertório.

Flávio aponta que seus professores também têm influenciado sua prática como professor de música. Eles são modelos de postura e atuação docente.

Então um pouco dessa experiência que eu tive com meus professores com a prática... da mesma forma que eu me sentia bem nas aulas, eu gosto de fazer com que os alunos se sintam bem, independente do que eles estão tocando (Flávio, E.2, p.4).

De acordo com o professor, durante sua formação docente, devido à defasagem técnica com que ele ingressou na universidade, seus professores sempre estavam dispostos a ajudá-lo durante toda sua formação e por isso, também tem adotado essa postura com seus alunos. Esses resultados concordam com os dados de Bozzetto (2004), pois é preciso ter paciência para ensinar. A autora afirma que alguns professores levantaram a necessidade do professor conhecer aspectos metodológicos específicos do ensino do instrumento, bem como compreender as etapas pelas quais passou durante a aprendizagem no instrumento. A autora argumenta também, que é fundamental que o professor saiba lidar com o aluno, e que tenha facilidade em transmitir os conhecimentos para que esses sejam assimilados pelos alunos.

Em relação aos materiais de ensino, Flávio aponta que os professores de teclado do conservatório de música utilizam, na prática, uma apostila que direciona todo o aprendizado do aluno, independente do nível de ensino e faixa etária. Todos os alunos da escola devem tocar todo o repertório e executar os exercícios contidos na apostila.

Uma coisa que eu vejo aqui no conservatório, você tem as apostilas de cada ano. Então quando o aluno vai aprender acordes no conservatório, ele aprende primeiro o acorde de Dó, depois de Sol, acorde de Fá, que eu acho, que é uma coisa errada fazer isso (Flávio, E. 1, p.5).

Apesar de seguir a apostila, Flávio não concorda com esta metodologia de ensino, pois de acordo com ele é preciso ampliar os conhecimentos dos alunos. O professor argumenta que o repertório do material pedagógico, muitas vezes, está muito distante do cotidiano do aluno e ele não sente interesse em executá-lo. Seu interesse está, muitas vezes, direcionado para as bandas que estão fazendo sucesso no momento, como por exemplo, NX Zero. Flávio disse também que a internet disponibiliza cifras e diferentes recursos e o aluno quer executar as músicas de sua preferência, mas não detêm os conhecimentos necessários para isso, pois a apostila segue padrões rígidos.

Às vezes o repertório que tem aqui tem um monte de gente que fala que não conhece as músicas que estão lá. Crianças que não conhecem músicas, que pra nós que estamos dando aula aqui, conhece há muito tempo! Mas as crianças não conhecem! (Flávio, E. 1, p.5).

O professor considera que para que o aluno execute determinado repertório é preciso que ele já tenha tido contato com ele anteriormente para que ele tenha prazer em

aprender. Os dados apontados por Scarambone (2009) concordam com os dados desse caso, pois a autora afirma que a insatisfação com os livros adotados pela escola está associada à sua concepção de que as músicas dos livros são desconhecidas e pouco melodiosas. Nesse caso, Flávio cita como exemplo, a peça “Amigos para Sempre”, que faz parte do repertório da apostila, que as crianças não conhecem e não têm desejo em aprender.

Na pesquisa de Azevedo (2007) os professores entrevistados procuram ir ao encontro das expectativas dos alunos, visto que procuram valorizar em suas aulas o gosto e as preferências musicais dos alunos, pois acreditam que é preciso estar aberto a novos conhecimentos e respeitar a música que o outro ouve. Além disso, argumentam que não concebem trabalhar temas e conteúdos que não irão agradar aos alunos, visto que esse princípio está intimamente ligado à sua crença pessoal sobre aula de música, que deve ser lúdica e dar prazer. Podemos observar que nesse estudo de caso o professor Flávio também busca conhecer a música do outro. Flávio procura não se restringir ao repertório presente na apostila e, tenta fazer com que seus alunos identifiquem os instrumentos, as marcações rítmicas, ele demonstra como se executa determinada peça, determinado ritmo, mostrando como que ele realiza tocando na noite. Durante a prática docente, Flávio levanta situações que ele vivencia na prática com bandas de música, estimulando o aluno a pensar como realizar determinado repertório, em que elementos deverá prestar atenção.

[...] Não só que eles leiam o que está escrito lá, porque senão fica muito superficial. Por exemplo, vou tocar um samba, como está escrito na apostila fica muito quadrado e às vezes a pessoa não entende aquela marcação rítmica. Eu coloco alguma coisa, toco junto, mostro, você pode fazer como se fosse surdo nas partes graves, vai fazer um cavaquinho na mão direita e violão, alguma coisa assim (Flávio, E.2, p.5).

Na prática, a partir da apostila, o professor tenta ampliar os conhecimentos musicais dos alunos. Flávio por meio dessas inserções desperta o gosto e interesse dos seus alunos. Na visão de Charlot (2000) o ensino e a aprendizagem são significativos na medida em que os alunos se sentem mobilizados para aprender. Concordando com Charlot (2000), Flávio aponta a importância de conhecer o aluno e de relacionar as situações de ensino e aprendizagem musical com o seu conhecimento. Neste momento pode-se observar que o professor mobiliza saberes curriculares, de acordo com a tipologia de Tardif (2007), bem como trabalha com o programa na prática docente. Esse

é também um saber experiencial importante que Flávio desenvolve, mobilizando também sua experiência como músico. Concordando com Bozzetto (2004), para os professores entrevistados a experiência é um fator importantíssimo na carreira do professor. Nesse sentido, de acordo com a autora, a formação profissional não acontece somente com a frequência a cursos, com o aprimoramento de técnicas e aquisição de conhecimentos gerais, mas por meio de uma reflexão crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Em relação às situações problemáticas que têm sido vivenciadas por Flávio na sua atuação docente, ele afirma que trabalhar com crianças não tem sido fácil. As situações vivenciadas por ele com esse público têm proporcionado um momento de reflexão e aprimoramento profissional, porque exige que ele busque soluções para resolver os impasses que a prática tem lhe imposto.

[...] eu tenho vários alunos, são crianças de 6 a 12 anos, nessa faixa etária que tem me trazido problemas, mas bons problemas. Porque se eu não tivesse esses problemas eu não teria que pensar em como resolver. (Flávio, E.1, p.8).

Os problemas da prática são apontados pelo professor como pontos favoráveis para sua atuação profissional. Flávio afirma que para solucioná-los tem buscado trocar experiências com colegas que trabalham com crianças há mais tempo para melhorar seu desempenho. Neste sentido, Araújo (2005) defende que a aquisição de alguns conhecimentos dos saberes da função educativa foi viabilizada por meio dos saberes experienciais. Neste grupo a autora observou a presença desses saberes durante os processos didático-pedagógicos, o uso de diferentes metodologias, e por meio de processos motivacionais da ação pedagógica.

O professor apontou como problemático a questão do aluno desistir das aulas de instrumento. Esses dados concordam com os dados de Bozzetto (2004), pois, de acordo com a autora, para os professores particulares de piano também é muito difícil quando um aluno desiste de estudar. Segundo a autora, eles disseram que se sentem frustrados quando passam por essa situação. Discutindo sobre as dificuldades pelas quais passam os professores iniciantes, Costa e Oliveira (2007) afirmam também, que esses impasses da prática podem justificar uma trajetória que pode levar à descrença, ao desencanto e à falta de desejo em relação à profissão. Flávio também vive esse impasse:

A reação minha é meio que de frustração, você fica se perguntando e tentando achar o quê é que foi! Qual pode ter sido aquele problema? A gente às vezes não tem essa resposta (Flávio, E.1, p.11).

De acordo com Flávio, essa resposta às vezes, pode vir ao longo do tempo. A partir desse tipo de situação, ele passou a ser mais observador, a fim de tentar descobrir os motivos que levam o aluno a desistir.

Em relação aos objetivos educacionais Flávio disse que para ele o que importa é que o aluno entenda os conteúdos ensinados e que a partir desses conhecimentos ele possa se desenvolver e aplicá-los em outros momentos.

A prática docente tem ensinado ao professor que não é possível sistematizar a maneira de ensinar, “não existe uma receita”. Para ele é preciso que o ensino seja adequado ao perfil do aluno. Os dados de Scarambone (2009) concordam com esse estudo pois, na visão da autora o professor de piano aprende a ensinar de várias maneiras. Na visão da autora, uma prática voltada para um único modelo, ou para um perfil idealizado, não possibilita a articulação de metodologias, conteúdos, bem como a diversidade de interesses e perfil dos alunos. Scarambone (2009) afirma que apesar da tendência dos professores em reproduzirem modelos de ensino e aprendizagem, a prática docente é um local onde se aprende novas maneiras de ensinar.

Para o professor a aula ideal de música acontece no momento em que o aluno consegue aprender alguma coisa, “mesmo que seja mínimo” o conhecimento adquirido. Para ele essa aula é ideal. Na visão de um dos participantes dos estudos de Azevedo (2007) a aula de música deve contemplar as expectativas dos alunos. Concordando com a autora, nesse caso, o professor também afirma que durante a prática procura valorizar o gosto musical e a preferência dos alunos.

Para atuar como docente, concordando com os estudos de Gauthier (*et. al.*, 2006) Flávio considera que a licenciatura é imprescindível para que se possa ser um bom professor. Na visão de Gauthier (*et. al.*, 2006) uma das condições essenciais para qualquer profissão é a aquisição dos saberes necessários para exercê-la.

Como músico de banda, Flávio considera que existem músicos que tocam bem e não tiveram a oportunidade de passar por uma formação acadêmica.

[...] em música [...] tem muita gente que trabalha muito mais do que eu e não tem formação nenhuma. Mas eu acho que determinado conhecimento nos favorece para que você seja um profissional melhor, e mais qualificado (Flávio, E.1, p.7).

De acordo com seu relato, o professor reconhece que os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica favorecem muito na prática profissional como músico em diferentes aspectos: escrever uma música na partitura, identificar certos elementos musicais ao escutar ou fazer uma análise musical da peça. Esses conhecimentos adquiridos auxiliam, por exemplo, no momento de tirar uma música de ouvido, porque o processo se torna mais rápido e mais fácil - o que se ouve tem relação com a teoria. Para aqueles que não possuem esses conhecimentos, o processo é muito intuitivo. Para Gauthier (*et. al.*, 2006) os saberes experienciais são intuitivos, pessoais e restritos às situações de sala de aula. Mas, segundo Azevedo (2007) os saberes experienciais são também compartilhados com outras pessoas e a partir disso são validados e objetivados.

A partir dos dados pode-se concluir que os conhecimentos adquiridos durante a formação profissional de Flávio têm sido significativos na sua prática, principalmente os saberes ligados à técnica instrumental. Segundo o professor ele tem aprendido a dar aula na prática, e procura trazer sua experiência como músico para a sala de aula. Além disso, tem vivenciado situações com as crianças que tem proporcionado um momento de reflexão e aprimoramento profissional, bem como tem buscado se adequar ao perfil do aluno.

6.2.3 A carreira docente: o reconhecimento como professor

O início da carreira docente de Flávio foi como professor designado, ou seja, por contrato temporário. Essa entrada na carreira não tem sido muito problemática, pois de acordo com ele:

Os alunos têm gostado das aulas! Eu acho que isso é um melhor sinal, sabe. Os alunos têm perguntado se eu vou dar aula o ano que vem (Flávio, E.1, p.12).

Para ele essas perguntas são evidências favoráveis, pois demonstram que os alunos têm apreciado suas aulas e isso para ele é muito gratificante.

Flávio argumenta que o quê mais o chocou durante esse período em que atua como professor de teclado tem sido a postura dos alunos com relação ao professor e ao ensino de instrumento:

[...] você tem o espaço onde você pode estudar música gratuitamente, e que eles não vêm, não estão nem aí. Não dão essa importância pro professor aqui! (Flávio, E.1, p.13).

Flávio afirma que em sua cidade natal não teve oportunidade de estudar música, porque não havia uma escola e nem profissional qualificado. Nesse sentido, ele não concebe a ideia de que os alunos têm a oportunidade de estudar em uma escola de música pública e muitos não querem, não valorizam a aprendizagem, “simplesmente não vêm às aulas”. Na pesquisa de Bozzetto (2004) os professores também citaram os alunos que representam um grande desafio, como por exemplo, a falta de motivação dos alunos para estudarem piano. De acordo com a autora esses fatos acontecem porque eles são incentivados pela família a frequentarem as aulas, mas os alunos não têm interesse em estudar piano. Os professores apontam que é necessário saber lidar com esse tipo de aluno.

6.2.4 Saberes mobilizados na prática: a experiência

De acordo com Tardif (2007), a carreira do professor é marcada por diversos momentos onde se adquirem saberes. Para o autor é impossível falar do saber sem relacioná-lo com o contexto de atuação do professor. Conforme os estudos do autor, o saber do professor está relacionado com a pessoa e sua identidade, com sua experiência, com sua história profissional, e com as diferentes relações que mantêm no contexto de trabalho. Nesse caso, os momentos em que adquire saberes estão relacionados às experiências que perpassam toda a sua trajetória de vida, como por exemplo, aquelas vivenciadas como aluno, como músico de banda e como professor:

[...] minha prática vem dos dois lados, tanto da experiência, como da prática mesmo. Eu tento conciliar um pouco as duas coisas (Flávio, E.2, p.4).

Segundo Tardif (2007) os saberes experienciais ou práticos são aqueles produzidos pelos profissionais com base no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Na prática docente, Flávio afirma que utiliza tanto os saberes da experiência como aluno, bem como da experiência como músico. Os saberes da experiência como

músico influenciaram consideravelmente a escolha da sua profissão. Isto devido às atividades vivenciadas pelo professor durante sua formação musical anterior à universidade, como a experiência de músico profissional que o acompanha até hoje. Na sua visão, os saberes da experiência estão mais presentes na sua prática profissional.

[...] o que predomina é a parte da minha experiência, porque eu acho que fica mais claro pro aluno. Depois se ele tiver interesse em conhecer como que é isso, conceitos, o que o fulano escreveu sobre aquilo, [...] vai depender dele (Flávio, E.2, p.9).

Concordando com os estudos de Araújo (2005), observando a mobilização dos saberes, a autora destacou especialmente, o grupo experiencial. Na visão da autora à medida que o profissional vai avançando na carreira, os saberes experienciais tendem a assumir um espaço maior de mobilização na prática docente. Flávio afirma que seus alunos são na maioria crianças. Por isso, ele não se prende muito aos conhecimentos teóricos. Posteriormente, se o aluno tiver interesse em conhecer, em adquirir conhecimentos mais aprofundados, ele adequa a situação de acordo com cada aluno.

Conforme os dados de sua pesquisa, Araújo (2005) observou que os saberes disciplinares presentes foram aqueles voltados para os problemas de leitura musical e do mecanismo de execução pianística, como as correções na execução de notas, dedilhado, divisão rítmica, atenção com a fôrma da mão, e busca da igualdade de toque e de controle muscular. Os saberes disciplinares - história da música, história da arte, harmonia – foram os saberes disciplinares presentes na prática de Flávio:

[...] se eu vou falar um pouco de acordes, eu tento relacionar com outras disciplinas né, que não só a parte teórica, mas também para que o aluno possa entender e não só saber reproduzir (Flávio, E.1, p.5).

Concordando com os dados apontados por Xisto (2004) os saberes que foram mobilizados frequentemente pelos professores envolvidos em sua pesquisa foram os saberes disciplinares. A autora acredita que esse fato esteja relacionado à formação dos professores, que, de acordo com os entrevistados, as atividades acadêmicas realizadas nas áreas do aprendizado do instrumento, da percepção musical, análise, entre outros, dão suporte à sua atuação profissional como professores de música. Flávio valorizou o contexto acadêmico como uma rica fonte de aquisição de saberes. Os conhecimentos adquiridos apontados pelo professor são os saberes disciplinares, pois de acordo com os

dados essas habilidades estão relacionadas à história da música, à harmonia e análise musical.

Mesmo que a formação acadêmica tenha sido importante para sua formação e atuação, o professor considera que os saberes da experiência são os que fundamentam sua prática. Nos estudos de Xisto (2004) também foi possível destacar a valorização dos saberes experienciais na prática dos professores, apesar de considerarem os outros saberes de fundamental importância para a efetivação de sua prática.

6.3 “HOJE, EU ME SINTO SEGURA, NA PERCEPÇÃO E NA OFICINA DE MULTIMEIOS” – PROFESSORA CLARA

O primeiro contato de Clara com a música foi na infância por meio da audição e da prática do canto de hinos religiosos. Clara e sua família sempre frequentaram assiduamente os cultos e seu pai tinha o desejo de ver as filhas tocando órgão durante os cultos. Por isso adquiriu o instrumento. Com o passar do tempo sua irmã mais velha tornou-se organista. Devido a alguns problemas, sua irmã se mudou de cidade e Clara foi indicada para assumir sua função. A partir de então, Clara passou por um teste, foi aprovada e assumiu a responsabilidade de ser a organista no lugar de sua irmã.

Até então, Clara tocava órgão, mas guiada pela memória auditiva, pois não conhecia a leitura musical. Seu aprendizado se baseava na audição e memorização dos hinos religiosos por meio do canto. Quando assumiu a posição de organista nos cultos, resolveu estudar música no conservatório para que pudesse aprimorar seu desempenho no instrumento. No conservatório, Clara estudou piano, teclado, violino, violão e órgão além das disciplinas teóricas oferecidas pelo curso.

Em 1997, antes de concluir o Ensino Médio no conservatório, Clara começou a atuar como professora substituta de teclado. Depois disso, teve a oportunidade de atuar em diferentes áreas – musicalização, percepção musical, história da música e oficina de multimeios.

Para poder adquirir estabilidade profissional, ela decidiu se graduar em música e cursou Licenciatura Plena – Educação Artística – Habilitação em Música – piano pela UFU-MG.

A professora Clara, além da Licenciatura em Música, cursou Especialização em Docência do Ensino Superior e atualmente está cursando Gestão Política e Avaliação Educacional. No momento da pesquisa, Clara atuava como professora efetivada segundo a Lei 100/2007 como professora de percepção e oficina de multimeios numa escola específica de música há 03 anos.

6.3.1 A formação musical e a formação docente: de autodidata a professora de percepção musical

Os resultados desse estudo coincidem com os estudos de Bozzetto (2004), pois na visão da autora, antes das instituições oficiais de formação profissional, os professores se formam em outros espaços, como no da experiência que advém de sua

prática profissional, da sua ação como docente, do relacionamento com os alunos, e do contexto no qual está inserido. Os dados da pesquisa de Cereser (2003) também revelam que 50% dos entrevistados tiveram seus primeiros contatos com a música sob influência religiosa e essa transmissão aconteceu por meio do canto das músicas religiosas nas missas ou nos cultos. Esses dados coincidem com este estudo de caso, pois a formação musical de Clara compreende sua iniciação musical ao órgão, sua vivência musical na igreja por meio de atividades de canto, prática instrumental e sua experiência musical como aluna do conservatório.

Ela cresceu ouvindo os hinos religiosos e o pai comprou um órgão para que as filhas pudessem estudar música para tocar nos cultos. A renda familiar permitia que apenas uma das filhas tivesse aulas. Os pais decidiram que a filha mais velha teria aulas e ensinaria a irmã mais nova. Então a irmã de Clara tinha aulas de órgão. Clara ouvia as lições e, em seguida, tentava tirar de ouvido os exercícios e as músicas. Dessa forma, aprendeu a tocar órgão observando sua irmã e utilizando a sua memória auditiva. Esses dados são compartilhados por Azevedo (2007), pois o processo de auto-aprendizagem de um entrevistado é direcionado para aquisição de habilidades técnicas no instrumento por meio da imitação auditiva e visual. De acordo com a fala de Clara, podemos observar semelhança com o caso de Emanuel, pois nessa fase, a professora estudou música por imitação e audição.

Só que enquanto minha irmã tinha aula eu ouvia. Aí a professora dela ia embora eu ia pro órgão e tentava repetir tudo o que ela tinha feito (Clara, E.1, p.1).

Clara tinha o hábito de cantar, solfejar as lições tocadas pela irmã. De acordo com seu relato ela e as irmãs arrumavam a casa cantando as notas das lições que tinha ouvido ou os hinos religiosos. O canto era acompanhado pelo hábito de ouvir hinos no toca fitas. A partir dessas práticas, tentava tocar o que tinha memorizado. Com a irmã, Clara aprendeu a localização da nota “do” e da nota “fa” no órgão. E a partir dessa orientação, por tentativa e erro, ela tocava as melodias que cantava.

A partir do relato de Clara, é possível constatar a influência da música religiosa na sua formação. Para ela, esse primeiro momento de sua formação musical era “meio que uma brincadeira”. Sentava ao piano e ficava repetindo, ou tentando repetir o que tinha ouvido ou cantado. Em alguns momentos nem sabia que movimentos deveriam ser feitos para executar determinado repertório. Estudava tentando descobrir e

memorizando os movimentos necessários. Clara passou toda sua infância estudando sem orientação. De acordo com ela, se tivesse tido um acompanhamento, ela poderia ter sido uma ótima pianista.

[...] fiquei grande tempo da minha vida estudando sem orientação, estudando sozinha. Se eu tivesse tido um acompanhamento, eu poderia ser bem... uma pianista é... uma ótima pianista (Clara, E.1, p.5).

Depois desse início, começou a tocar na igreja. Tocava olhando a partitura, mas não conhecia a escrita musical. Tocava e cantava mentalmente os hinos durante os cultos religiosos. A partir disso, sentiu vontade de estudar música para que pudesse melhorar seu desempenho e aprendesse a ler partitura.

Iniciou seus estudos no conservatório e começou estudando cinco instrumentos: violão, violino, piano, teclado e órgão. Clara considera que os saberes adquiridos durante sua iniciação musical mais sistemática e formal apresenta falta de base e consistência teórica e prática. Isto porque ao se matricular no conservatório, submeteu-se a prova classificatória e foi matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental, deixando de cursar as séries iniciais. Ela acredita que esse salto prejudicou sua formação e atuação profissional.

No Ensino Médio do conservatório concluiu o curso de piano, teclado e órgão. Antes de concluir o curso de música no conservatório, Clara inicia sua atuação profissional. Esses dados se alinham com os de Oliveira (2007), pois 58% dos professores pesquisados não possuíam curso superior para atuar como professores de piano, e os dados de Cereser (2003) apontam um percentual de 50% dos licenciandos atuavam como professores de música antes de ingressarem no curso. Esses dados coincidem com esse estudo de caso, pois a professora também iniciou sua atuação profissional sem ter habilitação específica para exercê-la.

A necessidade de legitimar e qualificar sua atuação como professora a levou ao Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música – piano da UFU – MG.

Na verdade minha intenção com a faculdade era ter um lugar na lista que me desse oportunidade de trabalhar, a listagem dos designados. Garantir um lugar especial na lista pra poder garantir o emprego (Clara, E.1, p.2).

Neste estudo de caso o interesse da professora em cursar música era para garantir um lugar no mercado de trabalho, uma classificação especial na listagem de designados.

Clara sempre tocou órgão e teclado, mas por falta de opção, optou pelo piano, pois o curso de música da universidade não oferecia profissionalização nos instrumentos órgão e teclado. Dentre os instrumentos de teclado, o piano era o instrumento que ela menos tocava: não tinha piano em casa e somente depois que ingressou na faculdade é que adquiriu o instrumento.

A professora explica que escolheu o curso de licenciatura em música, porque sua intenção era dar aula no conservatório, e o curso de bacharelado não lhe daria esse direito. Segundo ela, os colegas de trabalho que tinham formação em bacharelado, esses não tinham suas aulas garantidas, sempre ficavam no final da listagem de contratação de professores, prática recorrente no Estado de Minas Gerais.

Para Clara a formação musical na universidade foi muito importante para sua carreira profissional. Ela destaca o conhecimento musical relacionado às disciplinas de harmonia e contraponto:

Acho que tudo foi muito importante e tudo a gente usa. Até aquelas aulas lá de harmonia, de contraponto, tudo, tudo é muito importante. Eu acho que talvez poderia ter explorado mais, mas como eu era dona de casa, mãe, professora do conservatório e aluna da UFU, então eu não consegui explorar tudo o que a faculdade me oferecia (Clara, E.1, p.2).

Durante a entrevista a professora disse que gostaria de ter se dedicado mais à sua formação universitária, pois percebe que seus colegas que tiveram oportunidade de se dedicarem, de participarem de pesquisas, se desenvolveram de forma mais satisfatória.

Em relação às disciplinas pedagógicas, ela considera que os conteúdos abordados na disciplina didática não estavam interligados com sua prática docente, pois ela já atuava como professora no conservatório.

[...] eu não sei, ela deu uns textos pra ler que eu não... sabe quando você faz o trabalho pra conseguir a nota pra passar? Ela não me, não me motivou a ler, ela não me motivou a buscar. [...] fomos estudar lá pedagogia libertadora, pedagogia libertária, aí pra mim isso não tinha relevância, pra o ensino de música (Clara, E.2, p.2).

Observa-se na fala da professora que ela não se sentiu motivada pela professora de didática e com isso ela não se mobilizou em direção ao saber. Esses dados se alinham

às ideias defendidas por Charlot (2000), pois para o autor, para que a aprendizagem seja significativa para o aprendiz, é necessário que o aluno tenha o desejo de aprender. Para isso é preciso que ele seja motivado pelo professor. Clara não conseguiu relacionar os conhecimentos adquiridos na disciplina didática com sua prática em sala de aula. De acordo com ela isso tem afetado sua atuação profissional. Esses dados são compartilhados por Azevedo (2007) que, observa que as disciplinas pedagógicas cursadas pelos professores entrevistados, também são percebidas como pouco significativas, e concordam com os dados desse estudo de caso. Os dados de Azevedo (2007) enfatizam a necessidade de relacionar teoria e prática e demonstra a urgência por conhecimentos que a habilite para o mercado de trabalho.

Além dessa disciplina, ela relatou que tinha uma crítica dos alunos de sua turma em relação às aulas de percepção musical:

[...] teoria é aula de música aonde a música nunca vai (Clara, E.1, p.7).

Clara argumenta que as aulas de percepção na universidade deveriam ter relacionado de forma mais significativa a teoria com prática, pois eram aulas muito teóricas e sem muita relação com a prática auditiva. Apesar disso, considera que sua formação acadêmica foi extremamente importante para que hoje ela possa atuar como professora.

Durante sua formação acadêmica a professora não teve oportunidade de estudar aspectos relacionados à música e o computador, música eletroacústica e, por isso, pretende retornar à universidade para complementar sua formação, porque sente necessidade de aprimorar seus conhecimentos para melhorar seu desempenho na prática. Os dados desse caso concordam com os resultados de Oliveira (2007), pois na visão da autora os currículos de piano estão mais voltados para a formação de pianistas profissionais e em relação à tecnologia os professores profissionais não podem ignorá-la. Ela destaca também, que as universidades necessitam desenvolver cursos para preparar os egressos dos cursos de música a incorporar essa tecnologia em seus currículos e, para os professores que estão atuando sugere-se uma formação complementar. Em relação à sua formação acadêmica, Clara relatou que passou por muitos problemas:

[...] tem muitos. Um deles, por exemplo, é tocar o piano. Porque eu sinto que eu fiz uma licenciatura em piano e não toquei piano! As aulas de licenciatura eram praticamente uma conversa com a professora, uma análise da peça e tocar mesmo.... não toquei, eu sinto que eu não toquei (Clara, E.1, p.4).

Clara diz que não reconhece onde está o problema. Ela explica que durante sua formação musical não teve contato com o piano. Estudou sempre no órgão e no teclado e quando ingressou na universidade teve muita dificuldade em se adaptar ao instrumento – piano. Na universidade, as aulas eram baseadas em um repertório escolhido de acordo com determinado período da história da música, estudava-se aquele período, discutia-se sobre o assunto, estudava-se as relações intervalares das peças, resoluções harmônicas e as aulas eram em grupo. Esses dados confirmam os resultados apontados por Cereser (2003), porque a autora verificou que em duas universidades os licenciandos sentiram falta da prática instrumental. De acordo com a autora os motivos apontados foram vários, dentre eles a prática no instrumento não era abordada com muita ênfase pelos professores formadores. Coincidindo com esse estudo de caso, a aula de piano, deixou muito a desejar, não foi o que ela esperava. De acordo com seu discurso, ela não executa nenhuma peça do repertório estudado na universidade.

[...] eu esperava tocar. [...] Eu acho que todo o curso, não teve um exercício de técnica, de agilidade, de desenvolvimento. Fizemos técnica de relaxamento no 1º semestre e não tocou! O dia que eu estudava e eu chegava já querendo por velocidade: Não, não pode! Não devagar! (Clara, E.2, p.3).

De acordo com ela o processo de ensino - aprendizagem era muito lento. Esses dados também se alinham aos resultados da pesquisa de Xisto (2004), pois a autora aponta que a formação musical do licenciando também foi citada pelos professores entrevistados como um dos aspectos que se desenvolveu no curso com algumas lacunas, principalmente no que se refere à prática do instrumento. Apesar de considerar que a formação acadêmica também depende do próprio acadêmico e da sua preocupação em adquirir esse conhecimento, a autora aponta a necessidade de uma maior dedicação do curso com a aquisição dos conhecimentos musicais dos alunos. Clara citou sobre os *master classes* promovidos pelos professores de instrumento da universidade. Por essa ocasião, reuniam-se todos os alunos e professores de piano e os alunos deveriam executar uma peça memorizada. Clara afirma que os elogios “nunca eram dirigidos aos alunos, mas somente críticas” e com isso ela se sentiu desmotivada.

Conforme Clara, ela toca teclado, órgão, mas não toca piano. Para ela para se tocar um instrumento é preciso ter habilidades técnicas. Ela considera que conhece a teoria da música, mas a prática ela não adquiriu.

[...] as peças eruditas eu já sei que elas nunca vão acontecer, porque elas demandam tempo, dedicação. [...] Até o ano passado eu acompanhava a orquestra aqui. O que acontece, é tudo muito rápido, você chega os alunos já tão lá na frente, eles têm uma leitura e uma habilidade, uma agilidade com o instrumento que eu não tenho. (Clara, E.2, p.3).

Podemos observar que a professora se sente frustrada em relação às suas habilidades no piano. Ela não se realizou como professora de piano, porque não se sente habilitada para isso, apesar de ser formada em piano. Cavaco (1995) associa a identidade profissional à socialização do professor na escola por meio da apropriação dos saberes adquiridos durante a formação acadêmica. Neste caso, podemos observar que Clara não se apropriou de alguns saberes adquiridos durante o curso de música e isso afetou também a constituição de sua identidade como professora de piano. Clara acredita que por esse motivo, prefere atuar como professora de disciplinas teóricas.

Atualmente, Clara não tem tido muito contato com o instrumento, devido estar atuando como professora de disciplinas teóricas. Argumenta que, as aulas teóricas exigem muito tempo de planejamento, correção de exercícios e que acredita que vai chegar um dia que não vai tocar mais piano.

6.3.2 Atuação profissional: professora do conservatório

Depois que Clara se licenciou, atua como professora de percepção musical e como professora de oficina de multimeios no conservatório. De acordo com seu relato, como professora de percepção,

[...] eu sempre me vejo repetindo o que as professoras fazem lá (Clara, E.1, p.3).

De acordo com a professora, durante a prática docente ela tem o hábito de reproduzir o modelo de seus professores da universidade, como por exemplo, na maneira de realizar os ditados rítmicos, ditados melódicos durante as aulas de percepção. Concordando com Scarambone (2009) a reprodução de modelos

experenciados pode estar vinculada à falta de formação pedagógica específica dos professores de instrumento. Durante as aulas de percepção musical, a professora procura levar a música para a sala de aula.

[...] sempre eu tento colocar recursos de áudio e vídeo, que eu acho que ele vai reter mais o conhecimento, do que ficar só copiando (Clara, E.1, p.7).

Ela afirmou que em relação ao ritmo, ela sempre procura associar um trecho de alguma peça com o ritmo que será executado em sala de aula. Além disso, pesquisa sobre a peça, proporciona a audição da mesma e executa o ritmo simultaneamente com a audição. A audição, na visão de Clara, é considerada parte importante no processo de aprendizagem do aluno.

Apesar de sua formação ser em piano, depois de licenciada, Clara não atuou como professora de piano por falta de oportunidade. Os motivos alegados estão relacionados a vários fatores. De acordo com a visão da professora geralmente os professores têm receio de atuar em disciplinas teóricas. Devido a isso sempre houve cargos disponíveis no momento da contratação de professores e Clara como sendo uma das últimas da listagem de contratação, não tinha outra alternativa. De acordo com ela “nunca sobrou aula de piano”. Além disso, o tempo de serviço na função também interfere. De acordo com as normas vigentes, a contagem de tempo do professor no Estado de Minas Gerais é por conteúdo ministrado. Clara antes de sua formação acadêmica, atuou como professora de piano por pouco tempo, por isso seu tempo na função é mínimo. Caso ela queira atuar como professora de piano, corre o risco de ficar desempregada.

Outro motivo alegado pela professora está relacionado ao conhecimento do conteúdo. Clara acredita que os professores do conservatório não querem atuar na percepção musical por desconhecerem o conteúdo e coincidentemente, segundo Gauthier (*et. al.*, 2006) há quem pense que para ensinar basta conhecer o conteúdo e transmiti-lo aos alunos. Essa posição nega a existência de um conjunto de saberes necessários ao professor para que possa atuar profissionalmente.

Um outro fator que agrava a situação está relacionado ao número de alunos por turma, visto que as turmas geralmente têm um número muito grande de alunos, principalmente turmas iniciantes. Esses dados concordam com os dados dos estudos de

Oliveira (2007), pois, a autora verificou que 92% dos professores entrevistados atuam com alunos iniciantes.

Clara argumenta que existe também o problema da evasão escolar nas turmas de percepção e nos estudos de Oliveira (2007) 65% dos professores responderam que também enfrentam problemas relacionados à evasão escolar que é equilibrada entre as faixas etárias das crianças e dos adolescentes.

Durante os estudos que antecederam sua formação docente, Clara tocou somente órgão e/ou no teclado e por isso passou por algumas dificuldades durante o curso de licenciatura:

[...] uma experiência minha, particular, é pelo fato de ter começado a tocar o instrumento órgão e ele não é sensitivo, essa questão dos movimentos melódicos, por exemplo, você tocou uma escala, só subiu, ou você desceu isso eu não tinha consciência (Clara, E.1, p.5).

Devido à dificuldade de executar os “crescendo e/ou decrescendo” nas peças estudadas, atualmente a professora procura deixar esses aspectos bastante claros para os alunos iniciantes, porque ela demorou muito tempo para adquirir essa habilidade por falta de vivência no instrumento - piano.

Em relação à oficina de multimeios, Clara procura interligar os conteúdos da percepção com a oficina de multimeios, e não se prender à informática. De acordo com ela, o conteúdo que está sendo desenvolvido na percepção será o mesmo da oficina de multimeios. E com isso, Clara diz que os alunos se sentem mais interessados e afirmam que quando não assimilam o conteúdo durante as aulas de percepção, a oficina de multimeios auxilia o processo de aprendizagem. A metodologia que ela utiliza na prática surgiu a partir de sua participação em congressos e cursos. Esses dados corroboram com os dados das pesquisas de Cavaco (1995) e Oliveira (2007). Cavaco (1995) argumenta que a ida a congressos, grupos de estudos, entre outros, muitas vezes proporciona a estabilidade necessária para enfrentar as dificuldades de uma profissão cujas competências específicas ainda não estão dominadas. Os dados da pesquisa de Oliveira (2007) revelam que 80% dos professores têm investido na sua formação continuada e têm participado de vários eventos relacionados à música.

Os objetivos que norteiam a prática docente da professora são:

[...] a intenção aqui é que ele tenha aprendido o máximo de teoria, porque no ensino médio a professora não trabalha mais teoria, ela trabalha só parte prática: só audição e ritmo (Clara, E.1, p.13).

No conservatório, decidiu-se entre os professores de percepção que os alunos do Ensino Fundamental deveriam terminar esta etapa lendo e escrevendo música e quanto ao Ensino Médio, os objetivos estão voltados para a prática de solfejos, ritmos, ditados, audição de melodias e posterior transcrição, entre outros. Concordando com a visão de Francisco (2006) os processos formativos não podem separar teoria e prática, mas é preciso dar significado à teoria.

Clara não sabe dizer se tem alcançado os objetivos, pois não tem a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos. A cada ano ela inicia com turmas novas e não há continuidade do trabalho iniciado anteriormente. Por isso, a professora já pensou em desistir de atuar como professora de percepção musical.

Clara cria estratégias de ensino com os erros que vão acontecendo em sala de aula. No momento do planejamento essas estratégias são (re)elaboradas.

[...] com aquilo que você viu que não deu certo. Na hora que você vai replanear, você já fala: nossa, eu tenho que pensar porque isso não pode acontecer de novo. Assim, em cima dos erros, [...] a gente vai inventando. Eu invento muito. Aí participei de oficina de jogos pedagógicos, comprei os jogos, então com isso você vai inventando outras coisas (Clara, E.2, p.6).

Concordando com Gauthier (*et. al.*, 2006), seguir a intuição é adiar uma reflexão contínua sobre os saberes que são necessários ao ofício do professor, é responder a um comando interior, sem passar pelo raciocínio. Conforme os autores é muito comum no contexto da educação os professores dizerem que “ensinar se aprende na prática, errando e acertando”. Esse tipo de pensamento compromete o processo de ensino–aprendizagem e apesar disso a maioria dos professores afirmam ter aprendido a ensinar pela própria experiência, com os erros e acertos. Sabe-se que o saber experiencial é importante, mas é necessário que o professor adquira conhecimentos que o ajudarão a interpretar as situações da prática.

Quando entrevistada sobre se ela se sentia valorizada profissionalmente, a professora Clara disse que não, porque de acordo com a direção do conservatório:

[...] você é uma boa professora, você sempre vai ta com aquela turminha ruim, você vai ta sempre. Agora, aquele que é ruim, que não dá aula direito, não planeja, não faz curso, não atualiza: vamos tirar ele e colocar ele lá no piano, porque é melhor ele ficar com um do que ficar com cinquenta (Clara, E.2, p.6).

De acordo com a professora, o conservatório não tem diretrizes para os professores que atuam de forma insatisfatória. A solução encontrada é fazer com que esse professor tenha contato com poucos alunos, sendo menos prejudicial para o andamento da escola.

Durante a entrevista, Clara apontou aspectos relacionados ao ensino de música na escola regular em sua cidade. A professora disse que o perfil do profissional que tem atuado neste contexto é o professor não especialista. Esses dados se alinham aos de Cereser (2003), pois na visão da autora é possível constatar que, nas escolas regulares, profissionais das mais diversas formações estão atuando como professor de música.

Sabe, aquela pessoa que vai ali, não tem formação e a prefeitura daqui ela anda pegando qualquer um que aparecer! Aí eles desenvolvem qualquer trabalho que querem desenvolver (Clara, E.1, p.5).

Conforme a fala de Clara, o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas regulares em sua cidade não têm sido satisfatório. Coincidentemente, nos estudos de Xisto (2004) observa-se que para o exercício da profissão de músico em espaços não escolares a graduação não é exigida. De acordo com a autora existem muitos espaços profissionais, não só de músicos, mas também de professores de música ocupados por profissionais sem formação universitária, inclusive as escolas de Educação Básica da rede pública. O conservatório da cidade não tem se posicionado frente a essa situação, porque na visão de Clara nenhum professor do conservatório quer atuar na rede de ensino regular, inclusive ela.

Particpei de um projeto no ano de 2004, onde o conservatório atendeu as escolas estaduais e achei a experiência terrível! Porque você pega uma turma cheia, uns meninos baguncentos e você não tem uma pessoa pra te dar um apoio na disciplina (Clara, E.2, p.4).

Clara afirma que durante as aulas tinha que cantar o tempo todo, e ao final do dia estava “sem voz”. Segundo a professora ela adquiriu “um refluxo nervoso” e não deseja atuar neste contexto. A insatisfação com a atuação em escolas regulares foi observada

também por Azevedo (2007) com seus entrevistados, que declararam não quererem atuar novamente nas escolas de Educação Básica após a experiência do estágio.

O desenvolvimento do trabalho no conservatório quanto à proposta pedagógica, conforme Clara, a direção da escola “deixa tudo muito livre”. A proposta política pedagógica existe, mas o corpo docente não conhece. Clara afirma que cada grupo de professores, dependendo do instrumento e do conteúdo elaboram sua proposta de ensino.

Tem um plano político lá que a maioria dos professores devem desconhecer (Clara, E.1, p.12).

Segundo Clara a proposta política pedagógica existe, mas que os professores desconhecem por alguns motivos: falta de interesse e porque a direção também não apresentou a proposta aos professores.

Perguntando sobre o planejamento de suas aulas, Clara respondeu que sempre planeja suas aulas. Não redige o plano, mas tem tudo memorizado. Essas informações coincidem com os estudos de Tardif (2007), porque de acordo com o autor, na medida em que o profissional avança na carreira, vai adquirindo certo domínio sobre o trabalho e este domínio está relacionado inicialmente com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Clara disse que a escola não exige que o plano seja escrito semanalmente. Às vezes que redigiu o plano, ele não foi apreciado pelas supervisoras de ensino da instituição.

Nos estudos de Bozzetto (2004), de Oliveira (2007) e de Azevedo (2007) verificou-se que os professores entrevistados argumentaram que para atuar na profissão é preciso ter amplo conhecimento sobre música e sobre o instrumento. Neste caso, a professora Clara acredita que para ser professor de música, o profissional precisa ter algumas habilidades específicas, tais como: afinação vocal, saber solfejar, ter ritmo, boa leitura musical e leitura à 1ª vista. Clara considera também que é necessário ter formação específica – licenciatura em música. Concordando com Oliveira (2007), para exercer a profissão é preciso ter titulação, diploma ou curso específico na área.

Em síntese pode-se dizer que Clara mesmo formada em piano não atua como professora de instrumento, mas de disciplinas teóricas porque se sente “mais segura” e segundo ela, os demais professores do conservatório, entre outros motivos, não apreciam atuar em disciplinas teóricas por desconhecerem o conteúdo. Depois da formação acadêmica, a professora continua a investir em sua formação participando de vários eventos relacionados à profissão. Quanto à sua prática, Clara se espelha no

modelo dos seus professores universitários e busca a interdisciplinariedade entre a percepção musical e a oficina de multimeios, disciplinas que ministra atualmente.

6.3.3 A carreira docente: “... eu tenho realmente prazer com aquilo que eu faço”

Até adquirir estabilidade funcional por meio da Lei 100 de 05/11/2007 e Decreto nº 44674, de 13/12/2007 Clara passou por momentos difíceis no início da carreira.

[...] eu briguei pelo meu espaço. Eu terminei o curso e naquele ano que eu terminei o curso eu não fui contratada (Clara, E.1, p.10).

De acordo com Clara sua inserção no mercado de trabalho não foi fácil. Os primeiros anos da carreira da professora foram caracterizados por um período no qual ela vivenciou uma intensa aprendizagem. Nesse período ela buscou “sobreviver” atuando em disciplinas bem distintas a cada ano letivo. Esses dados coincidem com Nunes (2002) porque, na visão do autor, o professor em início de carreira, muitas vezes, coloca em jogo os conhecimentos adquiridos sobre a profissão docente, diante de um mercado de trabalho que exige uma atuação semelhante a de um professor experiente. Conforme Albuquerque (2008) a presença de um coordenador pedagógico pode auxiliar os professores iniciantes. Na visão de Clara, os conservatórios não têm esse apoio pedagógico para orientar o professor.

Clara afirma que em quase todos os momentos de sua carreira atuando em disciplinas diferentes, ela não pode contar com o apoio dos demais profissionais do conservatório. Na visão de Costa e Oliveira (2007) o diálogo com os pares é fundamental para que os professores possam construir seus saberes docentes e suas práticas pedagógicas. Bellochio, Beineke (2007) e Azevedo (2007) defendem a necessidade do trabalho integrado entre os pares, para auxiliar o professor nesse período da carreira. Durante esses momentos difíceis, Clara foi em busca de conhecimentos por meio da pesquisa.

Em relação ao espaço físico, a professora afirma que ele é ideal para a realização do trabalho, e, além disso, a escola disponibiliza os recursos necessários para as aulas.

Clara afirma que organiza seus horários de trabalho, os turnos em que irá atuar e entrega para a supervisão da escola, mas os conteúdos que ela irá atuar são definidos pela diretora ou pela supervisão da escola de acordo com os horários disponibilizados por ela.

6.3.4 Saberes mobilizados na prática: a formação profissional

Clara mobiliza na prática os saberes da formação profissional e os da experiência como organista dos cultos religiosos, como aluna do conservatório, e como aluna do curso de música.

Dos saberes adquiridos durante sua formação docente, Clara tem mobilizado os saberes disciplinares.

[...] eu acredito que eu uso bastante coisa do que eu aprendi de lá. É como eu te falei, as aulas de teoria, eu sempre to me espelhando nas aulas que eu tive lá (Clara, E.1, p.7).

Dados semelhantes foram encontrados por Araújo (2005) em seu estudo, pois os saberes disciplinares mobilizados na prática, sustentavam a prática docente de uma entrevistada no início de carreira. Na presente pesquisa, os conhecimentos da formação acadêmica, adquiridos por meio das diferentes disciplinas que fizeram parte da formação de Clara têm sido mobilizados de forma significativa. Como exemplo, a professora cita que acrescentou exercícios realizados durante o curso de formação docente na apostila que elaborou de percepção musical. Ela menciona também que, as disciplinas de pesquisa e de metodologia científica, cursadas durante a formação universitária, têm auxiliado a prática, porque as dúvidas que surgem durante a atuação, ela, muitas vezes, resolve por meio da pesquisa, porque de acordo com ela os colegas não detêm os conhecimentos necessários para ajudá-la. Essa pesquisa é feita tanto pela internet, como por exemplo, nos anais disponibilizados pela ABEM, como também em livros.

Pode-se observar neste caso, concordando com Tardif (2007) que a professora utiliza com frequência um saber-fazer pessoal, trabalhando com os programas e com a apostila de percepção musical, baseando-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas. Observa-se, também, que Clara baseia-se em sua experiência e retém certos elementos de sua formação profissional. Assim, os saberes mobilizados por Clara provém de diferentes fontes sociais: da cultura pessoal, do conservatório, bem como da formação universitária.

7 O DIÁLOGO COM FRÉDERIC, FLÁVIO E CLARA: uma transversalização dos dados

Conforme afirma Azevedo (2007) a transversalização entre os casos estudados, permite compreender melhor as particularidades e as diferenças entre eles. Nesta pesquisa, a transversalização foi realizada tendo como referência as categorias que emergiram das falas dos três entrevistados: a formação musical e a formação docente, a atuação profissional, os saberes docentes mobilizados na prática e o início da carreira.

Com relação a formação, nesta pesquisa, os três professores tiveram uma formação no piano tardia: Frédéric começou seus estudos com teclado, em idade adulta e teve aulas de piano durante pouco tempo antes de ingressar na universidade; Flávio e Clara iniciaram sua formação musical e instrumental com outros instrumentos como clarineta, saxofone, teclado e órgão. Segundo os professores entrevistados, a escolha pelo piano foi feita porque este era o instrumento disponível que mais se aproximava dos instrumentos que executavam. Esse fato aponta para necessidade de se conhecer e refletir sobre o perfil do aluno que tem ingressado nos cursos de Licenciatura em Música com habilitação em piano e sobre a formação e qualificação que lhe é atribuída. Nos casos estudados percebe-se a configuração de um novo perfil de professor de piano, distinto do modelo tradicional que era centrado na formação pianística da música ocidental e de concerto. Além disso, Frederic e Flávio ingressaram no curso de bacharelado em piano para qualificar sua *performance* no instrumento e como professor de instrumento.

As pesquisas em educação indicam que um dos objetivos da formação acadêmica é qualificar o profissional para o mercado de trabalho. Observou-se nos três estudos de caso, que a formação acadêmica é considerada essencial para que eles possam atuar como professores de instrumento e de outras disciplinas. Mas em suas falas eles manifestam posicionamento contraditórios: ao mesmo tempo que valorizam sua formação acadêmica, quando inseridos no trabalho docente percebem lacunas na sua formação e sentem necessidade de se (re)atualizar. Flávio e Frédéric consideram que a formação adquirida no instrumento supriu suas expectativas, uma vez que adotam o modelo pianístico vivenciado como aluno nas suas aulas de instrumento. No entanto, eles percebem necessidade de continuar sua formação: eles retornaram para a universidade a fim de cursar bacharelado para suprir sua necessidade de qualificar e legitimar suas habilidades no instrumento e reconhecem lacunas na sua formação como

o domínio de conhecimentos e habilidades da música popular no piano. Clara, por outro lado argumenta que sua formação no piano não foi satisfatória e por isso não se sente segura para ensinar piano. No entanto ela valoriza a formação teórico - prática que teve na formação acadêmica como as aulas de percepção que fornecem fundamentação e modelo pedagógico para a sua atuação como professores nas áreas de percepção musical e oficina de multimeios. Clara destaca também a necessidade de ampliar seus conhecimentos nesta área. A fala dos professores revela que a formação acadêmica é valorizada e considerada fundamental para preparar o futuro professor para o mercado do trabalho, mas somente ela não é suficiente para suprir as características e necessidades do trabalho docente em música. É importante que a formação seja encarada como um processo em contínuo que deve ser constantemente atualizado pelo professor (GARCIA, 1998; CAVACO, 1998 e TARDIF, 2007).

Em relação à atuação profissional, a literatura na área de formação de professores de música, por exemplo, tem apontado que os cursos de formação deveriam atentar para as diferentes oportunidades disponíveis para a atuação profissional em música. O mercado de trabalho é muito dinâmico e a academia deve acompanhar suas mudanças e transformações para melhor formar o futuro Profissional. Nesse sentido, Frédéric e Flávio, por exemplo, não se efetivaram ainda como professores de piano devido, principalmente, à falta de vagas de trabalho nos Conservatórios de Música locais. No momento desta pesquisa eles atuavam como professores designados, ou seja, professores que ocupavam cargos temporários substituindo professores efetivos. De acordo com as normas de contratação do Estado de Minas Gerais os professores efetivos têm direito a reivindicar “cargos de extensão, ou seja, eles podem solicitar ampliação de sua carga horária ou ser contratados com carga extra, o que restringe a contratação de novos professores. Esse tipo de política trabalhista prejudica a efetivação dos egressos dos cursos de licenciatura em educação artística – música – que não podem se inserir efetivamente no mercado de trabalho. Os dados revelam que os professores participantes desta pesquisa percebem o espaço profissional docente no Conservatório de Música a partir de sua atuação e socialização nesse contexto. Para os professores, ser professor nesse espaço requer além de saberes disciplinares, profissionais e curriculares, o desenvolvimento relacionados a socialização no trabalho: 1) conhecer as normas que regem a contratação de professores, 2) se adequar à organização institucional e à distribuição de alunos por turma, 3) aceitar os privilégios concedidos aos professores efetivos e a subsequente restrição a sua socialização profissional.

De acordo com Ferenc (2007) o processo de socialização do professor implica ainda o desempenho de determinados papéis, dependendo do seu ambiente de trabalho. Clara, por exemplo, está construindo sua identidade profissional como professora de disciplinas teóricas, visto que assumiu esse papel na escola, uma vez que não se sentia apta a dar aulas de piano como habilitava sua formação acadêmica. A identidade profissional de Frédéric se delineia como produtor musical, função que exerce há dez anos. Flávio se socializou e tem se profissionalizado como músico de banda, atividade exercida desde a juventude com os amigos. Considerando os casos investigados é necessário refletir sobre até que ponto a diversificação de papéis profissionais dos 3 professores licenciados em Educação Artística – Música, habilitação piano é reflexo das políticas de contratação docente do governo de Minas Gerais ou uma tendência de retração do mercado de trabalho: há mercado de trabalho para o professor de piano? Que práticas instrumentais têm substituído o modelo clássico de aula de piano? Em que outras atividades os professores de piano estão se engajando?

No caso da professora Clara e do professor Frédéric, a prática docente em escolas de Educação Básica não é atrativa. A sua experiência como professor de música no ensino regular não foi favorável e eles entendem que ela não contribuiu para sua carreira docente como professor de piano. Clara e Frédéric relatam que quando atuaram nesse contexto, passaram por vários problemas tais como: a falta de espaço físico adequado e de condições favoráveis para as aulas, o grande número de alunos por turma e motivação dos alunos para estudar música. Eles alegam que adquiriram problemas vocais devido às más condições de trabalho. Com relação a motivação dos alunos, Clara e Frédéric argumentam que, no conservatório os alunos estudam música porque escolheram essa opção, e na escola regular eles, muitas vezes não gostam de estudar música e são obrigados a frequentar as aulas. Clara afirma que os profissionais da música de sua cidade não querem atuar nas escolas públicas e particulares porque não se sentem preparados. Todos os fatores relatados anteriormente direcionam os professores de música para os Conservatórios e Escolas de Música, onde predomina o ensino de instrumento e o tipo de aula de estúdio: aulas individuais ou com poucos alunos. Concordando com Oliveira (2007) os dados de sua pesquisa evidenciam também que os lugares preferidos pelos professores para atuarem são a própria casa, escolas de música e a casa do aluno. Os dados da autora apontam que 88% deles trabalham ou trabalharam na própria casa, 77% em escola de música e 73% na casa do aluno.

O início da carreira dos três professores licenciados em Educação Artística – Música, habilitação piano participantes desta pesquisa, tem apontado para a necessidade de desenvolver e ampliar saberes docentes relacionados com: 1) saberes disciplinares – conhecimentos musicais característicos do domínio da música popular, do domínio do instrumento – piano e do domínio de percepção musical; 2) saberes curriculares relacionados com a organização e estruturação de programas de ensino e conteúdos a fim de atender as motivações e expectativas dos alunos, bem como saberes que os habilite a analisar, utilizar e produzir material didático; 3) saberes pedagógicos, especialmente “pedagógico - musicais” que os qualifiquem para atuar com diferentes faixas etárias. Frédéric relata que utiliza na sua prática métodos didáticos de sua experiência como aluno. Flávio relata que direciona seu trabalho por meio do material didático elaborado pelos professores de teclado, bem como, procura trocar experiência com os colegas para resolver os impasses da prática. Ele comenta que elabora estratégias de ensino baseadas na sua experiência como músico, buscando ampliar o universo musical dos alunos, pois não há um material didático que atenda às suas necessidades docentes e a expectativa dos alunos. Clara e seus pares da área de percepção musical direcionam sua prática por meio de apostila elaborada pela equipe. Dialogando com os dados de Oliveira (2007) a autora observa que 77% dos professores entrevistados utilizam vários métodos e materiais durante a prática e Scarambone (2009) afirma que um dos entrevistados retratou sua insatisfação com os métodos adotados nos programas, mas reconheceu sua indisponibilidade para pesquisar outros métodos. Esse dado não concorda com os dados do caso de Clara, pois quando existem dúvidas ou insatisfações quanto ao material, a professora procura pesquisar para resolver os problemas que observa na sua prática docente.

Observa-se que os saberes que eles mobilizam na prática apresentam uma natureza sincrética, pois são saberes da sua experiência como autodidatas ou como alunos de piano e de outros instrumentos, bem como alunos do curso de licenciatura. Os saberes que emergem da prática dos professores entrevistados estão relacionados com a interação com seus alunos e com seu contexto de trabalho.

Destaca-se que os professores Frédéric, Flávio e Clara têm em comum a formação universitária em piano e o contexto de trabalho – o conservatório. O que os individualiza está relacionado às funções que exercem neste contexto de trabalho. No momento da pesquisa Frédéric atuava como professor de piano, Flávio como professor de teclado e Clara como professora de percepção e oficina de multimeios.

8 CONCLUSÃO

Os saberes dos professores apresentam uma natureza complexa que se relaciona a vários fatores, entre eles, os saberes adquiridos e construídos ao longo de uma trajetória como aluno e professor leigo, o contexto social do trabalho docente e a temporalidade. Desse modo, toda a análise proposta neste estudo teve como antecedentes as questões a respeito das particularidades individuais da história profissional de cada docente, seus saberes segundo Tardif (2007), seu contexto de atuação docente e sua inserção na carreira profissional de acordo com Huberman (1995).

Nesse sentido, esta pesquisa procurou investigar que saberes os professores de piano no início da carreira mobilizam na sua prática docente. Especificamente, pretendeu-se conhecer que práticas e saberes compõem o repertório de conhecimentos dos professores de piano em início de carreira; conhecer que situações de ensino e aprendizagem musical eles vivenciam nessa fase de sua carreira; compreender que saberes são significados e validados nas situações de trabalho vivenciadas e identificar que saberes emergem de sua prática docente. O trabalho de campo envolveu entrevistas semiestruturadas e observações não participantes com três professores de piano com até três anos de atuação docente, que foram analisadas de acordo com as seguintes categorias: a formação musical e a formação docente, a atuação profissional, os saberes docentes mobilizados e o início da carreira.

O diálogo dos dados com a literatura adota o referencial teórico baseado nas ideias de pesquisadores da área da Sociologia da Educação, como Tardif (2007) e Huberman (1995) e de autores da revisão de literatura da área da Música e da Educação Musical como Araújo (2005), Bozzetto (2004), Oliveira (2007), Bellochio e Beineke (2007), Azevedo (2007) e Scarambone (2009).

As práticas e saberes que compõem o repertório de conhecimentos dos professores de piano em início da carreira estão basicamente relacionados com a formação e a atuação dos três professores. A pesquisa demonstrou que apesar deles terem se formado no mesmo período, na mesma universidade, no mesmo curso e na mesma habilitação, a sua formação como licenciado em música – piano tem uma trajetória particular. Essa trajetória particular é determinante de sua identidade profissional e de sua inserção profissional.

O repertório de saberes dos professores também está associado ao trabalho que eles exercem, aos espaços de atuação e de certa forma é um repertório de conhecimento em construção vinculado ao contexto de trabalho docente. É importante destacar que a inserção no mercado de trabalho é um processo que se (re)inicia a cada ano uma vez que o mercado de trabalho é diversificado e os licenciados tendem a atuar em diferentes espaços de ensino e aprendizagem até uma contratação profissional mais definitiva. O processo de inserção no mercado de trabalho caracteriza um ciclo profissional contínuo de início e (re)início de atividades docentes e musicais . Os professores sentem necessidade de ampliar o seu repertório de conhecimento e têm procurado adquiri-los por diferentes meios: realizando pesquisas, participando de cursos e congressos, bem como retornando para a universidade para complementar sua formação em outro curso.

O repertório de conhecimento desses professores é construído na socialização no ambiente de trabalho e moldam a sua identidade profissional a partir dos papéis que assumem em seu trabalho docente. As situações de ensino e aprendizagem musical vivenciadas nessa fase da carreira influenciam suas escolhas e decisões profissionais e direcionam tanto a construção contínua de seu repertório de conhecimentos quanto a construção de uma identidade profissional.

Os saberes que são significados e validados nas situações de trabalho vivenciadas pelos professores são, principalmente, os saberes da sua experiência como aluno, mas também estão fundamentados em uma experiência que vai sendo construída aos poucos, formada por diferentes saberes que emergem da própria prática, saberes intuitivos e tácitos, muitas vezes não refletidos e incorporados ao seu repertório pessoal de conhecimento. Os resultados encontrados na pesquisa confirmam o que a literatura aponta: os saberes não são estanques, eles são sincréticos e dinâmicos, construídos durante a experiência de trabalho do professor.

Na prática dos professores investigados, observamos que os saberes que emergem da prática estão relacionados à necessidade de se adaptar às situações de trabalho que não foram experienciadas no momento da formação acadêmica. Essas situações podem ser observadas em diferentes momentos de sua adaptação no mercado de trabalho, como por exemplo, a necessidade de responder aos interesses de aprendizagem musical dos alunos. A pesquisa revela que o trabalho docente tem demandado a necessidade de lidar com um repertório musical que os professores não dominam e que têm dificuldade em trabalhar com o aluno. Os professores apontam também a dificuldade em lidar com públicos diferentes, especialmente crianças, pois

alegam que tiveram pouco contato com esse tipo de vivência durante a formação acadêmica

O olhar para o público alvo e a expectativa do aluno, desperta uma outra visão sobre a interação com o conhecimento a ser ensinado que remete a situações relacionadas também à motivação do aluno. A essa situação somam-se a falta de apoio pedagógico da própria instituição de ensino e o material didático desatualizado e pouco atrativo. Diante desse quadro há uma tendência dos professores se acomodarem à situação, adequando-se as características do seu trabalho docente.

Nos estudos de caso investigados, observamos que a mobilização dos saberes pelos professores para solucionar os problemas da prática ocorre em função do trabalho e das situações ligadas a esse trabalho e é orientada pelas experiências prévias validadas como aluno de instrumento, principalmente piano, e de música. A partir dos dados, percebemos que eles mobilizam também saberes disciplinares obtidos em disciplinas teóricas relacionados a conhecimentos de harmonia, de percepção musical e de história da música.

Os dados indicam a necessidade dos cursos de formação desenvolverem com olhar crítico e investigativo para as práticas dos egressos de seus cursos de música. A pesquisa aponta que, na prática, os professores se deparam com situações que necessitam de uma formação acadêmica mais articulada com os desafios que as condições do exercício da profissão impõem. Desse modo, surgem novos questionamentos: de que forma os saberes da prática podem convergir para a formação contínua do professor de piano? Consideramos importante refletir sobre as práticas dos professores de música em início de carreira a fim de gerar novos conhecimentos sobre o mercado de trabalho e sobre as situações concretas que os egressos dos cursos de licenciatura estão vivenciando. Para isso é preciso dar continuidade aos processos de reflexão sobre a formação de professores, reformulando conceitos e concepções, aceitando de novos modelos de ensino e aprendizagem musicais, novos confrontos de idéias e teorias, para podermos subsidiar de forma consistente o desenvolvimento profissional do futuro professor bem como, o seu processo de aprendizagem docente.

Em relação ao ensino-aprendizagem nos conservatórios de música, a pesquisa revela que uma das problemáticas relacionada à formação do professor está atrelada ao novo perfil de aluno que se matricula, nos dias atuais, para estudar música. Em sua maioria, na visão dos professores entrevistados, os alunos não têm instrumento, não são motivados pelo programa e currículo da escola de música ou estudam música por

imposição da família. Segundo os professores, diante dessa situação, a evasão é frequente e a escola, muitas vezes, não busca conhecer o motivo dessa desistência. Percebemos que o fato dos professores estarem numa posição de adaptação e socialização no trabalho docente, apresentam um olhar crítico sobre a instituição de trabalho, que tende a ser transformado com a consolidação de seu papel profissional.

A pesquisa realizada indica a necessidade de alternativas de formação que se enquadrem às necessidades do professor em início do seu exercício profissional. Esta pesquisa traz como contribuição a importância de se refletir sobre a integração entre universidade e mercado de trabalho, inclusive para avaliar até que ponto as pesquisas têm se voltado para esse mercado de trabalho. Talvez sejam viáveis. Consideramos ainda a relevância de novas pesquisas que levem em consideração os primeiros anos de atuação profissional dos egressos dos cursos de música, fase do ciclo de vida profissional que pode ser reveladora das mudanças e alterações do mercado de trabalho.

Esta dissertação confirma os trabalhos que destacam a importância que as práticas, especialmente, os estágios têm na formação acadêmica e na preparação para o mercado de trabalho. A investigação sobre o mercado de trabalho do professor de música, especialmente do licenciado em música com habilitação em instrumento, exige que estejamos constantemente atentos às novas demandas, saberes e competências profissionais, que emergem da prática docente. A pesquisa realizada suscita novos questionamentos a serem investigados: que fatores têm transformado e modificado a atuação do professor de piano? Que perfil de professor de piano a formação acadêmica tem habilitado para a docência? Até que ponto os saberes selecionados e transmitidos pela academia tem sido significativos para a prática docente desses professores? De que forma a formação acadêmica pode acompanhar e auxiliar os licenciados em música em seu início de carreira docente?

Conclui-se que este estudo apontou para um novo perfil profissional do professor de piano, e contribuiu com as discussões a cerca da relação entre o mercado de trabalho disponível para esse profissional e sua formação como professor de piano.

A investigação realizada não apresenta soluções, mas revela e descreve a situação profissional vivenciada, naquele momento, pelos professores que participaram da pesquisa. Esperamos que os estudos de caso analisados possam iluminar novas pesquisas e fomentar a discussão sobre a formação e atuação dos egressos dos cursos de Licenciatura em Música com habilitação em instrumento, especialmente o piano.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo. Formação continuada e o processo de socialização profissional. In: IV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI. Piauí. 2008. Disponível em: http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT2/formacaocontinuada_processo. Acesso em: 01 de julho de 2009.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica dos professores de piano*. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005.
- AZEVEDO, Maria Cristina C. C. de, ARAÚJO, Rosane Cardoso de, HENTSCHEKE, Liane. A natureza dos saberes profissionais de professores de música: dois relatos de pesquisa em educação musical. In: XVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: ANPPOM, 2006, p.87-90.
- AZEVEDO, Maria Cristina Carvalho C. de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.
- BELLOCHIO, Cláudia R. e BEINEKE, Viviane. A mobilização dos conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/S. *Música Hodie*, UFG, vol.7, n.2, 2007, p.73-88.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOZZETTO, Adriana. *Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Editora da FUNDARTE, 2004.
- BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*. Porto n.2, p.5-30, set. 2000.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2ªed. Portugal: Porto Editora, 1995, p.155-191.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação dos professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.
- COSTA, Josilene Silva da e OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Formação de professores: primeiras palavras. 2007, p. 23-46. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 01 de julho de 2009.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.15-41.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3839—Int.pdf>>. Acesso em: 01 de julho de 2009.

FRANCISCO, Maria Amélia Santos. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (et. al.). *Educação Formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Ed. Bagaço, 2006, p.27-47.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, nº 9, 1998.

GAUTHIER, Clermont (et. al.). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ªed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GONÇALVES, Lilia Neves. *Educar pela música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos conservatórios estaduais mineiros na década de 50*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1993.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) *Vida de professores*. 2ªed. Portugal: Porto editora, 1995, p.31-61.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Emília Freitas de. *A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras*. *Revista do Centro de educação*, vol.29, n.2, 2004. Disponível em < <http://www.ufsm.br/ce/revista> >. Acesso em: 30 de junho de 2009.

MARIANO, André Luiz S., DINIZ, Juliane Aparecida R. e TANCREDI, Regina Maria S. P. *O início da docência de uma professora considerada bem-sucedida: apontamentos a partir de relatos orais*. *Revista Olhar de Professor*, vol.10 n.2, 2007. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhar de professor>>. Acesso em: 02 de setembro de 2009.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores: entre saberes e práticas*. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n.74, abril/2001, p.121-142.

NUNES, João Batista Carvalho. *Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente*. Caxambu, 2002. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/25/joaobatistanunest08.rtf>. Acesso em: 30 de junho de 2009.

OLIVEIRA, Karla Dias de. *Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

_____; SANTOS, R. A. T; HENTSCHKE, L. Um perfil de formação e de atuação de professores de piano. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.20, 2009, p.74-82.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2009.

STAKE, Robert E. *Handbook of qualitative research*. 2ªed. Sage Publications, Inc., 2000, p.435-454.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8ªed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4ª ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2008.

TOWNSEND, Cristina Bandeira e TOMAZZETI, Elisete Medianeira. *A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso*. Educar, Curitiba, n.29, editora UFPR, 2007, p.207-221.

XISTO, Caroline Pozzobon. *A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM*. Dissertação de mestrado. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. 2004.

APENDICES

APENDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DADOS DA ENTREVISTA

DATA:

LOCAL:

INÍCIO:

TÉRMINO:

DADOS PESSOAIS

NOME:

IDADE:

ENDEREÇO:

TELEFONE:

E-MAIL:

ATUAÇÃO GERAL

2.1) LOCAL DE TRABALHO:

2.2) SITUAÇÃO FUNCIONAL (professor efetivo, professor em efetividade segundo a Lei n. 100/2007 ou outra situação):

2.3) TEMPO DE SERVIÇO NESTE LOCAL:

2.4) TEMPO DE TRABALHO COMO PROFESSOR DE MÚSICA:

FORMAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DOCENTE

3.1) Como foi seu primeiro contato com a música.

3.2) E depois desse primeiro contato.

3.3) E a universidade. Por que resolveu estudar música.

3.4) Que curso (os) você fez.

3.5) Por que escolheu esse (s) curso(s).

3.6) Quando ingressou.

3.7) Quando terminou:

3.8) Como você vê sua formação universitária.

3.9) O que considera que foi importante que adquiriu na formação inicial.

- 3.10) Dos conhecimentos que adquiriu durante sua formação, qual ou quais você transfere para sua atuação como professor.
- 3.11) Dos conhecimentos que adquiriu na universidade algum ficou fragmentado.
- 3.12) Se pudesse refazer sua formação, qual ou quais conhecimentos gostaria de acrescentar.
- 3.13) Depois disso passou por outra formação.
- 3.14) E da formação da experiência, o que considera relevante.

VIDA PROFISSIONAL

- 4.1) Que atividades exerce atualmente.
- 4.2) Quais atividades que se identifica mais.
- 4.3) Alguns dizem que não existem conhecimentos específicos necessários para atuarem profissionalmente, qual sua opinião sobre isso.
- 4.4) Qual a área da educação musical que mais gosta.

SITUAÇÕES EM SALA DE AULA

- 5.1) Como você aprendeu a dar aula.
- 5.2) Como você pensa a sua aula: o que você considera importante.
- 5.3) Você utiliza alguma metodologia (estratégia, para atingir seus objetivos com os alunos).
- 5.4) Como é que você utiliza essa metodologia (estratégia).
- 5.5) Que conhecimentos que você adquiriu na universidade que utiliza em sala de aula.
- 5.6) Essa sua forma de pensar de onde vem.
- 5.7) Que conhecimentos de sua experiência você utiliza em sala de aula.
- 5.8) Você sente falta de algum conhecimento.
- 5.9) Qual e por quê.
- 5.10) Você já passou por alguma situação de ensino que não conseguiu resolver. Como foi isso, como você reagiu.
- 5.11) Esses momentos difíceis são comuns durante sua prática.
- 5.12) Como buscou resolver o problema.
- 5.13) Que conhecimentos lhe ajudaram nesse momento.
- 5.14) A sua formação universitária tem lhe ajudado na prática docente. De que maneira.
- 5.15) O que a prática tem te ensinado?

ATUAÇÃO / CONTEXTO

- 6.1) Conte como foi sua entrada como professor nesse contexto.
- 6.2) Como tem sido para você esses anos de atuação neste espaço.
- 6.3) Fale um pouco de seu contexto de trabalho em geral: Como é sua relação com a direção.
- 6.4) Como é sua relação com seus colegas.
- 6.5) Como é sua relação com seus alunos.
- 6.6) Como que é o espaço físico.
- 6.7) E os materiais disponíveis para as aulas.
- 6.8) Que materiais utiliza para suas aulas.
- 6.9) Que disciplinas (a) leciona.
- 6.10) Qual sua impressão sobre elas (a): o que considera importante
- 6.11) A escola tem proposta pedagógica para a aula de música?
- 6.12) O que você acha dessa proposta.
- 6.13) Você adota essa proposta nas aulas.
- 6.14) Você adota outros programas. Por quê?
- 6.15) Quais são seus objetivos.
- 6.16) Você acha que falta alguma coisa para poder atingi-los.

AVALIAÇÃO

- 7.1) Existe aula de música ideal? Qual sua opinião sobre isso.
- 7.2) Que conhecimentos você considera necessários para a prática docente.
- 7.3) Em sua opinião, qual o tipo de formação ideal para ser professor de música.

APÊNDICE B

CATEGORIAS – PROFESSOR FRÉDERIC

PROFESSOR E PRODUTOR MUSICAL

1) FORMAÇÃO MUSICAL

1.1) INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO MUSICAL

- 1.1.1) ambiente familiar / ouvir música
- 1.1.2) incentivo do professor

1.2) CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM

- 1.2.1) conservatório: aprendizagem sistematizada
- 1.2.2) saberes sedimentados / dificuldades
- 1.2.4) formação tradicional

2) FORMAÇÃO DOCENTE

- 2.1) formação inicial/licenciatura
- 2.2) importância da formação inicial

2.2) INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

- 2.2.1) dos professores
- 2.2.2) mudança de metodologia no estudo diário / dificuldades

2.3) CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

- 2.3.1) prática instrumental/ piano/ prioridade
- 2.3.2) saberes fragmentados
- 2.3.3) formação erudita
- 2.3.4) metodologia de estudo

3) ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1) CONTEXTOS DE ATUAÇÃO

- 3.1.1) como produtor musical
- 3.1.2) como professor

3.2) COMO PRODUTOR MUSICAL

- 3.2.1) preferência pela produção musical

3.3) COMO PROFESSOR

3.3.1) Influências na atuação

- 3.3.1.1) da professora de piano (modelo)
- 3.3.1.2) nº de alunos por horário / conteúdos
- 3.3.1.3) instabilidade profissional
- 3.3.1.4) espaço físico / ambiente de trabalho
- 3.3.1.5) adequação aos conhecimentos do aluno
- 3.3.1.6) música popular / situação problema
- 3.3.1.7) recursos disponíveis
- 3.3.1.8) escola regular/ dificuldades
- 3.3.1.9) plano de curso

3.3.2) CARACTERÍSTICAS DA ATUAÇÃO DOCENTE

- 3.3.2.1) metodologia de ensino
- 3.3.2.6) formação erudita / formação popular

3.4) CONCEPÇÕES SOBRE ATUAÇÃO DOCENTE

- 3.4.1) necessidade do conhecimento específico

- 3.4.2) ética
- 3.4.3) valorização: erudito / popular
- 3.4.4) sobre música

4) CARREIRA

- 4.1) entrada na carreira
- 4.2) relação: colegas, escola e governo
- 4.3) instabilidade profissional
- 4.4) valorização: aluno / professor

5) SABERES MOBILIZADOS

- 5.2) prática instrumental – piano
- 5.5) ensino regular - musicalização
- 5.6) relação com a história de vida

APENDICE C

CATEGORIAS – PROFESSOR FLÁVIO

PROFESSOR E MÚSICO

1) FORMAÇÃO MUSICAL

1.1) INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO MUSICAL

- 1.1.1) atuação em banda marcial – clarinete e saxofone
- 1.1.2) atuação como tecladista em bandas

1.2) CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM

- 1.2.1) saberes fragmentados / dificuldades
- 1.2.3) noções básicas
- 1.2.4) busca de novos conhecimentos
- 1.2.5) falta de conhecimentos / superficial

1.3) CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO MUSICAL

- 1.3.1) processos de aprendizagem / iniciação musical
- 1.3.2) preparação para entrar na universidade

2) FORMAÇÃO DOCENTE

- 2.1) formação acadêmica / licenciatura / importância
- 2.2) formação acadêmica / bacharelado
- 2.3) características dos colegas / conhecimentos

2.4) CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

- 2.4.1) troca de experiências
- 2.4.2) tradicional
- 2.4.3) saberes fragmentados
- 2.4.4) formação musical / música popular
- 2.4.5) disciplinas pedagógicas / importância
- 2.4.6) direcionamento dos professores

3) ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1) CONTEXTOS DE ATUAÇÃO

- 3.1.1) como professor
- 3.1.2) como músico

3.2) COMO PROFESSOR

- 3.3.1) Influências na atuação
 - 3.2.1.1) formação acadêmica
 - 3.2.1.2) dos professores (modelo)

3.3) CARACTERÍSTICAS DA ATUAÇÃO DOCENTE

- 3.3.1) metodologia de ensino
- 3.3.2) espaço físico adequado
- 3.3.3) relação: formação acadêmica / prática
- 3.3.4) atuação / educação infantil
- 3.3.5) objetivos educacionais
- 3.3.6) situações - problema

3.4) CONCEPÇÕES SOBRE ATUAÇÃO DOCENTE

- 3.4.1) atuação / formação
- 3.4.2) sobre aula ideal de música

3.4.3) ser professor de música

3.4.4) saber música

3.5) COMO MÚSICO

3.5.1) Influências na atuação

3.5.1.1) formação acadêmica

4) CARREIRA

4.1) entrada na carreira / professor substituto

4.2) choque com a realidade

4.3) valorização: aluno / professor

4.4) compromisso: professor /aluno

4.5) relação: colegas e direção

5) SABERES MOBILIZADOS

5.1) utilização na prática docente

5.2) influência na escolha da profissão

5.3) diversidade de experiências / importância

5.4) base da formação musical

APENDICE D

CATEGORIAS – PROFESSORA CLARA

PROFESSORA DO CONSERVATÓRIO

1) FORMAÇÃO MUSICAL

1.1) INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO MUSICAL

- 2.1.1) ambiente familiar
- 2.1.2) igreja

1.2) CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM

- 1.2.1) auto-aprendizagem: audição / memorização
- 1.2.3) hinos religiosos
- 1.2.4) conservatório: aprendizagem sistematizada

1.3) CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO MUSICAL

- 1.3.1) saberes fragmentados

2) FORMAÇÃO DOCENTE

- 2.1) escolha do instrumento
- 2.2) formação acadêmica
- 2.3) licenciatura / mercado de trabalho

2.1) CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

- 2.1.1) disciplinas / importância
- 2.1.2) saberes fragmentados
- 2.1.3) influência na atuação
- 2.1.4) formação no instrumento / piano
- 2.1.5) formação continuada
- 2.1.6) aula de música / aula de teoria
- 2.1.7) avaliações / master-classes

3) ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1) CONTEXTOS DE ATUAÇÃO

- 3.1.1) como professora de percepção musical e
- 3.1.2) como professora de oficina de multimeios

3.2) COMO PROFESSORA

3.2.1) Influências na atuação

- 3.2.1.1) formação docente
- 3.2.1.2) dos professores (modelo)
- 3.2.1.3) disciplinas disponíveis para ensinar
- 3.2.1.4) formação continuada
- 3.2.1.5) saberes fragmentados
- 3.2.1.6) metodologia de ensino
- 3.2.1.7) espaço físico
- 3.2.1.8) escola regular / dificuldades

3.3) CARACTERÍSTICAS DA ATUAÇÃO DOCENTE

- 3.3.1) interdisciplinariedade / percepção e oficina de multimeio
- 3.3.2) diversidade de disciplinas ministradas
- 3.3.5) situações - problema
- 3.3.6) perfil das turmas de percepção musical / preferência

3.3.7) plano de curso / proposta pedagógica

3.4) CONCEPÇÕES SOBRE ATUAÇÃO DOCENTE

3.4.1) atuação / formação

3.4.2) aula de música ideal

3.4.4) ser professor de música

4) CARREIRA

4.1) início da carreira / inserção no mercado de trabalho

4.2) formação docente dos colegas

4.3) distribuição das aulas

4.7) valorização profissional

5) SABERES MOBILIZADOS

5.1) aplicação na prática docente

APÊNDICE E**CARTA DE CESSÃO DE DIREITO**

Eu, _____,
(estado civil) _____, carteira de identidade n. _____
declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minhas entrevistas nos dias _____
_____, transcritas e revisadas por mim, para
Cláudia Mara Costa Perfeito Gemesio, casada, carteira de identidade n. M3. 495621
SSP – MG, podendo as mesmas ser utilizadas integralmente ou em parte, sem restrições
de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso das
citações desde que a minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das
ditas entrevistas, subscrevo o presente documento.

Data: ____ / ____ / _____

Assinatura;

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.