

Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes

University music teachers: a study of their knowledge base

Fernando Stanzione Galizia

Projeto Guri
fernandogalizia@gmail.com

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Universidade de Brasília (UnB)
criscarvalho@abordo.com.br

Liane Hentschke

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
liane.hentschke@portoweb.com.br

Resumo. Este texto tem como objetivo trazer algumas reflexões acerca dos saberes docentes ligados ao trabalho acadêmico de professores universitários de música. O artigo tem como ponto de partida a dissertação de mestrado intitulada *Os Saberes que Permeiam o Trabalho Acadêmico de Professores Universitários de Música*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os estudos de Tardif (2002), complementados por outros autores da literatura da educação e da educação musical, serviram como referencial teórico dessa pesquisa. A pesquisa constituiu-se de um estudo de entrevistas com oito professores universitários de música. Dentre os resultados, estão algumas reflexões acerca de elementos relacionados à função do professor universitário de música, bem como relações entre formação profissional e trabalho acadêmico. Também são sintetizados os saberes que emergiram a partir das falas dos professores e, dentre eles, levantamos a possibilidade de haver um novo grupo de saberes que o trabalho acadêmico dos professores universitários exige e que não é contemplado originalmente na literatura da educação, os saberes administrativos. Por fim, são sugeridos alguns temas para pesquisas futuras.

Palavras-chave: ensino superior, educação musical, saberes docentes

Abstract. The aim of this article is to bring some reflections on the knowledge base as regards academic work of college music teachers. The master research entitled *The Knowledge that Permeates the Academic Work of College Music Teachers*, conducted in the graduate program in music of the Federal University of Rio Grande do Sul, was used as a starting point to develop this article. The theoretical framework was based on studies of Tardif (2002), complemented by works of other authors on education and music education. The research consisted of an interview study with eight college music teachers. Among results, there are some reflections about some elements related to the duties of college music teachers, as well as the relationship between professional education and academic work. We also synthesize the knowledge that emerged from the teachers' speech and, among then, there is the possibility of a new group of knowledge that college music teachers' academic work requires and that's not originally in education literature. Finally, we suggest some themes for future researches.

Keywords: higher education, musical education, knowledge base

Introdução

Neste artigo discutimos o trabalho acadêmico de professores universitários de música sob a ótica dos saberes docentes. Os argumentos e as reflexões realizadas sobre o tema se baseiam na pesquisa de mestrado¹ intitulada *Os Saberes que Permeiam o Trabalho Acadêmico de Professores Universitários de Música*, cujo objetivo foi investigar, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico musical no ensino superior. A investigação consistiu em um estudo de entrevistas com oito professores universitários de Fundamentos Teóricos da Música² (FTM), atuantes em universidades públicas da região Sul do Brasil. As entrevistas realizadas foram do tipo semi-estruturada e contemplaram perguntas sobre a formação e atuação dos professores de música. Os dados coletados foram separados por categorias e analisados qualitativamente visando responder às questões de pesquisa: como se configura o trabalho acadêmico de professores universitários de música? O que um professor de música precisa saber para desenvolver sua prática docente na universidade? A busca por respostas que ajudassem a compreender a problemática levantada nos conduziu às pesquisas sobre o ensino universitário de música. A revisão de literatura realizada apontou a carência de trabalhos acadêmicos sobre os professores inseridos nesse nível de ensino na área de música.

Por outro lado, verificamos que as questões de pesquisa apontavam para os estudos sobre a profissionalização docente, em especial as que buscavam caracterizar um conjunto de saberes específicos ao trabalho do professor, visando mudar o *status* da docência de semiprofissão para profissão (Gauthier et al., 1998). Segundo Hentschke, Azevedo e Araújo (2006, p. 50), essas pesquisas se originaram a partir de discussões sobre: a desqualificação profissional dos docentes; o distanciamento entre os saberes dos pesquisadores e os saberes dos professores e a valorização dos saberes gerados no trabalho docente pelos professores. As autoras também consideram que, no Brasil, os saberes docentes tem se estruturado como campo de pesquisa na formação de professores, pois, em suas palavras, “esse novo olhar sobre o trabalho docente é fruto de uma con-

cepção educacional que relaciona a qualidade da educação com a qualificação da formação docente” (Hentschke; Azevedo; Araújo, 2006, p. 50).

O movimento de profissionalização docente tem, portanto, enfatizado os saberes dos professores e sua relação com o trabalho docente. Nesse sentido, conhecer a natureza dos saberes dos professores tornou-se um dos objetivos das pesquisas desenvolvidas sob essa temática. Sob essa perspectiva o saber não é um “saber-objeto”, mas um saber gerado nas interações do trabalho docente (Charlot, 2000).

Assim, o conceito de “saber” que orientou a discussão teórica dos dados coletados é compreendido a partir do trabalho de Tardif e Gauthier (2002), em que os autores consideram a natureza racional e argumentativa dos professores como uma forma efetiva de “saber”. Para eles o “saber” representa:

Unicamente os pensamentos, as idéias, os julgamentos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou *capaz de motivar*, com auxílio de razões, declarações, procedimentos, etc., meu discurso ou minha ação em face de um outro ator que me interroga sobre sua pertinência, seu valor, etc. Essa “capacidade” [...] é verificada na argumentação, isto é, em um discurso em que apresento razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e passíveis de revisão. (Tardif; Gauthier, 2002, p. 195, grifo dos autores).

O conceito de saber expresso nas palavras de Tardif e Gauthier (2002) expressa a natureza pessoal e sincrética dos saberes docentes, que são gerados pela experiência cotidiana dos professores e compreendidos e transformados pela racionalidade dos sujeitos envolvidos no processo. Sob essa perspectiva, adotou-se o trabalho de Tardif (2002) sobre a natureza dos saberes dos professores como referencial da pesquisa de mestrado. Esse pesquisador identifica quatro grupos de saberes vinculados à formação do professor do ensino regular: os saberes curriculares, os saberes disciplinares, os saberes experienciais e os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica). Os *saberes curriculares* correspondem aos programas escolares (princípios, fundamentos, objetivos, conteúdos, métodos) que os professores de-

¹ Essa pesquisa foi realizada no programa de pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof^{fa} Dr^a Liane Hentschke, e com auxílio da Capes.

² Segundo o documento entregue pela Comissão de Especialistas de Ensino de Música ao MEC (Brasil, 1999, p. 5), são considerados Fundamentos Teóricos da Música (FTM) todos os campos de conhecimento “que abordam a música (a) em seu percurso através do tempo e das culturas [história], (b) em sua própria construção [análise] e (c) nas maneiras como ela é percebida [percepção]”. Tal definição diz respeito a disciplinas como: História da Música (universal, brasileira, etc.), Análise Musical, Harmonia, Contraponto, Linguagem e Estruturação Musicais, Percepção Musical, entre outros.

vem conhecer e desenvolver; os *saberes disciplinares* correspondem aos diversos campos de conhecimento transmitidos através de disciplinas (por exemplo, matemática, história etc.) nos cursos universitários, independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores; os *saberes experienciais* brotam do próprio exercício da profissão, oriundos da experiência e são por ela validados; por fim, os *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, incluindo aí os saberes pedagógicos, que seriam as doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo (Tardif, 2002, p. 37-39).

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (Tardif, 2002, p. 39).

Na literatura sobre formação de professores, o conceito de saberes docentes vem discutindo a natureza e as fontes dos saberes que os professores mobilizam em seu trabalho docente. Nessa linha de pesquisa, considera-se que os professores desenvolvem saberes profissionais específicos relacionados à profissão docente que não se restringem à atividade de ensino. Para Tardif (2002), os saberes profissionais são os saberes *para* e *do* trabalho docente, sendo legitimados pelo próprio trabalho e pelos pares da profissão. Os saberes profissionais são entendidos como um corpo de saberes para profissão e que caracterizam o profissional professor. Já Gauthier et al. (1998) consideram que os professores possuem um amplo reservatório de saberes, mas os saberes docentes representam um repertório de conhecimentos efetivamente mobilizados *para* e *no* trabalho docente. Neste artigo, designamos de saberes docentes todos os saberes necessários para o professor desempenhar as funções inerentes ao seu trabalho docente. No caso dos professores universitários, o trabalho docente envolve atividades relacionadas com o ensino, a pesquisa, a extensão e atividades administrativas. Todas elas exigem saberes específicos.³

No decorrer deste texto discutimos a natureza do trabalho dos professores universitários de música enfatizando a sua atuação profissional, a formação desses professores e concluímos apontando perspectivas e possibilidades para futuras pesquisas nas áreas de educação musical, saberes docentes e ensino superior, além de trazer à tona discussões acerca de possíveis novas exigências do trabalho acadêmico de professores universitários de música, no atual contexto de trabalho.

A natureza do trabalho dos professores universitários de música

A fala do professor Cléber, um dos professores entrevistados na investigação realizada, confirma a natureza heterogênea do trabalho de um professor universitário e, conseqüentemente, dos saberes que esse profissional deve possuir para desempenhar suas funções. No entanto, para ele, o professor deve se sentir motivado para desempenhar todas as suas funções acadêmicas.

Uma disposição para o ensino, de academia mesmo. Eu tenho a impressão que você deve ter não só essa disposição voltada para a prática da docência, mas das outras atividades todas que envolve, desde extensão e pesquisa até atividades de administração da universidade, apesar de eu mesmo ter declarado que não me envolvo muito com extensão. Mas deveria [...] pesquisa, ensino e a administração. É importante que você tenha uma predisposição para se envolver com esse tipo de coisa. (Professor Cléber, Caderno de Transcrições II, p. 132).

Devido ao fato do trabalho acadêmico de professores universitários possuir diversas atividades diferentes entre si, como ensino, pesquisa e extensão, mesmo que essas atividades se completem e se confundam no fazer diário do trabalho acadêmico universitário (Chauí, 2001; Isaia, 2003; Leite et al., 1998), pode-se argumentar que o objeto de trabalho do docente desse nível de ensino é múltiplo. Quando executa a atividade de ensino, seu objeto de trabalho pode ser compreendido como sendo a aprendizagem de seus alunos (Abreu; Masetto, 1980; Gonçalves Pinto, 2004); quando faz pesquisa, sua função seria gerar novos conhecimentos (Anastasiou, 2002); na extensão, difunde esses conhecimentos na sociedade (Velloso, 1997).

³ Segundo o artigo 207, *caput*, da Constituição Federal, o trabalho acadêmico de professores no âmbito da universidade pública se constitui da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A LDB 9.394/96, em seu artigo 52, reitera tal indissociabilidade, porém apenas para as universidades. Alguns autores, como Borém (1997) e Búrigo (2003), incluem às atividades de ensino, pesquisa e extensão, as atividades de administração ou gestão universitária como funções do professor universitário, mas no sentido de colaboração junto à universidade, e não como essência de seu trabalho acadêmico. Entretanto, uma vez que o professor toma para si responsabilidades administrativas, tais atividades merecem uma maior atenção do que as despendidas atualmente. Por serem de grande importância e envolver enorme responsabilidade, além de estar presente em grande parcela do tempo de trabalho dos professores universitários, pode-se discutir se essas atividades devem ser encaradas apenas como "colaborações junto à universidade" ou como constituintes da essência de seu trabalho acadêmico.

Mesmo possuindo múltiplos objetos de trabalho em sua atuação profissional, o professor universitário de música se relaciona com todos eles por meio de interação humana. Para Tardif (2002, p. 22), os saberes utilizados na docência são “saberes humanos a respeito de seres humanos”, já que os professores se relacionam com seus objetos de trabalho fundamentalmente através da interação humana.

São vários assuntos [que o professor universitário deve lidar], e ao mesmo tempo eu tenho que ter uma boa capacidade de interlocução de relações humanas. Eu percebo que são coisas além da sua própria formação, de bacharelado ou de graduação, do que for. Porque são algumas coisas que você tem que ser bastante perceptivo pra ver como é que você vai lidar. Porque é lidar com um grupo de gente. (Professora Adriana, Caderno de Transcrições II, p. 150).

Conforme exposto anteriormente, os saberes docentes se constituem no foco das pesquisas ligadas ao movimento de profissionalização do ensino (Hentschke; Azevedo; Araújo, 2006). Profissionalizar o ensino é aceitar que esse ofício, que historicamente sempre foi atrelado à missão, doação ou sacerdócio, de certa forma desqualificando tal ação (Gonçalves Pinto, 2004), possui, além de saberes e competências, estatuto, características, compromissos e procedimentos próprios, como qualquer outra profissão (Anastasiou, 2002). O termo profissionalização é aqui entendido como sendo:

Desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim, de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. (Ramalho et al. 2002, p. 50).

Discutir a profissionalização do ensino implica discutir não só a atuação dos professores como também aspectos mais subjetivos dessa atuação, como as motivações pessoais de cada um para seguir a carreira docente. Caldeira (2001, p. 87) reconhece alguns princípios orientadores da formação docente inicial e continuada. Para essa autora, “esses princípios deveriam perpassar a formação de docentes de qualquer área de conhecimento, possibilitando condições para que os mesmos possam construir saberes e habilidades necessários à sua prática profissional”. O primeiro deles seria a intencionalidade do trabalho docente, através da qual a ação do professor se compromete com a construção de um tipo de homem e sociedade, não sendo sua ação uma atividade neutra – política e socialmente. Essa intencionalidade da docência acarreta uma implicação com a mesma, “dando-lhe sentido pessoal e profissional, na medida em que os profes-

sores estão envolvidos, implicados com a atividade de ser professor” (Isaia; Bolzan, 2004).

O motivo pelo qual os docentes atuam no ensino universitário é relevante para a definição dos saberes utilizados por eles em seu trabalho acadêmico. Atuando sem intencionalidade, esses professores não buscam adequar sua formação às exigências de seu trabalho, inclusive relegando em segundo plano saberes que são constituintes de seu ofício pedagógico. Segundo os dados coletados por meio das entrevistas com os professores de FTM, foi possível averiguar a existência de professores universitários de música que não gostam da prática docente.

Uma coisa que para mim também não serviu [no período de graduação na] universidade foi essa coisa de que *“você faz música então você não tem emprego e vira professor universitário”*. E foi forte assim naquela época [da minha graduação], hoje eu não saberia te dizer, mas naquela época eu sentia muito isso, que as pessoas [os professores] estavam ali, mas se tivesse uma outra coisa para fazer não estariam. Isso não me serviu porque eu sempre gostei muito de dar aula. Para mim sempre foi o contrário, eu fazia outras coisas quando não podia dar aula. (Professor Gabriel, Caderno de Transcrições II, p. 24, grifo nosso).

“Credito muitas vezes essa desmotivação que existe [entre os professores universitários] a esse abismo entre mercado de trabalho e a tua formação”. Eu vejo muitos colegas que, simplesmente, dão as aulas e vão embora para casa. Não estão dialogando com [seu trabalho], não estão incrementando a própria produção, eu sinto muitas vezes uma desmotivação. E interessante que não é uma realidade daqui, é uma reclamação que vejo em todo o Brasil, que eu vejo em todas as pessoas colocando isso. (Professora Adriana, Caderno de Transcrições II, p. 43, grifo nosso).

Analisando-se as falas acima, percebe-se que o problema da falta de motivação dos professores universitários de música com o ensino é antiga e se mantém até os dias de hoje. Essa “desmotivação”, segundo a professora Adriana, acarreta numa desqualificação profissional, uma vez que esses docentes não buscam realizar uma formação continuada ou mesmo estabelecer um vínculo com seu trabalho acadêmico.

Eu sempre pensei que a formação de um profissional de educação, ou de música mesmo, não pára nunca. [...] você não deve, no meu ponto de vista, parar. Deve estar sempre tentando se aperfeiçoar de alguma maneira. Se você pára, eu acho que você estaciona. (Professor Cléber, Caderno de Transcrições II, p. 140).

Conforme destacado nas falas dos professores Gabriel e Adriana, esses profissionais atuam na docência universitária sem intencionalidade porque o mercado de trabalho para músicos não possibilita remuneração e estabilidade satisfatórias. Segundo o relato da professora Denise, o emprego de professor universitário em IES públicas é visto como uma

possibilidade de se obter um maior salário e estabilidade profissional.

Eu acho que uma das coisas [que atraem profissionais para a docência universitária] é por que lá [no ensino básico] a valorização não é tão grande quanto aqui [na universidade]. Eu acho que, se fosse lá, a valorização igual aqui, eu acho que as pessoas não precisariam, está todo mundo querendo dar aula na universidade. Eu acho que, infelizmente, o que mais atrai é poder ganhar um pouco mais sendo professor. Eu, por exemplo, gostava muito de dar aula lá [na educação básica]. (Professora Denise, Caderno de Transcrições II, p. 59).

Porém, a possibilidade de maior remuneração só é destacada pela professora Denise. Os outros entrevistados apresentam como principais motivos que os levaram a atuar no ensino superior: o espaço de atuação (universidade pública), o tipo de atuação (formação de profissionais) e a faixa etária dos alunos (jovens e adultos). Além desses, também foram citados: motivos pessoais (como família ou cidade para se morar) e possibilidade de ascensão na carreira, que também pode ser interpretado como uma busca de estabilidade financeira.

Eu sempre quis trabalhar em universidade pública, primeiro por ser pública, no sentido de que pra mim isso foi muito significativo. Eu realmente vim de uma classe social onde não teria como viver como vivo hoje se eu não tivesse tido essa chance da universidade. [...] e na universidade é assim, o tipo de faixa etária [é mais interessante]. (Professor Gabriel, Caderno de Transcrições II, p. 61).

Eu acho que no Brasil são poucas possibilidades [de atuação docente em música]. Acho que [a universidade] é uma via possível, e importante [de atuação docente de música]. Porque está trabalhando com a formação de pessoas que vão estar no mercado de trabalho daqui a pouco. E principalmente pessoas que escolheram estudar música. Acho que isso é fundamental, pessoas que estão ali porque querem. E, realmente, a universidade nos possibilita trabalhar em pesquisa, trabalhar em extensão, trabalhar com ensino também. Além dessa experiência administrativa nossa também. (Professora Adriana, Caderno de Transcrições II, p. 59).

Conseqüentemente, por procurarem o espaço universitário como meio de atuação docente por opção pessoal, a maioria dos professores entrevistados se considera satisfeito e/ou realizado com sua prática profissional. O principal motivo apontado para essa satisfação é a predisposição pela docência, sendo também citados a disposição pela área de atuação – FTM – e resultados satisfatórios em pesquisas. Quando questionado sobre se está realizado ou satisfeito com sua atuação em IES, Roberto, por exemplo, respondeu:

[...] completamente. Adoro dar aula. Fiquei 4 anos afastado e durante todo esse tempo me fez muita falta dar aula. Tive que me acostumar e não me acostumei. Quatro anos senti muita falta de estar em sala de aula.

Gosto mais até do que estar tocando. Gosto de estar em sala de aula. (Professor Roberto, Caderno de Transcrições II, p. 54).

Portanto, a natureza do trabalho docente universitário em música é múltipla, porém centrada na interação humana. Essa interação aumenta a responsabilidade social dos profissionais aí inseridos, uma vez que lidam com seres humanos (Tardif, 2002). Além disso, a motivação para a atuação docente se caracteriza como um importante fio condutor não só para a atuação profissional como também para a formação inicial e continuada dos docentes. Daí advém a necessidade de se discutir uma formação específica para o desempenho do ensino, tanto universitário como em outros níveis, bem como de saberes específicos para essa atividade. No tópico a seguir trataremos, portanto, algumas considerações acerca da formação de professores universitários de música.

A formação dos professores universitários de música

No que tange à formação dos professores universitários especificamente, segundo o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Alguns autores consideram essa lei omissa em relação à formação do professor universitário (Amaral, 2004; Morosini, 2000), pois não há referência à “formação” dos professores do ensino superior, e sim à sua “preparação”. De qualquer forma, é relegado às pós-graduações o papel de preparar os docentes para esse nível de ensino. Alguns autores criticam a formação do professor universitário ser deixada a cargo da pós-graduação, pois, para eles, sua real função seria a de formar pesquisadores, e não docentes.

Além da ênfase na formação do professor como pesquisador, outra crítica comum ao atual modelo de formação para o ensino superior seria a manutenção de um modelo do professor como especialista em sua área de atuação (Abreu; Masetto, 1980; Anastasiou, 2002; Ariza e Toscano, 2000; Caldera e Santiago, 2004; Isaia; Bolzan, 2004; Masetto, 2003). Nesse caso, os saberes disciplinares e experienciais são enfatizados ou mesmo considerados suficientes para a prática docente, enquanto que os saberes curriculares e pedagógicos são deixados em segundo plano. Para Masetto (2003, p. 13), esse modelo revela o seguinte pensamento, tanto por parte das instituições que contratam o profissional para ser professor quanto do próprio contratado: “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”.

É nesse ponto que os saberes docentes constituem-se como foco do movimento pela profissionalização da docência. Aceitando como verdadeira a frase acima, assume-se que ser professor, tanto universitário quanto de qualquer outro nível de ensino, não exige nenhum conhecimento próprio ou específico a essa atividade particular. Porém, segundo a literatura pesquisada, a docência – e, nesse caso, a docência superior – teria sim especificidades e saberes próprios, o que acarreta a necessidade dos profissionais que atuam nesse nível de ensino terem uma formação específica para desempenhar suas funções (Amaral, 2004; Caldeira; Santiago, 2004; Cunha, 2000; Gonçalves Pinto, 2004; Isaia, 2003; Isaia; Bolzan, 2004; Masetto, 2003; Pinto; Barbosa, 2004). Ainda de acordo com diversos autores, como Behreins (1998), Vasconcelos (1998), Leite et al. (1998), Cunha (1998), Ariza e Toscano (2000), Anastasiou (2002), Masetto (2003), Caldeira e Santiago (2004), Isaia; Bolzan (2004), dentre outros, uma das especificidades inerentes à docência superior seria especificamente a necessidade de conhecimentos pedagógicos para desempenhá-la.

Através dos dados coletados por meio da pesquisa de mestrado realizada, pudemos observar que a formação dos professores universitários de música pesquisados foi calcada nos saberes disciplinares e num ensino tradicional, entendido aqui como sendo diretivo⁴ (Ruiz, 2003) e baseado nos modelos advindos dos conservatórios do século XIX⁵ (Freire, 1992). Essa ênfase nos saberes disciplinares em sua formação faz com que os professores privilegiem esse tipo de saber em sua prática, demandando-lhe mais atenção, tempo e estudo. Porém, os docentes estão utilizando sua experiência para suprir essa necessidade de saberes pedagógicos.

Todos os professores entrevistados conferem uma grande importância aos saberes experienciais porque, através deles, conseguem suprir a carência de saberes de que sentem necessidade em seu trabalho acadêmico e não foram privilegiados em sua formação: os saberes pedagógicos e curriculares. Todos os professores reconhecem que a prática traz um conhecimento essencial para a realização das atividades de docente universitário, e reconhecem que realmente aprenderam o ofício ao atuarem. Portanto, embora a literatura reconheça a importância

dos saberes experienciais e do espaço de trabalho como local não só de aplicação, mas também de produção de saberes, os professores universitários de música estão utilizando sua experiência para suprir uma necessidade sentida em sua prática de saberes que não são privilegiados em sua formação.

E eu não tinha nada da parte de educação. Porque primeiro eu saí de uma linguagem totalmente diferente, que era exatas. Totalmente longe da palavra, vamos dizer assim. E depois vim pro instrumento que, de certa forma, também é muito técnico. Têm as outras partes todas, mas mesmo assim, longe da educação, especificamente. Então eu precisava conhecer alguns autores, conhecer mais coisas. A gente precisa sempre. (Professora Denise, Caderno de Transcrições II, p. 19).

Muitos dos professores entrevistados reconhecem os saberes da formação profissional, em especial os pedagógicos, nos seus professores de formação. O que ocorre, porém, é que esses saberes são confundidos com aspectos específicos da docência, como produção de material didático ou dinâmica de classe.

O professor de percepção que eu tive aula na graduação foi inesquecível [...] como didática. O material que ele apresentava, o envolvimento dele com a aula. É uma aula que até hoje eu me lembro, até hoje eu uso o material da aula dele. (Professor Roberto, Caderno de Transcrições II, p. 20).

Segundo os depoimentos dos professores, eles reconhecem a necessidade de “saber dar aulas”, e muitos reconhecem essa capacidade em seus próprios professores, porém ainda há a visão de que existe um “dom” ou “talento” para o ensino.

A questão das idéias, das dinâmicas, como você ter que lidar com pessoas diferentes, que tem ritmos de aprendizado diferentes, te coloca algumas questões, na prática, de como resolver e como fazer que seja interessante pros dois, para aquele [aluno] que sabe bastante, e para aquele que não está sabendo nada, manter esse interesse de pessoas que estão em níveis tão diferentes. É uma arte também. Muitas vezes eu consigo, vou embora feliz, muitas vezes eu me frustrro, porque não dá certo: um dormiu, o outro não entendeu. Tudo tem uma química, depende do seu dia, depende, lógico, sempre da sua experiência, mas não é só isso, tem uma questão do acaso e do momento que é determinante também. (Professora Clélia, Caderno de Transcrições II, p. 174).

Para os entrevistados, o modelo de formação a que foram submetidos é reproduzido, nos dias atu-

⁴ Para Ruiz (2003), metodologias de ensino diretivas são aquelas onde a ênfase está na figura do professor como transmissor de conteúdo e do aluno como receptor passivo de informações que serão devolvidas nas avaliações.

⁵ Freire (1992) define o termo “modelo conservatório” para aqueles cursos de música onde a ênfase está na teoria musical e na técnica virtuosística, focando geralmente a música européia erudita. Esse modelo, segundo a autora, não leva em consideração a experiência anterior do aluno, seu contato com a música do cotidiano ou suas pretensões particulares, mas apenas o conhecimento e as exigências do professor. A autora ainda afirma que esse tipo de ensino despreza radicalmente a música popular e o ensino informal.

ais, tanto pelos professores, quanto pelas próprias IES, que contribuem, em sua estrutura, para que esse modelo seja mantido. Contudo, notou-se nas falas dos entrevistados, em diversos momentos, um incômodo com esse atual modelo, no sentido de estar ultrapassado e conseqüentemente inadequado às necessidades de hoje.

O curso [de graduação] é feito de uma maneira [que] parece que você tem uma visão de um mundo ideal. De um mundo onde a música deveria estar, ou aquela música [erudita] deveria estar [...] chegou a missão francesa e criou a escola de música e é assim. A escola de arte é assim, a escola de dança é assim e a escola de música é assim, e a gente não teve ainda coragem de falar: "Não, não é, vamos fazer outra. Não, espera aí, isso é outra coisa, é Brasil, o que as crianças cantam? É flauta doce mesmo que tem que ser? É Haydn mesmo que eu tenho que dar na aula de harmonia?" [...] *o modelo é o conservatório.* (Professor Gabriel, Caderno de Transcrições II, p. 23 e 87, grifo nosso).

Realmente alguns padrões, alguns modelos do ideário do artista romântico, estão presentes no século XX. E alguns desses modelos estão as idéias do dom, a idéia do gênio, a idéia de que o artista vai se confinar no seu instrumento e não dialogar com ninguém mais [...]. Para mim o ideário do imaginário de um músico é uma questão de longa duração, porque está muito vinculado ao século XIX, quer dizer, a importância dele é saber o máximo da técnica instrumental, e muitas vezes os alunos em universidades ou escolas de música estão formados assim. (Professora Adriana, Caderno de Transcrições II, p. 52).

Os dados obtidos por meio da pesquisa de mestrado citada ainda revelaram que os saberes experienciais também são utilizados para gerar outro grupo de saberes que originalmente a literatura de educação não prevê. Seriam os saberes das funções de gestão, entendidos como saberes administrativos, pois os docentes universitários possuem funções administrativas, chegando inclusive a exercer cargos com essa função nas IES. Os entrevistados reconhecem que suas funções administrativas lhes tomam muito tempo de seu trabalho, são complexas e exigem conhecimentos muito distantes de sua formação. Mas também reconhecem que essas funções não devem ser feitas por pessoas de fora da área. Para os entrevistados, as instâncias formadoras devem levar em consideração que os professores universitários possuem essas funções e sentem necessidade de saberes específicos para desempenhá-las, saberes esses que são adquiridos apenas com e pela prática.

As funções administrativas são completamente diferentes da realidade de minha formação. Completamente. Acho que ninguém é preparado para um cargo desse, ninguém. A gente aprende meio no tranco. Não existe uma preparação, um curso de administração, a gente aprende no dia-a-dia. As coisas vão aparecendo, você tem que se inteirar de como as coisas funcionam e tocar adiante. E é

importante que isso seja ocupado por um professor, que não venha uma pessoa de fora ocupar um cargo administrativo. Eu como professor conheço a realidade do departamento. Uma pessoa de fora não conhece a realidade do departamento, se eu sou professor eu dou aula, eu sei qual é a realidade de sala de aula, eu sei qual a realidade dos colegas, do currículo. E se for uma pessoa de fora, pode não saber tanto sobre isso. Agora, por um lado é complicado realmente, você não ter conhecimentos de administração e ter que pegar isso no tranco. Então realmente a gente pega sem preparação nenhuma. (Professor Roberto, Caderno de Transcrições II, p. 162).

A relação dos saberes com a formação dos professores perpassa ainda outro aspecto importante, a temporalidade dos saberes, pois, para Tardif (2002), esses são adquiridos ao longo de uma história de vida e de uma carreira. Essa idéia encerra duas funções conceituais: que, por serem adquiridos ao longo de um tempo, sua formação inicial não tem como provir para o professor todos os saberes necessários ao seu trabalho acadêmico; e, decorrente disso, os professores necessitam realizar uma formação continuada, concomitante ao seu trabalho. Os docentes entrevistados relataram essa necessidade de saberes além dos adquiridos em sua formação inicial.

Eu acho que eu me sinto satisfeita [com o trabalho na IES], mas agora realizada eu acho que ainda falta bastante coisa para fazer. [...] Eu acho que conseguir organizar melhor, deixar mais, vamos dizer, a própria disciplina, os conteúdos, que sejam mais acessíveis, mais chamativos para os alunos. E, claro, estudar mais, porque a gente tem que sempre estar estudando. E eu acho que mais tempo de caminhada, porque é muito pouco tempo ainda. (Professora Denise, Caderno de Transcrições II, p. 55).

Eu sempre pensei que a formação de um profissional de educação, ou de música mesmo, não pára nunca. [...] você não deve, no meu ponto de vista, parar. Deve estar sempre tentando se aperfeiçoar de alguma maneira. Se você pára, eu acho que você estaciona. (Professor Cléber, Caderno de Transcrições II, p. 140).

Considerações finais

Finalizando, segundo alguns autores da educação e da educação musical, há um número relativamente pequeno de pesquisas sobre o ensino universitário, e em especial sobre o ensino universitário de música no Brasil, bem como sobre os profissionais que aí atuam e seu trabalho acadêmico. Essa falta de pesquisas sobre esse nível de ensino não reflete a importância e complexidade do ensino universitário de música. Os professores das IES possuem uma responsabilidade social enquanto formadores de profissionais, enquanto responsáveis pelo aprendizado de seus alunos, enquanto produtores de conhecimento através de pesquisas e difusores desse conhecimento através da extensão, enquanto músicos com atividades artísticas regulares.

Assim como a educação musical se volta para outros níveis e instâncias de ensino, como ensino básico, escolas específicas, entre outros, deve também se voltar para o ensino superior de música em toda sua complexidade: seus atores e sua formação e preparação para atuar nesse espaço, as políticas, dificuldades e características do trabalho desses profissionais, entre tantas outras possibilidades que merecem e carecem de estudos. Entre essas carências, estão os saberes docentes utilizados pelos professores de IES de música. Acreditamos que novas pesquisas sobre esse tema, com diferentes metodologias – como observação da ação docente, ou aprofundamento de casos – são necessárias, para que se contribua com as discussões sobre a formação e profissionalização desses professores. A possibilidade de haver um novo grupo de saberes que o trabalho acadêmico dos professores universitários exige e que não é contemplado originalmente na literatura da educação, os saberes administrativos, também deve ser mais bem explorada e aprofundada em futuras pesquisas, a fim de desvelar como se dão essas atividades administrativas e de gestão, e se realmente essas atividades carecem de saberes específicos.

A educação musical deve ainda voltar suas atenções para as exigências do trabalho acadêmico dos professores de música atuantes nas instituições de ensino superior, bem como as especificidades da formação do professor universitário de música, apontando aspectos que podem contribuir com os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação destes profissionais. Todos esses aspectos vão de encontro com as idéias e argumentos levantados pelos movimentos de profissionalização do ensino. Elevando-se o *status* da docência universitária de semiprofissão para profissão acarretaria numa conseqüente melhora, tanto do ensino propriamente dito quanto da formação dos profissionais aí inseridos, uma vez que o trabalho desenvolvido por esses professores universitários apresenta-se bastante específico e, ao mesmo tempo, complexo.

Além disso, como aponta Tardif (2002), é necessário que os professores universitários – incluindo aí os professores universitários de música – saiam do plano teórico e voltem suas atenções para sua própria prática, uma prática que, assim como em outros níveis de ensino, necessita de saberes próprios e específicos.

Referências

- ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos T. *O professor universitário em aula*. São Paulo: Cortez, 1980.
- AMARAL, Janine B. do. Docência superior: processo formativo pela história de vida. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004. 1 CD-ROM.
- ANASTASIOU, Léa G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. G., SOUZA, Vanilton C. (Org.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Goiânia: Alternativa, 2002. p. 173-187.
- ARIZA, Rafael P.; TOSCANO, José M. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 35-42.
- BEHREINS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 57-68.
- BORÉM, Fausto. O ensino da performance musical na universidade brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 10., 1997, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Anppom, 1997. p. 72-85.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 jul. 2005.
- _____. Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino de Música. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música*. Brasília, jun. 1999.
- BÚRIGO, Carla C. D. *O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na Universidade federal: um estudo de caso na UFSC e na UFRGS*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- CALDEIRA, Anna M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 3, p. 87-104, 2001.
- CALDEIRA, Anna M. S.; SANTIAGO, Nilza B. Formação docente no ensino superior: um estudo de caso. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004. 1 CD-ROM.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHAUÍ, Marilena de S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- CUNHA, Maria I. da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 27-38.

- _____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: Morosini, Marília C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 45-51.
- FREIRE, Vanda L. B. Música e sociedade: perspectiva histórica e reflexão aplicada ao ensino superior de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1., 1992, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 1992. 1 CD-ROM.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- GONÇALVES PINTO, Maria das Graças C. da S. M. A formação do(a) professor(a) de educação superior: identidades e práticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004. 1 CD-ROM.
- HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. de; ARAÚJO, Rosane C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 49-58, 2006.
- ISAIA, Sílvia M. A. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília C. et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003. p. 49-58.
- ISAIA, Sílvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.
- LEITE, Denise et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 39-56.
- MASETTO, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MOROSINI, Marília C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.
- PINTO, Idalina de M.; BARBOSA, Jane R. A. Formação de docentes para o ensino superior: velhos problemas, novas perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004. 1 CD-ROM.
- RAMALHO, Betania L. et al. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- RUIZ, Valdete M. Motivação na universidade: uma revisão de literatura. *Revista Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 15-24, 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice ; GAUTHIER, C. O professor como "ator racional": que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 185-210.
- VASCONCELOS, Maria L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 77-94.
- VELLOSO, Rodrigo C. Música contemporânea e novas tecnologias: um plano de extensão universitária. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 10., 1997, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Anppom, 1997. p. 104-109.

Recebido em 31/01/2008

Aprovado em 05/03/2008