



DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA: QUAL É O PAPEL DOS SABERES DOCENTES?

Ricardo Abdalla Barros¹, Maria Antonia Ramos de Azevedo², Fernando Stanzione Galizia³

Resumo: Esse artigo resulta de uma tese de doutorado em Educação. A questão que guiou o estudo foi: quais saberes docentes predominam entre os professores bacharéis dos cursos de Música das três universidades estaduais paulistas investigadas e quais precisam ser desenvolvidos na busca pela qualidade da docência visando à superação de uma ação

¹ Doutor em Educação pela UNESP Rio Claro. É licenciado em Música e possui, também, graduação em Pedagogia e Letras. Combinando sua formação em regência de banda sinfônica pelo Conservatório Dramático e Musical "Dr. Carlos de Campos" de Tatuí, é professor de Música da Prefeitura do Município de Ipeúna, onde também atua como regente da banda municipal. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU) da UNESP Rio Claro. Tem experiência nas áreas de Educação e Artes, tendo se dedicado a pesquisas sobre metodologia do ensino de Música e pedagogia universitária. E-mail de contato: ricardoabdalla02@gmail.com

² Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Especialização em Psicopedagogia, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo; Pós-doutorado em Pedagogia Universitária na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); MBA em Gestão, Inovação em Instituições de Ensino (IPOG) e Livre Docência em Pedagogia Universitária pela UNESP Rio Claro. É professora na área de Didática e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU) certificado no CNPq. É credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP Rio Claro na Linha de Pesquisa "Linguagem - Experiência - Memória - Formação". E-mail de contato: maria.antonio@unesp.br

³ Professor Associado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tem atuado no curso de Licenciatura em Música, modalidade presencial, e atuou também nos cursos de Pedagogia, modalidades presencial e à distância e de todas as demais Licenciaturas desta universidade. Credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical e Pedagogia Universitária (GEPEMPU) e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU), da UNESP Rio Claro. Tem experiência nas áreas de Educação e Artes, com ênfase em educação musical e pedagogia universitária. E-mail de contato: fernandogalizia@ufscar.br

pedagógica pautada na lógica do ensino instrumental ao invés de uma formação que vai além da aprendizagem de um determinado instrumento musical? Amparada no paradigma qualitativo, realizou-se três tipos de coleta de dados junto aos docentes: questionário online, entrevistas semiestruturadas e observações participantes. A análise se deu a partir dos pressupostos de análise de conteúdo de Bardin (2011). O referencial teórico foi construído a partir das ideias de autores da área de Educação e de Educação Musical, como Tardif (2014); Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (2013); Azevedo (2009) e Araújo (2005). Nas considerações finais, destacamos a importância do desvelamento dos saberes docentes contribuindo com a sua ação pedagógica como professores, que atuam em cursos de música, pois suas ações profissionais estão vinculadas à docência e não apenas a ação instrumentalista de ensinar. Nesse sentido, urge mais estudos e pesquisas que façam avançar a qualificação da docência dos professores de música no ensino superior.

Palavras-chave: Educação Musical; Pedagogia Universitária; Ensino Superior de Música; Saberes Docentes.

DESAFÍOS DE LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR: ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LOS SABERES DOCENTES?

Resúmen: Este artículo es el resultado de una tesis doctoral en Educación. La pregunta que guió el estudio fue: ¿qué saberes docentes predominan entre los profesores de las carreras de Música de las tres universidades estatales de São Paulo y cuáles necesitan ser desarrollados en la búsqueda de la calidad de la enseñanza para superar una acción pedagógica basada en la lógica de la enseñanza instrumental en lugar de una formación que va más allá del aprendizaje de un determinado instrumento musical? Apoyados en el paradigma cualitativo, se realizaron tres tipos de recolección de datos con los docentes: cuestionario en línea, entrevistas semiestruturadas y observaciones participantes. El análisis se basó en los supuestos del análisis de contenido de Bardin (2011). El marco teórico se construyó a partir de las ideas de autores en el campo de la Educación y la Educación Musical, como Tardif (2014); Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo y Simard (2013); Azevedo (2009) y Araújo (2005). En las consideraciones finales, destacamos la importancia de develar los saberes docentes, contribuyendo a la acción pedagógica de docentes que actúan en cursos de música, ya que su actuación profesional está ligada a la docencia y no sólo a la acción instrumentalista de la docencia. En esta dirección, se

necesitan urgentemente más estudios e investigaciones para avanzar en la calificación docente de los profesores de música en la educación superior.

Palabras clave: Educación Musical; Pedagogía Universitaria; Educación Musical Superior; Saberes Docentes.

CHALLENGES OF TEACHING IN HIGHER MUSIC EDUCATION: WHAT IS THE ROLE OF THE PROFESSOR'S KNOWLEDGE?

Abstract: This article is the result of a doctoral thesis in Education. The question that guided the study was: which knowledge base predominates among the professors graduated in Music who teach at Music courses at the three São Paulo state universities and which knowledge need to be developed in the search for the quality of teaching in order to overcome a pedagogical action based on the logic of instrumental teaching instead of training that goes beyond learning a particular musical instrument? Supported by the qualitative paradigm, three types of data collection were carried out: online questionnaire, semi-structured interviews, and participant observations. The analysis was based on Bardin's (2011) content analysis assumptions. The theoretical framework was built on the ideas of authors in the field of Education and Music Education, such as Tardif (2014); Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo and Simard (2013); Azevedo (2009) and Araújo (2005). In the final considerations, we highlight the importance of unveiling knowledge base teaching, contributing to the pedagogical action of teachers who work in music courses, since their professional actions are linked to teaching and not just to the instrumentalist action of teaching. In this sense more studies and researches are urgently needed to advance the teaching qualification of music teachers in higher education.

Keywords: Music Education; University Pedagogy; Higher Education in Music; Teaching knowledge.

1. Introdução

Esse artigo resulta de uma tese de doutorado em Educação, que teve como tema os saberes docentes para o ensino de Música nas universidades. A questão que guiou o estudo foi: quais saberes docentes predominam entre os professores dos cursos de Música das três universidades estaduais paulistas investigadas e quais precisam ser desenvolvidos na busca pela qualidade da docência visando à superação de uma ação pedagógica pautada na lógica do ensino instrumental ao invés de uma formação que vai além da aprendizagem de um determinado instrumento musical?

O foco da pesquisa nas três universidades estaduais paulistas – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – se deve, além do fato da tese ter sido realizada no estado, a estas instituições possuírem cursos e professores tidos como referências no ensino de Música e, mais particularmente, no ensino de instrumentos musicais, tanto para o próprio estado quanto para o restante do país.

O tema da formação de professores universitários de Música já foi pesquisado por autores da área de Educação Musical. Galizia (2007), por exemplo, conclui que, ao não se reconhecer a necessidade de desenvolver saberes e competências próprias ao exercício docente, nega-se a essa atividade o *status* de profissão, relegando à docência o status de semiprofissão. Nesse mesmo sentido, a seleção e contratação de um professor universitário supervaloriza a especialização do candidato em seu campo de conhecimento, desprezando sua compreensão sobre a área educacional e pedagógica. Por fim, o autor ressalta que a LDB não obriga a prática de ensino na formação de professores universitários. Em seu artigo 65, diz: “a formação docente, *exceto para a educação superior*, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, s/p.).

Na área de Música, como a formação inicial do professor universitário acontece, na maioria das vezes, em cursos de bacharelado, cujo foco é a prática instrumental, o profissional acaba por não ter formada uma identidade

profissional calcada na docência. Como já apontado por Galizia (2007), a pós-graduação visa à formação de pesquisadores e não professores – ao contrário do que diz a LDB. Mas, em Música, além da formação para a pesquisa, a pós-graduação foca, também, na formação de um instrumentista virtuose concertista, não contemplando, mais uma vez, a docência em sua formação.

Diante desses apontamentos e definido o foco da pesquisa nas três universidades estaduais paulistas, o objetivo geral do estudo foi investigar, sob a ótica do trabalho dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico no ensino superior em Música. Como objetivos específicos, buscou-se: descrever a formação dos professores universitários investigados; identificar características de suas respectivas atuações profissionais; e compreender como esses professores percebem sua prática profissional, bem como seus respectivos ambientes de trabalho.

Neste artigo, pretendemos focar nossas análises em como estão organizados os saberes dos docentes que participaram do estudo, quais predominam e quais precisam ser desenvolvidos na busca por uma docência universitária que rompa com o modelo conservatorial. Assim, em um primeiro momento, trazemos o percurso metodológico e a natureza da pesquisa de doutorado realizada para, em seguida, caracterizar o referencial teórico adotado no estudo. Trazemos os principais resultados da pesquisa dentro do foco do artigo para, nas considerações finais, sistematizarmos os principais achados e conclusões.

2. Metodologia de pesquisa

Essa pesquisa foi desenvolvida sob a abordagem qualitativa, uma vez que os dados que foram coletados são:

ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

O primeiro procedimento do estudo foi realizar um mapeamento dos docentes da área de Música atuantes nas três instituições estaduais paulistas, a fim de conhecer, em caráter introdutório, um pouco do perfil de formação desses profissionais. Avaliamos se os mesmos, além da formação específica, também possuíam algum conhecimento na área pedagógica, seja por meio de licenciaturas ou outros cursos na área de Educação. Alguns achados desse mapeamento podem ser visualizados no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Perfil dos docentes da USP, UNICAMP e UNESP.

Universidade	N.º Docentes	Bacharelado	Bacharelado c/ alguma formação pedagógica
USP/São Paulo	32	30	04
USP/Ribeirão Preto	13	12	04
UNICAMP	28	24	06
UNESP	31	30	06
TOTAL	104	96	20

Fonte: Os autores.

Percebe-se, pelos dados apresentados no quadro 1, que a enorme maioria (92,3%) dos professores de Música das três universidades estaduais paulistas⁴ possuem formação em bacharelado sem nenhum tipo de formação pedagógica. Por conta disso, foram selecionados como sujeitos de pesquisa os docentes com essa formação, excluindo todo aquele que teve, de uma maneira ou de outra, algum tipo de formação na área de ensino ou educação. Além deste critério, também levamos em consideração termos algum tipo de possibilidade de contato por *e-mail* com o docente, posto que nem sempre este dado estava disponível na internet de alguma forma. Assim, foram selecionados, ao todo, 40 sujeitos.

O primeiro contato com estes docentes foi feito por meio do envio de um questionário online, disponibilizado, como já mencionado, por meio de *e-mails*.

⁴ A USP possui dois cursos distintos de Música, distribuídos em *campi* diferentes que são localizados em cidades diferentes do Estado – São Paulo e Ribeirão Preto. Por conta disso, estamos considerando esses dois cursos como pertencentes a uma mesma instituição, mas trazemos os dados de formação inicial de seus professores separados neste quadro 1.

Não houve, nessa etapa da pesquisa, contatos mais pessoais, tanto presencialmente quanto por outros meios, como os digitais. O questionário garantia o anonimato do participante e a intenção dessa fase era um contato preliminar, que funcionaria como preparação para a próxima fase da pesquisa. Esse questionário foi disponibilizado para resposta por meio de um formulário online e o *link* enviado para a lista de *e-mail* desses professores. Dos 40 sujeitos previamente selecionados, 31 retornaram o questionário. Essa etapa teve o objetivo de aprofundar nosso conhecimento sobre o perfil geral do profissional.

De posse dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário online, foi enviado um convite aos mesmos professores participantes da primeira etapa e que responderam ao questionário, a fim de verificar quais desejavam continuar na pesquisa, contribuindo para a mesma com uma entrevista. Se no primeiro contato com os professores, por meio do questionário, o objetivo era atingir um grande número de sujeitos ao mesmo tempo, nessa etapa a intenção era coletar dados de forma mais aprofundada – por isso a opção por uma entrevista semiestruturada, ou seja, que possui um roteiro prévio de questões baseadas nos objetivos do estudo, mas que permite flexibilidade ao pesquisador para incluir temas, mudar a ordem das perguntas etc.

O quadro 2 apresenta os docentes que foram entrevistados e posteriormente acompanhados em aula, como se verá a seguir. Com o intuito de manter seu anonimato, são identificados apenas o instrumento de formação específica de cada um, deixando de lado outras informações, como o gênero, por exemplo, pois isso poderia permitir a identificação do sujeito:

Quadro 2 – Professores entrevistados e acompanhados.

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

Fonte: Os autores.

O terceiro – e último – procedimento da pesquisa ocorreu por meio da observação de aulas de instrumento. Mediante autorização, os docentes do quadro 2 tiveram três de suas aulas acompanhadas pelo pesquisador principal. Consideramos que “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. [...] A experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 26). O tipo de observação adotado para acompanhamento dessas aulas foi a observação não participante. O objetivo dessa ação foi o de verificar tudo o que ocorria na aula e captar qualquer indício relacionado ao foco da pesquisa. Os dados coletados seriam conjugados aos obtidos pelas entrevistas. O diário de campo foi utilizado em todos os momentos das observações, a fim de que as informações relevantes para a pesquisa pudessem ser registradas, sem o risco de caírem no esquecimento.

Para realizar a análise dos dados, o procedimento adotado foi a metodologia de análise de conteúdo, “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (KRIPPENDORFF *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 41). A análise de conteúdo aqui empregada teve como referência o trabalho de Laurence Bardin (2011).

3. Os saberes docentes como referencial teórico para a delimitação das dimensões de análise

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

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

Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente para realizar a suas tarefas? Qual a natureza desses saberes? São saberes advindos de conhecimentos científicos? São conhecimentos técnicos adquiridos por meio de uma longa experiência de trabalho? Esses conhecimentos são racionais, baseados em argumentos, ou se apoiam em valores e na subjetividade dos professores? Como esses saberes são adquiridos: por meio da experiência pessoal, por formação recebida em um instituto ou por contato com professores mais experientes? Qual é o papel e o peso desses saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos? Como a formação de professores trata essa questão? (TARDIF, 2014, p. 9).

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

Diante dessas reflexões, passamos a analisar algumas concepções a respeito dos saberes docentes. Os autores analisados foram selecionados de acordo com a tipologia na qual agrupam os diferentes tipos de saberes, considerando a adequação de seus aportes para a docência em Música. Diante dessas análises, foi construído um referencial híbrido para o estudo, a partir das tipologias aqui abordadas, para melhor responder aos objetivos definidos.

Tardif define o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36). Dentro dessa ideia, o autor divide os saberes docentes da seguinte forma:

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

- **Saberes curriculares:** apresentados sob a forma de programas escolares, representam os saberes sociais que cada instituição escolar seleciona como modelo de cultura erudita e de formação para essa cultura;
- **Saberes experienciais (ou práticos):** são aqueles que surgem da própria experiência dos professores e são por ela validados. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 36-39).

Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (2013, p. 28) concebem o ensino como “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Vejamos como fica a sistematização dos saberes segundo os autores:

Quadro 3 – O reservatório de saberes.

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

Fonte: Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (2013).

Podemos notar que, da classificação de Tardif já demonstrada, esses autores mantêm quatro saberes: disciplinares, curriculares, das ciências da educação (saberes da formação profissional) e experienciais. Analisemos, pois, os outros dois saberes contidos no quadro 3: os saberes da tradição pedagógica e os saberes da ação pedagógica.

No que tange ao primeiro, os saberes da tradição pedagógica, trata-se da representação que cada docente tem sobre como ensinar, que cada um carrega antes mesmo de frequentar qualquer curso de formação de professores. “Essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo de consciência” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 32). Em Música, o modelo conservatorial de ensino constitui um exemplo de saber da tradição pedagógica.

Segundo Vieira (2000), foi o Conservatório de Paris o modelo preferencial a ser adotado, modelo este que teve suas premissas metodológicas fixadas para o ensino de Música que são vigentes na grande maioria das instituições de ensino até os dias atuais – incluindo os cursos em instituições de ensino superior.

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

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

- O currículo é dividido em duas seções: teoria musical e prática instrumental;
- A música erudita ocidental é tida como conhecimento oficial. Ou seja, há uma supremacia absoluta da música notada (escrita em partitura);
- Há a descaracterização de outros tipos de música, como as populares e midiáticas, em um panorama em que elas não são vistas “apenas” como inferiores, mas até como “não musicais”;
- Os exercícios repetitivos predominam;
- A ênfase está no ensino do instrumento, visando o alcance do virtuosismo, considerado como resultado do talento e da genialidade;
- O centro está no indivíduo;
- O programa de estudos é fixo. Os alunos devem seguir exercícios e peças, do simples para o complexo, considerados nesse modelo como obrigatórios;
- A teoria musical é confundida com o processo de alfabetização musical;
- Predomina um forte caráter seletivo dos estudantes (resultado da crença no talento inato);
- O poder está concentrado nas mãos do professor, que é aquele instrumentista virtuoso que, em razão disso, passa a ser a pessoa melhor indicada para ensinar.

Esse tipo de saber será adaptado pelo saber experiencial e validado ou não pelo saber da ação pedagógica. Sobre este último, Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (2013) afirmam que se trata do saber experiencial tornado epistemológico. Ou seja, quando determinado saber experiencial é testado por pesquisas realizadas em salas de aula e se torna público. Entretanto, a maioria dos saberes experienciais permanece ainda na jurisprudência

particular. O saber do professor fica isolado àquele universo, não passando por nenhuma comprovação sistemática.

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

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

Ao estudar sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano, Araújo (2005) analisou a questão dos saberes docentes tanto no discurso quanto na prática de três professoras de piano, bacharelas, as quais se encontravam em diferentes etapas da carreira profissional. Tendo Tardif e Huberman como referências principais, complementadas por outros autores da literatura educacional e músico-educacional, a pesquisadora

identificou uma tipologia específica para seu estudo, na qual estão presentes dois saberes específicos ao professor de instrumento:

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

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

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

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

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

No processo de criação dessas dimensões, foram comparados os saberes docentes requisitados para as finalidades dadas pelo modelo conservatorial que consideramos importantes para a docência universitária. Essas dimensões foram delimitadas por meio do referencial – híbrido – aqui discutido sobre os diversos tipos de saberes, considerando os cursos de Música voltados para a formação técnica em um instrumento específico. Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares são fortes no bacharelado em Música, já que esse é baseado no modelo conservatorial.

Da mesma forma, por meio dos saberes da tradição pedagógica é que o instrumentista vai reconhecer o modelo de ensino utilizado (conservatorial ou não), optando ou não por promover rupturas. Por meio dos saberes experienciais, os docentes poderão trazer a própria experiência como instrumentistas para a docência. Como é frequente, no ramo da Música, o ensino ser pautado por aulas individuais, torna-se importante verificar os saberes dialógicos e afetivos, visto que a relação professor/aluno é bastante próxima e se estende por um período considerável de tempo. Já por meio dos saberes da ação colaborativa é que se pode verificar se essa é uma área na qual existem parcerias voltadas para proporcionar qualidade na docência universitária. Por fim, consideraremos um grupo de conhecimentos específicos definidos como saberes da docência musical: a capacidade do deslocamento da ação instrumental para a ação docente sobre Música, tendo o instrumento como o *meio* e não o *fim* da intervenção docente. Esses saberes tiveram origem nas concepções de Azevedo (2009) e Araújo (2005), ao abordarem os saberes técnico-científicos e pedagógicos nas áreas de conhecimento e os saberes da função educativa.

Quadro 4 – Dimensões de análise.

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

Fonte: Os autores.

4. Resultados: o que nos dizem as dimensões de análise

A pretensão dessa seção é a de apontar como estão organizados os saberes dos professores participantes da pesquisa, quais predominam, bem como quais precisam ser desenvolvidos na busca por uma docência universitária diferente daquela do modelo conservatorial.

Dimensão disciplinar

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

Quando questionados sobre os saberes que seriam importantes para o desempenho competente de sua função, a maioria dos professores enfoca os disciplinares numa perspectiva de que seriam os mais importantes. Os Professores 2, 5 e 6, por exemplo, enfatizam a importância desse tipo de saber, em especial o conhecimento técnico do instrumento. Já o professor 3 afirma que, mesmo sendo um ótimo instrumentista, o sujeito pode não ser um bom professor. Em suas palavras, *“porque não necessariamente o cara que toca muito bem vai ser um bom professor”*. Contudo, o apoio nos saberes técnicos de seu instrumento novamente aparece quando este mesmo professor declara que, para ele, esses saberes representam 80% do que considera importante para ser um bom professor universitário de Música: *“Eu acho... a parte técnica [instrumental], ela é, assim, a mais importante, né? Corresponde, de repente, a 80% do que é importante pro professor”*.

Ao dizer que os saberes docentes são importantes, mas numa proporção menor, o professor delega à docência a característica de semi-profissão: o que importa são os conhecimentos disciplinares, da área específica; os outros, como os pedagógicos, podem vir a ajudar, segundo esse professor, mas numa escala menor – muito menor, se considerarmos que ele reserva aproximadamente apenas 20% para qualquer tipo de saber que não seja da sua área específica.

Dimensão curricular

A questão relacionada aos saberes curriculares mostrou-se bastante delicada nessa pesquisa, principalmente no que tange ao repertório trabalhado nas aulas de Música no ensino superior. De forma geral, os professores “sabem” apenas um tipo de música: a Música Erudita Europeia, que é tida como superior

a qualquer outra, ou seja, o repertório do modelo conservatorial. Dos seis professores pesquisados, os das áreas de violão, trompete, oboé e clarinete trabalham apenas com esse tipo de currículo. O Professor 4 (contrabaixo) não está inserido nesse contexto por estar situado na esfera da Música Popular, que, durante muito tempo, não pertenceu ao modelo conservatorial.

A exceção efetiva dessa pesquisa ocorreu por meio do Professor 5 (percussão). Ele trabalha com as obras constantes no currículo tradicional, mas também abre espaço – ou melhor dizendo, estimula a abertura de espaço – para outros tipos de música. Então, constatamos que este professor fez a escolha de não considerar apenas as questões curriculares já consolidadas. Grande parte dos professores participantes dessa pesquisa, contudo, não optou por esse caminho.

Já em termos de organização curricular, os dados permitiram concluir que, nas instituições pesquisadas, ela se dá de acordo com os moldes previstos por Galizia (2016) para o modelo conservatorial, com ênfase na separação entre teoria e prática. Nesse sentido, o Professor 4, da área da Música Popular, relata que não existe, dentro ou fora da universidade, uma ligação “horizontal” entre as diversas disciplinas do curso de Música – tanto na esfera Erudita quanto na Popular. Com isso ele quer dizer que os conhecimentos são trabalhados isoladamente em cada disciplina, não sendo feita uma possível conexão entre eles.

São essas as matérias e disciplinas. **O que eu tô te dizendo é que não existe uma ligação horizontal entre elas.** Então, se na minha aula eu tô vendo forró, muitas vezes o professor dos instrumentos envolvidos não está vendo forró, e vai ver forró daqui a 4 meses. E o cara que tá falando da história da Música, tá falando da história do samba. É um problema? Isso não é um problema porque essas disciplinas não são um pré-requisito, não precisa saber da história do baião pra tocar baião, né? **Mas se elas estão juntas, faz muito mais efeito [...]** isso pode acontecer tanto nas aulas de Música Popular quanto nas aulas de Música Erudita. (Professor 4 - grifos nossos).

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

Dimensão experiencial

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

Essas experiências, como disseram alguns professores, são extremamente importantes porque trazem, para o ensino, exemplos de situações reais que os estudantes poderão enfrentar quando graduados. Contudo, o que os autores adotados como referenciais da pesquisa advogam é que não se pode pautar a docência somente por essa experiência: ela é um complemento, um suporte, um arsenal de situações e exemplos a serem ofertados. A própria experiência com ensino anterior à universidade, advinda de aulas particulares, em escolas ou conservatórios, também é citada. Nesse caso, dependendo do docente, essa experiência pode ser transformada ou não.

Os saberes experienciais, tais como trazidos pelos autores que compõem o referencial teórico da pesquisa, dizem respeito à experiência docente, e não à experiência profissional na área em que se ensina. Com isso, ocorre aquilo já analisado por Galizia (2016): o ensino feito pelos professores de hoje reproduz aquele que tiveram como alunos. A fala do Professor 2 ilustra isso: *“claro que quando a gente começa na docência, a gente traz muito de como nós fomos ensinados”*. Assim, ocorre a manutenção da tradição pedagógica na docência que ocorre no ensino superior de Música e, como já mencionado, essa tradição é calcada no modelo conservatorial.

Dimensão da tradição pedagógica

A situação anterior já nos conecta aos saberes da tradição pedagógica. O que essa dimensão tem a nos contar? Que a maioria dos professores acompanhados na pesquisa adotam pressupostos do modelo conservatorial para as aulas de instrumento, trabalhando com o atendimento individual e priorizando um tipo específico de repertório. Esse modelo poderia gerar algumas vantagens didáticas, como, por exemplo, algum tipo de personalização do ensino – o foco naquele determinado aluno, considerando suas dificuldades, suas necessidades etc. – mas isso não ocorre. Apesar da presença dessa forte tradição no ensino de música universitário, algumas iniciativas de rompimento foram notadas, principalmente por meio das observações de aula realizadas.

Ao entrar na sala que o Professor 1 utilizava para suas aulas, por exemplo, constatamos que ela está organizada de acordo com o ensino frontal⁵⁵: cadeiras enfileiradas uma atrás da outra, lousa na parede da frente, mesa para o professor à frente da lousa, da forma como todos conhecemos. Mas o desenvolvimento de suas aulas foge da lógica tradicional de ensino: ele faz uma roda com seus alunos, no espaço que se encontra entre a lousa e a primeira fileira de carteiras. Aqui já percebemos um rompimento com o modelo conservatorial, no qual as aulas são individuais. Todas as aulas do Professor 1 são coletivas. Durante o período de aula, todos os alunos estavam presentes, participando uns das aulas dos outros. As aulas desse professor funcionam como verdadeiros laboratórios para a interpretação musical e para o compartilhamento de conhecimentos. Um aluno participa da aula do outro; o que ele fala é considerado pelo professor, que procura envolver todos na discussão.

Em oposição ao Professor 1, os Professores 2 e 3 trabalham com aulas individuais, seguindo exatamente o modelo conservatorial. Ao ser questionado

⁵⁵ Segundo Candau (2012, p. 61), "o ensino frontal tem sido a perspectiva dominante nas nossas escolas. Basta entrar em um estabelecimento de ensino que o reconhecemos pela organização espacial das salas de aula. O chamado 'quadro-negro, verde ou branco' em uma das paredes, as carteiras enfileiradas diante dele, indicando que todos devem olhar para aquele personagem, nós, professore/as, que, em alguns instantes entrará para "dar" a sua aula. [...] Certamente de modo matizado em muitas situações, com maior frequência de exposições dialogadas, alguns trabalhos em grupos, utilização de filmes, apresentações em PowerPoint e utilização de outras mídias que 'modernizam', mas não rompem com o chamado ensino frontal". Apesar da autora trabalhar a escola, consideramos que esta descrição também se adequa ao ensino realizado na educação superior, como já demonstrado por Galizia (2016).

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

Não tem muito segredo, não [se referindo à organização das aulas]. As aulas de instrumento são individuais. [...] Em geral as aulas são individuais, o horário fixo toda semana. Então, a gente segue o programa de ensino que tem o repertório determinado pra tocar, parte de exercícios, obras como sonatas, concertos, exercícios técnicos e outros exercícios pra respiração e fazer palheta, tudo isso.

A própria declaração acima, do Professor 3, revela que seu trabalho segue o modelo conservatorial. Em relação à formação pretendida em seu curso, o mesmo revela a preocupação com a formação técnica:

E preparar o aluno pra quê? Em geral, a gente prepara o aluno, no caso do oboé, para ele ser um instrumentista que toque, em geral, numa orquestra sinfônica. Ou vai ser um professor, sabe? De conservatório....

Como aponta o Professor 4, *“no ensino de instrumento, há uma tradição muito forte no ensino individual, então é assim que a gente aprende tanto na Música Popular quanto na Música Erudita”*. A partir desse entendimento, esse professor, embora ainda trabalhe com aulas individuais, caminha para um rompimento com elas, realizando também aulas coletivas. Além disso, há elementos em seu discurso que deixam transparecer rompimentos com o modelo conservatorial. Um exemplo ocorre quando ele revela a necessidade de integração entre os alunos, tanto dos que estudam contrabaixo, especificamente, quanto destes com outros instrumentistas da universidade: *“então o meu sonho, a minha vontade, meu ideal, seria uma escola em que você tivesse um monte de aulas coletivas práticas, nas quais as habilidades, os conhecimentos que você vai aprender nas aulas separadamente se unem, né?”*. Esse aspecto também se relaciona à dimensão da ação colaborativa.

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

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

O Professor 5 está próximo do Professor 4 em relação à organização de suas aulas: atende os alunos individualmente, mas também faz ensaios de grupo.

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

Mas especificamente nas cadeiras de instrumento de performance de modo geral, ainda há uma leitura excessiva de partituras, pouca leitura teórica, de referencial teórico. E eu inverte bastante isso no meu curso, nas minhas aulas.

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

Dimensão da docência musical

Diante do que acaba de ser relatado, portanto, não é surpresa que os saberes da docência musical fazem parte do reservatório de saberes do Professor 1. Embora em idade de se aposentar, ele sempre está aberto a propostas que superem abordagens tradicionais, sejam elas advindas das mais distintas áreas. Esse profissional procurou o núcleo de assessoramento pedagógico de sua universidade. Nesse local, disse que aprendeu muito com os

especialistas da área da pedagogia musical. Chegou, inclusive, a assistir aulas do curso de licenciatura em Música.

Todavia, quando questionado se existia algum saber que precisou aprimorar quando ingressou como professor na universidade, o Professor 1 declarou:

mas desde que eu fui pro ensino superior, eu me acomodei bastante nesse sentido, exatamente por não precisar de um grande conhecimento pedagógico. Eu acho que esse é um trabalho da Educação Musical mesmo.

Temos, portanto, uma contradição, pois esse docente relatou, em outro momento, a importância dos conhecimentos pedagógicos – inclusive fez alterações em suas aulas diante disso; mesmo assim, ele diz que se acomodou quando entrou na universidade – mesmo depois de participar das disciplinas da licenciatura.

O Professor 4 também valoriza os saberes da docência musical – em seu mestrado e doutorado trabalhou com metodologias para ensino de instrumento. É esse docente que profere uma das declarações mais contundentes em defesa das particularidades do trabalho docente: ele diz não compreender por que, a exemplo do licenciado, o professor de instrumento não precisa ter formação para o ensino. Defendendo a pedagogia musical, o Professor 4 declara que ainda existe a crença de que, ao saber tocar bem o instrumento, o indivíduo será um bom professor.

Assim, o que aqui denominamos de saberes da docência musical – a partir dos estudos de Azevedo (2009) e Araújo (2005) – é a capacidade de estabelecer diálogos entre os saberes curriculares, pedagógicos e de outras áreas e os saberes específicos para o ensino de instrumento, considerando, para isso, o que a pedagogia musical tem a dizer. Assim, utilizaríamos o instrumento como meio e não como fim do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é bastante curiosa uma declaração específica do Professor 4, em relação aos instrumentos musicais, dizendo que esses são “agentes duplos”, por proporcionar ao executante exteriorizar a música que está dentro dele, ao mesmo tempo em que são executados. Ou seja, o instrumentista pode demonstrar, ao executar um instrumento, suas características próprias (timbre,

técnica etc.), ao mesmo tempo em que pode inserir impressões mais subjetivas na interpretação.

Todos estamos aprendendo música. É claro que a expressão dessa música se dará por meio de um instrumento específico, razão pela qual são importantes a técnica de cada um em particular. Assim, o que se propõe, ao organizar essa dimensão, é que o ensino musical técnico, voltado exclusivamente para o virtuosismo, seja superado pelo ensino reflexivo e consciente da música que estamos fazendo.

Dimensão dialógica e afetiva

O Professor 3, em entrevista, diz sentir falta de cursos que trabalhem a questão da abordagem dos alunos, uma questão ligada aos saberes dialógicos e afetivos. Realmente foi no caso desse professor que se constatou a maior necessidade de desenvolvimento desse tipo de saberes – esse docente parece ter dificuldades no desenvolvimento, em sua prática, de ações dialógicas e mesmo afetivas. Nas observações realizadas em suas aulas, notamos que ele aborda sempre os alunos em tom de cobrança. As aulas ocorrem com muitas repreensões em momentos nos quais o professor considera que seu aluno não está tocando bem. Porém, ele não promove diálogos para a superação dos problemas. Explica a teoria e faz a cobrança. Se não obtém o resultado esperado, irrita-se. É o caso mais extremo da necessidade de desenvolver esse tipo de saber que os dados nos trouxeram.

Do lado oposto encontra-se o Professor 1, com suas aulas coletivas e parcerias, diálogos constantes, descontração e participação de todos nas discussões. Os demais professores também conseguem mobilizar esse tipo de saber, talvez não na mesma proporção que o Professor 1, mas não encontramos mais casos semelhantes ao do Professor 3.

Dimensão da ação colaborativa

Finalizando os saberes aqui analisados, os da ação colaborativa acontecem praticamente nas parcerias entre professor-aluno e aluno-aluno. As parcerias professor-professor, pelo relato dos docentes, só acontecem entre os professores de áreas específicas, ou seja, os professores de piano colaboram

entre si, os de flauta também, mas não há interação com outros grupos. As diferentes áreas de instrumentos, dentro da universidade, encontram-se isoladas, fechadas às possíveis parcerias que podem ser feitas visando o entrelaçamento horizontal dos diferentes segmentos. A exceção parece ser o Professor 2 (trompete), que diz conseguir envolver professores de outras subáreas no dia a dia da universidade. Já no caso do Professor 4 (contrabaixo), ele não vê parcerias professor-professor nem mesmo dentro de sua área específica – é ele quem propõe, diante disso, uma horizontalidade nos cursos de Música. Parcerias interinstitucionais também não foram verificadas em nenhum dos casos analisados nessa pesquisa. Ou seja, além de muitos professores trabalharem isoladamente dentro da universidade, também não dialogam com outras instituições.

5. Considerações finais

Após toda essa jornada, em companhia dos professores formados em bacharelado pesquisados, é chegado o momento de apontar como estão organizados seus saberes, quais predominam e quais precisam ser desenvolvidos na busca por uma docência universitária que rompa com o modelo conservatorial.

Dentro dos saberes disciplinares, a dimensão técnica do instrumento foi amplamente ressaltada como fator indispensável à docência em Música. Se estamos ensinando Música por meio de um instrumento musical, é claro que o domínio de suas especificidades técnicas deve ser trabalhado. Não colocamos isso em xeque. Mas para que esse ensino não enfoque apenas a dimensão técnica da performance e inclua as dimensões crítica e reflexiva, é necessário que esses saberes sejam combinados com outros. Araújo (2005), em sua pesquisa, considerou os saberes da função educativa aqueles que abarcam a técnica do instrumento e conhecimentos e habilidades para o seu ensino. Aqui, além desses dois aspectos, consideramos, também, o diálogo com outras áreas, incluindo a pedagogia musical.

Em relação aos saberes curriculares, a pesquisa revelou que os professores privilegiam aspectos do modelo conservatorial, notadamente a

Música Erudita Europeia e a divisão do currículo em teoria musical e prática instrumental. Quando consideramos a dimensão dos saberes experienciais, notamos que alguns professores valorizam muito a carreira experiencial como solista ou músico de uma orquestra, ou seja, a carreira artística que exercem paralelamente à de professor universitário. Essas experiências, como disseram alguns professores, são extremamente importantes porque trazem, para o ensino, exemplos de situações reais que os estudantes poderão enfrentar quando graduados. Contudo, não se pode pautar a docência somente por essa experiência: ela é um complemento, um suporte, um arsenal de situações e exemplos a serem ofertados. Além disso, a própria experiência com ensino anterior à universidade, advinda de aulas particulares, em escolas ou conservatórios, também é citada.

Já no âmbito dos saberes da tradição pedagógica, a maioria dos professores acompanhados nessa pesquisa adotam o modelo conservatorial para as aulas práticas de instrumento, ou seja, trabalham com o atendimento individual e priorizam um tipo específico de currículo. E, finalizando os saberes aqui analisados, os da ação colaborativa acontecem praticamente nas parcerias entre professor-aluno e aluno-aluno. Nesse sentido, as parcerias professor-professor, pelo relato dos docentes, só acontecem entre os professores das áreas específicas. Parcerias interinstitucionais também não foram verificadas em nenhum dos casos analisados nessa pesquisa.

Os saberes da performance propostos por Araújo (2005) não foram considerados pelo fato de estarem próximos à formação técnico-instrumental do professor. Nessa perspectiva, essa pesquisa os considera dentro da dimensão disciplinar. O fato que comprova essa visão é que a maioria dos docentes aqui entrevistados tiveram a performance como o foco de sua pós-graduação.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que, em um estudo qualitativo, como esse, é importante contextualizar o local e o momento de onde se fala, pois os discursos estão relacionados às experiências dos indivíduos e são relativos a elas. Todavia, mesmo tomando docentes de três instituições de ensino superior distintas – fato que poderia revelar peculiaridades e condições próprias de cada

local –, não foi verificada, nessa pesquisa, uma relação evidente entre o desempenho/saberes/compreensões dos docentes e o lugar onde atuam. Tanto ações inovadoras quanto conservadoras foram identificadas, independentemente do local onde os docentes estavam situados.

Referências

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. *Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 248, dez. 1996. P. 27.833-27.841.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012^a.

GALIZIA, Fernando Stanzione. *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GALIZIA, Fernando Stanzione. *No “chão” da universidade: o Ensino Superior de Música na perspectiva intercultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira de Lima. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de Música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de Música em Belém do Pará*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

Submetido em: 26/07/2023

Aceito em: 11/12/2023