

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

EUNICE DIAS DA ROCHA RODRIGUES

**“CADA PASSO É UMA VITÓRIA”:  
SABERES QUE NORTEIAM A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE  
PROFESSORES  
DE MÚSICA COM ALUNOS IDOSOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BRASÍLIA – DF

2009

**EUNICE DIAS DA ROCHA RODRIGUES**

**“CADA PASSO É UMA VITÓRIA”:  
SABERES QUE NORTEIAM A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES  
DE MÚSICA COM ALUNOS IDOSOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação “Música em Contexto”, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração Educação Musical.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Brasília – DF

2009

EUNICE DIAS DA ROCHA RODRIGUES

“CADA PASSO É UMA VITÓRIA”: SABERES QUE NORTEIAM A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA COM ALUNOS IDOSOS.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Música da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovada em 08 de setembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (orientadora)

**Universidade de Brasília - UnB**

---

Profa. Dra. Maria Isabel Montandon

**Universidade de Brasília - UnB**

---

Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

**Universidade Federal de Santa Maria - UFSM**

---

Profa. Dra. Cristina de Souza Grossi (suplente)

**Universidade de Brasília – UnB**

Dedico este trabalho a

*Arlindo Dias (in memoriam)*

Meu querido pai, a quem tenho a esperança  
de reencontrar no céu.

Meu exemplo de vida e integridade.

O primeiro a pegar em minhas mãos  
e incentivar a escrita das primeiras letras.

Minha eterna lembrança, amor e gratidão.

*Maria Luiza Zorzatto Dias*

Minha querida e amada mãe.

Exemplo de mulher virtuosa.

À senhora todo o meu amor, respeito,  
admiração e gratidão pelo empenho e

cuidados em minha educação.

*David Maurício Rodrigues*

Meu querido esposo.

Exemplo de determinação, garra e otimismo.

Meu amor, amigo, companheiro e  
incentivador diário, que sempre confiou

em minhas capacidades.

## AGRADECIMENTOS

A Deus

Que me concedeu vida, saúde e a quem recorri diariamente durante a trajetória do Mestrado em busca de sabedoria para que este trabalho fosse realizado e concluído.

“Que Deus é tão grande como o nosso Deus?” (Salmos 76:13).

À minha estimada orientadora

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, pela competência profissional, pela paciência, zelo e cuidado no decorrer das orientações e por ter permitido a ampliação do meu “reservatório” e “repertório” de saberes.

Ao meu aluno Abisay José da Silva (in memoriam)

Meu primeiro aluno idoso, pelo respeito e carinho dedicados durante 15 anos e por despertar em mim a admiração pelo idoso que busca a aprendizagem da música.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UnB

Maria Isabel Montandon, Cristina Grossi e Luís Makl, pelas importantes colaborações que proporcionaram em minha formação.

Às amigas do programa de pós-graduação Érika Kallina Farias de Oliveira e Juliana Rocha de Faria Silva pela amizade, alegrias e saberes compartilhados.

À direção do CEP-EMB (Escola de Música de Brasília) pelo incentivo e apoio.

À coordenadora da Musicalização Infantil do CEP-EMB

Eda Pedron Mancuso, a quem serei sempre grata pela imensa bondade e sensibilidade demonstradas durante o curso.

Às colegas de trabalho do CEP-EMB

Ana Cândida, Andréa, Denise, Tristana, Liliane, Idelvânia, Paula Imaculada, Clarissa, Rosângela, Sandra, Ester, Telma e de maneira especial a Marúzia Coelho

Sampaio, Cristiane Bertollucci e Ana Paula Sampaio, que me estenderam as mãos nos momentos em que mais precisava.

Aos meus queridos e amados irmãos, que sempre torceram por mim: Ilda, Ilma, José Nilson, Jair, Clarisse e Elaine Luiza.

A todos os professores que colaboraram respondendo aos questionários e tornando possível o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras Maria Isabel Montandon e Cláudia Ribeiro Bellochio, por aceitarem participar da banca examinadora.

À Vânia Mota pela ajuda na formatação do trabalho.

Ao sobrinho Hércules Almeida pela prontidão em me socorrer com os problemas de formatação que surgiam ao longo do desenvolvimento do trabalho.

À professora Patrícia Kanno pelo auxílio na parte estatística.

Ao meu sobrinho Nilson Jones pelo assessoramento no inglês e principalmente pelo *abstract*.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esta pesquisa se tornasse realidade.

*“Fazer da música uma parte integrante das vidas de nossos estudantes quando nos deixam deve ser nossa primeira prioridade” (Cornélia Yarbrough)*

## RESUMO

O presente trabalho se propôs a investigar os saberes que norteiam a formação e a atuação de professores de música que atendem alunos idosos. A fundamentação teórica da pesquisa tem como apoio os trabalhos de Tardif (2002) Gauthier et al. (1998) e Charlot (2000). A metodologia utilizada tem caráter quantitativo, e empregou um *survey* de pequeno porte, tendo como instrumento de coleta de dados o questionário auto-administrado, composto de questões abertas e fechadas. Participaram da pesquisa 38 professores atuantes no ensino da música em escolas específicas em Brasília (Plano Piloto). Os resultados da pesquisa revelaram que a formação dos professores é diversificada e abrange várias áreas do conhecimento e modalidades de cursos. Esses docentes atuam em uma variedade de espaços e com tipos de aulas de música diversificadas, individuais e em grupo com a presença do idoso. As concepções que permeiam a atuação dos professores são controversas: os idosos são vistos como indivíduos com capacidade de aprender música, porém, suas limitações físicas, sociais e emocionais são vistas como empecilhos para que esse ensino seja concretizado. A função da música, nesse sentido, é de servir como meio de resgate do bem estar físico, social e emocional. Assim, de acordo com os investigados, os saberes necessários para se atuar profissionalmente com essa faixa etária são: saberes disciplinares, saberes de outras áreas do conhecimento e os saberes advindos da experiência com o idoso, dentre os quais houve a predominância dos saberes relacionais como: saber ouvir o idoso, exercitar a tolerância, acreditar na capacidade do idoso, respeitar seus limites, elevar sua auto-estima e, sobretudo, saber exercer a paciência.

Palavras-chave: terceira idade; formação de professores de música; saberes docentes.

## ABSTRACT

The present work aims to investigate the knowledge bases that guide the teacher education and performance of music teachers serving elderly students. The theoretical basis of the research adopted the work of Tardif (2002), Gauthier *et al.* (1998) and Charlot (2000). The methodology used was a small scale survey that had as its instrument of data collection a self-administered questionnaire composed of closed and open questions. In the study participated 38 teachers engaged in music teaching in specific schools in Brasilia (Plano Piloto). The results of the survey revealed that the teachers' education and training is diverse and covers many subject areas and courses. These educators work in a variety of pedagogical situations and with a diverse type of music classes, individually and in group with the presence of the elderly. The biases that permeate the actions of these teachers are controversial: the elderly are seen as individuals with the ability to learn music, however, their physical, social and emotional limitations are seen as impediments in achieving music abilities. The function of music, in this sense, is used as a means of redemption of the physical, social and emotional well-being. Thus, according to the research, the teacher knowledge bases needed to work with this age group are: disciplinary knowledge, knowledge of other subject areas and knowledge derived from experience with the elderly. The teachers investigated reveal that the relational knowledge is the most significant knowledge base such as: knowing to listen to the elderly, exercising tolerance, believing in the ability of the elderly, respecting their limits, raising their self-esteem and, above all, learning to exercise patience.

Keywords: elderly; training of music teachers; knowledge base.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Palavras-chave e pesquisas relacionadas .....	33
Tabela 2 - Relação professor por local de trabalho e tipo de prática musical .....	83
Tabela 3 - Gênero dos professores .....	89
Tabela 4 - Faixa etária dos professores .....	90
Tabela 6 - Cursos Superiores por área .....	93
Tabela 7 - Faixa etária de atuação .....	97
Tabela 8 - Tipos de atuação com a terceira idade. ....	101
Tabela 9 - Tempo de atuação .....	103
Tabela 10 - Formação no início da atuação .....	103
Tabela 11 - Preferência dos professores por faixa etária .....	105
Tabela 12 - Preferência dos professores por faixa etária 2 .....	105
Tabela 13 - Tempo de atuação com idosos .....	116
Tabela 14 - Preparo no trabalho com idosos.....	117
Tabela 15 - Atendimento às demandas da atuação .....	120
Tabela 16 - Aprendizado com idosos .....	155
Tabela 17 - Busca de referências no trabalho com o idoso.....	162

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das tipologias de saberes docentes.....	67
--	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>21</b>
<b>1 NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE O ENVELHECIMENTO HUMANO .....</b>	<b>22</b>
1.1 O aumento da expectativa de vida .....	22
1.2 A imagem social contemporânea do envelhecimento e as tendências do novo perfil do idoso no século XXI .....	24
1.3 A educação ao longo da vida .....	28
<b>2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM MUSICAL COM ALUNOS IDOSOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>33</b>
2.1 Pesquisas relacionadas ao idoso, música e formação de professores nas diversas áreas do conhecimento .....	33
2.2 As pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem musical na terceira idade .....	37
2.3 As pesquisas sobre formação de professores na Educação Musical .....	42
<b>PARTE II–REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>52</b>
<b>3 A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>53</b>
3.1 A Formação de professores: conceitos e tendências .....	53
3.2 Os saberes docentes, seus tipos e natureza.....	60
3.3 Os saberes que emergem da atuação profissional .....	71
<b>PARTE III–METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>74</b>
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>75</b>
4.1 O survey como método de investigação.....	75
4.2 Instrumento de coleta de dados .....	78
4.3 Amostra da pesquisa.....	82
4.4 Procedimentos de coleta de dados .....	84
4.5 Procedimentos de análise .....	86
<b>PARTE IV–REDAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>88</b>
<b>5 OS PROFESSORES, SUAS FORMAÇÕES E ATUAÇÕES .....</b>	<b>89</b>
5.1 Características da amostra – o gênero e a faixa etária .....	89
5.2 A formação dos professores.....	90
5.2.1 Formação Prévia dos professores.....	92
5.2.2 Formação Inicial dos professores: o ensino superior .....	93
5.2.3 Formação Continuada dos professores: pós-graduação e cursos .....	94
5.3 A atuação dos professores .....	96
5.3.1 Locais e tipos de atuação.....	97
5.3.2 Atuação com o idoso.....	108
<b>6 CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES.....</b>	<b>120</b>
6.1 Concepções sobre a formação – “O ideal é que fossem proporcionados cursos específicos para treinamento pelos profissionais que atuam com idosos” .....	128
6.2 Concepções sobre o idoso – “interessados, responsáveis, com ótimo senso de humor, obedientes” .....	130
6.3 “Com a atividade musical o idoso exercita o cérebro e trabalha com as emoções”: a função da música para o idoso .....	143

<b>7 OS SABERES DOS PROFESSORES</b> .....	<b>154</b>
7.1 Saberes emergentes da atuação com o idoso .....	154
7.2 Saberes necessários à atuação com o idoso .....	164
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>180</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>186</b>
<b>APÊNDICE 1- Questionário</b> .....	<b>187</b>
<b>APÊNDICE 2 - Carta às direções das escolas</b> .....	<b>192</b>
<b>APÊNDICE 3 – Exemplo de tabulação dos dados no programa Excel</b> .....	<b>193</b>
<b>APÊNDICE 4 – Categorização dos dados</b> .....	<b>194</b>
<b>APÊNDICE 5 – Carta aos professores</b> .....	<b>199</b>
<b>APÊNDICE 6 – Termo de consentimento</b> .....	<b>200</b>

## INTRODUÇÃO

Dados estatísticos recentes têm revelado que o crescimento populacional de idosos<sup>1</sup> é um fenômeno mundial que se intensifica a cada ano. O reflexo dessa situação pode ser visto no Brasil, que tem assistido ao aumento da parcela etária da população, atualmente composta por cerca de 15 milhões de pessoas idosas (BRASIL, 2005; MENDONÇA; ARAÚJO, 2007, ONU, 2002). Consideram-se indivíduos idosos, a faixa etária igual ou superior a 60 anos. De acordo com a OMS (Organização Mundial de Saúde) esse é o início da velhice nos países em desenvolvimento (IBGE, 2008).

A discussão sobre a terminologia mais adequada para caracterizar essa faixa etária em constante transformação não foi objeto deste trabalho. A própria pesquisa demonstrou que o termo idoso delimita uma faixa etária, mas não é sinônimo de fragilidade, deficiência ou incapacidade. Os estudos que serão relatados no decorrer do trabalho comprovam a produtividade e o potencial de aprendizagem desse público.

O aumento do número de pessoas na terceira idade tem implicado em visões sobre a imagem e o papel dessa faixa etária na sociedade contemporânea. O olhar tradicional sobre a situação do idoso em nossa sociedade tem sido pautado com base em dois pontos contraditórios, que segundo Junges (2004) geram uma “esquizofrenia cultural”, termo utilizado pelo autor para referir-se à contradição que existe culturalmente em relação ao idoso, em que ao mesmo tempo em que é valorizado pela ciência encontra-se desvalorizado pela sociedade. Desse modo: 1) por um lado, o indivíduo idoso é valorizado pelas ciências da saúde (como por exemplo, a Gerontologia e a Medicina), que têm procurado proporcionar o aumento da longevidade dos indivíduos. 2) por outro lado, ocorre a desvalorização desse mesmo indivíduo em decorrência de valores da sociedade atual, os quais associam a velhice a uma espécie de doença que precisa ser erradicada. Sob essa ótica, o idoso aparece marginalizado, passando a não ter lugar nem papel social reconhecidos. Tende-se então, a considerar o avanço da idade com base em mitos e estereótipos que associam o envelhecer a incapacidade e inatividade.

---

<sup>1</sup> O termo idoso está sendo utilizado neste trabalho como uma forma genérica para se designar pessoas do sexo feminino e masculino. No decorrer do trabalho utiliza-se, por questões de redação, o termo “terceira idade” alternado a idoso.

Apesar da predominância da desvalorização do idoso, atualmente já podem ser constadas algumas mudanças de atitudes sociais frente ao envelhecimento, desencadeadas pelo reconhecimento das várias potencialidades apresentadas pelo idoso, o que tem contribuído para o redimensionamento do seu lugar na sociedade. O aumento da expectativa de vida tem induzido a uma reconsideração dos estereótipos associados ao idoso e ao envelhecimento na sociedade contemporânea, o que tem proporcionado o crescimento de oportunidades para as pessoas nessa fase da vida. Na visão de Blessmann (2004) a concepção de velhice está se transformando, pois sob o conceito de terceira idade surge uma nova ideologia de velhice que integra o idoso à sociedade moderna. Nas palavras desse autor, “sob a denominação de *Terceira Idade* impõe-se uma nova ideologia de velhice caracterizada pela atividade, participação e responsabilidade pessoal de cada pessoa envelhecer bem”, já não havendo justificativas, atualmente, para que o idoso seja afastado da vida social (p.24).

Mundialmente, vê-se uma preocupação com esse segmento da população. Em 2002, por exemplo, a ONU (Organização das Nações Unidas) promoveu, em Madri, a Segunda Conferência Mundial do Envelhecimento. Desse encontro resultou a elaboração do Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento, em que se redefinem princípios gerais mundiais em favor das pessoas idosas (ONU, 2007).

No Brasil, podemos notar uma tentativa de valorização dos idosos através da implantação do Estatuto do Idoso, por meio da lei nº 10741, de 1º de outubro de 2003. O objetivo do Estatuto é assegurar novos direitos individuais, políticos e sociais às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, visando principalmente à viabilização do exercício da cidadania e da liberdade e o aperfeiçoamento de suas capacidades morais, espirituais, intelectuais e sociais (BRASIL, 2005).

Dessa forma, vislumbra-se um novo olhar em direção à pessoa idosa. Segundo Debert (1999), as imagens culturais tradicionais relacionadas ao idoso aos poucos cedem lugar a um cenário composto por uma gama de espaços e atividades anteriormente consideradas como típicas da juventude, em que se vivenciam novas experiências de envelhecimento pautadas na busca da auto-expressão. Vê-se emergir uma nova compreensão dos limites e das possibilidades decorrentes da idade, em que o conceito de idoso passa a ser permeado por concepções que, apesar de reconhecer que o tempo pode causar limitações

físicas, considera que o tempo pode ser também um fator de ganhos. Nas palavras de Santos, Rossetti e Ortega (2006) “pode-se considerar os declínios, claro. Mas pode-se considerar também o estado atual e, principalmente, o processo do pensamento de cada indivíduo, de forma a atuar sobre a construção do conhecimento nessa fase da vida” (p. 55). Portanto, a terceira idade é entendida como uma fase específica do ciclo de vida humano com características e potencialidades próprias.

Os avanços científicos e a valorização da terceira idade têm promovido novos comportamentos dos indivíduos desta faixa etária. O anseio pela reintegração na sociedade tem aumentado a procura por atividades que favoreçam o desenvolvimento contínuo de suas habilidades e competências cognitivas, motoras, psicológicas, emocionais e sociais. Nesse cenário, as atividades musicais têm sido uma alternativa de inserção e valorização social.

Na área de Educação Musical, os pesquisadores têm considerado a presença do indivíduo idoso nos mais variados ambientes de ensino e aprendizagem musical como um dos novos desafios pedagógico-musicais para o século XXI. Nos Estados Unidos, os estudos como os de Yarbrough (2007) mostram que no decorrer desse novo século, em decorrência do aumento do número de idosos, do avanço da ciência e da proliferação e facilidade de acesso ao conhecimento, a tendência é que os sistemas de ensino e aprendizagem da música sejam abertos a todas as idades, incluindo cada vez mais o idoso em sua interação com os mais jovens.

Essa propensão é mencionada por Coffman (2002) ao exemplificar os estudos de Larson, realizado com 12 músicos amadores. Segundo o autor, o interesse pela música entre esses músicos teve início na infância, mas se expandiu na adolescência e aumentou significativamente com a aposentadoria. Esse relato mostra que o avanço da idade é um fator preponderante no aumento do interesse por atividades musicais. Essa tendência é defendida também por Koga (2005) em seu trabalho, ao apresentar um depoimento a respeito desse novo cenário: em todo o mundo, espaços destinados à aprendizagem da música estão trazendo felicidade e benefícios inúmeros a indivíduos idosos por meio da aprendizagem musical a eles destinada. De acordo com os autores apresentados, o assunto que envolve o idoso e a aprendizagem musical é tratado como uma responsabilidade a ser refletida e trabalhada por profissionais da área da música (YARBROUGH, 2007; KOGA, 2005).

No Brasil, estudos como os de Souza (2006) e de Luz (2008), por exemplo, destacam o crescimento do interesse pela aprendizagem musical por parte dessa faixa etária da população, o que reflete na oferta de cursos de música para esse público e na atuação dos profissionais de música junto a esses indivíduos.

As pesquisas brasileiras em Educação Musical revelam a existência de uma multiplicidade de práticas pedagógico-musicais voltadas para esse segmento etário (RIBAS, 2006; RODRIGUES, 2007; LUZ, 2006; LUZ, 2008; SOUZA, 2006, SOUZA; LEÃO, 2007; BUENO; BORGES, 2007; RENNER, 2007; TORRES, 2003). As atividades refletem diferentes modalidades de aulas de música – aula de instrumentos; canto coral; musicalização; teoria musical; práticas de conjunto; aulas de música na escola (EJA) e outras – e uma variedade de interações professor-aluno – atendimento individual, aula coletiva específica para idosos; aulas coletivas intergeracionais, ou seja, aquelas em que crianças, jovens, adultos e idosos freqüentam o mesmo espaço de ensino e aprendizagem musical.

Em Brasília (Plano Piloto), o cenário pedagógico-musical reflete os resultados dos estudos investigados que tratam da inserção do idoso em práticas musicais: existe uma demanda crescente dos indivíduos idosos por atividades musicais e a existência de um número significativo de profissionais atuando com essa faixa etária em uma diversidade de espaços. As práticas musicais nesses espaços incluem desde atividades coletivas específicas para a terceira idade (canto coral) e intergeracionais (instrumento em grupo, teoria musical, história da música, percepção, canto) até aulas individuais (instrumento e canto). A realidade da cidade indica a procura de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos por atividades específicas de formação musical, apesar da existência do preconceito social a respeito de suas capacidades físicas e cognitivas.

Minha própria experiência profissional como professora de música em Brasília tem refletido esse fato. Nos últimos anos tenho me deparado com a procura cada vez mais freqüente de idosos por aulas de música, o que tem gerado algumas inquietações a respeito do direcionamento da aprendizagem musical destinada a essas pessoas.

Esses indivíduos têm chegado às escolas de música com muito entusiasmo e com muita vontade de aprender a tocar determinado instrumento. Entretanto, os professores que os atendem, geralmente sentem dificuldades na condução das aulas e em muitas situações têm uma visão negativa sobre a capacidade de

aprendizagem do idoso. Tenho percebido que, em decorrência dessa situação e da desvalorização desse indivíduo pela sociedade, os próprios idosos, que iniciam as aulas com tanto ânimo, muitas vezes acabam por desistir de seu antigo sonho, cedendo ao mito popular de que “papagaio velho não aprende a falar”. Outros jamais desistem, mas nem sempre são foco do empenho do professor, que de modo geral, visa o desenvolvimento de outras faixas etárias, que representam a maioria dos alunos nas instituições de ensino e aprendizagem musical.

Ao longo de minha prática com esses alunos pude perceber que embora muitas vezes o idoso transmita a sensação de fragilidade, ele é capaz de desenvolver práticas musicais: ele aprende e consegue se expressar musicalmente, apesar da existência de diferenças em relação aos mais jovens, o que não exclui sua capacidade cognitiva e intelectual. Mas ainda restam muitas incertezas e dúvidas relacionadas à atuação de formação dos profissionais com essa faixa etária.

Aos poucos, o idoso tem buscado seu espaço nesse cenário pedagógico-musical, exigindo dos professores de música um novo olhar sobre esse público e o desenvolvimento de novos saberes para atendê-lo. A emergência dessa situação remete, então, a uma reflexão mais ampla a respeito dos professores de música que trabalham com essa faixa etária. Nesse sentido, torna-se importante: conhecer a formação e a atuação desses profissionais, conhecer que saberes<sup>2</sup> constituem sua formação acadêmica e musical, e que saberes estão sendo adquiridos na atuação. Assim, as inquietações que movem a presente investigação são: Quem são estes profissionais? Qual a sua formação? Em que locais atuam? Que tipos de atividades desenvolvem com a terceira idade? Quais concepções relativas ao idoso norteiam a atuação desses profissionais? Que saberes mobilizam em sua atuação com a terceira idade? Que saberes são considerados necessários para atuarem nestes contextos? Que saberes têm necessidade de adquirir? O que os professores têm aprendido em sua atuação com essa faixa etária?

Diante de tais questionamentos, a presente pesquisa terá por objetivo investigar os saberes que norteiam a formação e a atuação de professores de música que atendem alunos idosos em Brasília (Plano Piloto). Especificamente, pretende-se: 1) conhecer a formação dos professores de música que atendem o

---

<sup>2</sup> Os saberes estão sendo considerados como o “conjunto de conhecimentos, competências e habilidades” que alicerçam a prática do profissional (GAUTHIER et al., 1998, p. 14). Eles são adquiridos e desenvolvidos na formação e na atuação profissional.

aluno idoso; 2) verificar que tipos de atividades musicais os professores desenvolvem com o idoso; 3) analisar que concepções relacionadas ao idoso norteiam a atuação e formação dos professores de música que atendem essa faixa etária 4) investigar que saberes têm emergido da atuação com o idoso 5) Investigar que saberes são considerados necessários para a atuação com essa faixa etária.

Questionamentos como esses ocorrem na literatura educacional, em que observa-se uma tendência a enfatizar a preocupação com a formação inicial e continuada de professores (ver, por exemplo: RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2003; MELLO, 2004) como uma necessidade diante das novas demandas da sociedade contemporânea e seu novo cenário. Este trabalho se situa nessa linha e assim como sugerem algumas pesquisas (ver, por exemplo: PEREIRA, 2000, p. 29; MELLO, 2004; TARDIF, 2002, GARCIA, 1999; NÓVOA, 1995a; NÓVOA, 1995b; RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003), ao propor uma reflexão conexa à formação de professores, a presente pesquisa adota uma visão de formação que extrapola o contexto acadêmico (formação inicial) e o acúmulo de diplomas ou títulos, conhecimentos ou técnicas específicas, considerando também os locais de atuação (ambientes de trabalho) e o cotidiano dos profissionais como formas permanentes, complementares e não distintas de reflexões, construções de saberes e habilidades e, portanto, de formação.

Dessa forma, a noção de formação abrange também o período anterior ao ingresso na academia e inclui a própria história de vida de cada profissional. Assim, concebe-se que a atuação é um fator que interfere profundamente na formação, entendida como contínua, englobando tanto a formação inicial como a continuada, num processo de auto-formação, em que constantemente se reelaboram saberes nas experiências cotidianas na aprendizagem ao longo da vida.

A relevância desta pesquisa está relacionada ao fato de que a população idosa vem aumentando significativamente em nosso país e as políticas direcionadas a essa parte da população enfatizam o direito de acesso dessas pessoas a oportunidades educacionais formais com adequação de “currículos, metodologias e materiais didáticos a eles destinados” (BRASIL, 2005, p. 17). Conforme destacam Yarbrough (2007) e Desai (2008), as novas tendências para o ensino e aprendizagem musical do idoso e sua integração nas comunidades e espaços diversos exige uma capacitação e uma ampliação da visão da formação e ação de

professores frente ao crescimento dessa parcela da população que ocorre no Brasil e no mundo.

Nesse sentido, esta investigação justifica-se pela necessidade de ampliação das pesquisas sobre educação musical na terceira idade. Considerando que, de acordo com investigações realizadas (TARDIF, 2002; GAUTHIER et al. 1998; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 54) os professores produzem, mobilizam e conduzem, no desempenho de suas atividades pedagógico-musicais, diversos tipos de saberes provenientes da formação acadêmica e de sua prática profissional e/ou docente e de sua história de vida, este trabalho pretende contribuir para a reflexão sobre a formação de professores. Para isso, a pesquisa ao investigou tanto a formação quanto a atuação dos professores de música e os saberes mobilizados no exercício da profissão com a terceira idade.

A metodologia adotada foi um *survey* de pequeno porte com abordagem qualitativa, realizado com 38 professores de 04 escolas de música reconhecidas no cenário musical de Brasília-DF (Plano Piloto). Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário auto-administrado.

A estrutura da redação desta pesquisa divide-se em cinco capítulos. O primeiro e segundo capítulos apresentam a revisão de literatura. No primeiro capítulo destacam-se estudos e pesquisas que contextualizam a situação do idoso na sociedade e discutem: o aumento da expectativa de vida no Brasil e no mundo, a imagem social contemporânea do idoso, o novo perfil de idoso no presente século e a educação ao longo da vida. No segundo capítulo são focados os estudos sobre: terceira idade, música e formação de professores nas diversas áreas do conhecimento, ensino e aprendizagem musical na terceira idade e a formação de professores na área de Educação.

O capítulo 3 apresenta o referencial teórico da pesquisa, discutindo conceitos e tendências na formação de professores, descrevendo as tipologias e a natureza dos saberes docentes e articulando as idéias dos autores escolhidos.

O capítulo 4 apresenta a metodologia da pesquisa, em que são delineados: o método de investigação, o instrumento de coleta de dados, a amostra da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise.

Os três últimos capítulos destinam-se à análise dos dados, em que se apresenta e discute os resultados obtidos referentes à formação, atuação, concepções relativas ao idoso e os saberes emergentes e os necessários à atuação

com a faixa etária e suas articulações com a revisão de literatura e o referencial teórico adotado.

Na conclusão da presente dissertação são apresentados sinteticamente os resultados encontrados e algumas propostas de trabalhos futuros envolvendo o idoso e a educação musical.

**PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA**

# 1 NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE O ENVELHECIMENTO HUMANO

## 1.1 O aumento da expectativa de vida

A pesquisa com foco no idoso é uma das tendências mundiais nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, principalmente por causa do crescente envelhecimento de suas populações (CAMARANO; MEDEIROS, 1999; LUZ, 2008; CHAIMOWICZ, 1998).

A Declaração Política da II Assembléia Mundial sobre o Envelhecimento em seu artigo 2º aponta o aumento da expectativa de vida no mundo como uma vitória conquistada pelo homem:

Celebramos o aumento da expectativa de vida em muitas regiões do mundo como uma das maiores conquistas da humanidade. Reconhecemos que o mundo está passando por uma transformação demográfica sem precedentes e que daqui a 2050, o número de pessoas acima de 60 anos aumentará de 600 milhões a quase 2 bilhões, e se prevê a duplicação do percentual de pessoas de 60 anos ou mais, passando de 10% para 21%. Esse incremento será maior e mais rápido nos países em desenvolvimento, onde se prevê que a população idosa se multiplique por quatro nos próximos 50 anos. Essa transformação demográfica apresentará para toda a sociedade o desafio de aumentar as oportunidades das pessoas, particularmente as oportunidades de os idosos aproveitar ao máximo suas capacidades de participação em todos os aspectos da vida (ONU, 2007. p. 19).

Os estudos de Camarano e Medeiros (1999), Luz (2008) e Junges (2004), entre outros pesquisadores enfatizam que o crescimento exacerbado do segmento populacional em idade considerada idosa é devido a fatores como: 1) o aumento da longevidade, em decorrência da melhoria dos níveis de nutrição e dos serviços de saúde; 2) a redução das taxas de mortalidade; e 3) queda de fecundidade. No início do século, por exemplo, a proporção de indivíduos que conseguia alcançar os 60 anos no Brasil se aproximava de 25%, e em 1990 esse número já abrangia mais de 78% entre as mulheres e 65% entre os homens. O declínio da fecundidade, iniciado em 1960 nas regiões mais desenvolvidas do país contribuiu para o início do processo de envelhecimento da população e modificou consideravelmente a taxa de fecundidade no país: esta diminuiu mais de 50% entre 1970 e 1991, passando de

5,8 para 2,7 filhos por mulher segundo os dados citados por Chaimowicz (1998, p. 26).

Assim, no Brasil, o envelhecimento populacional tem aumentado gradativamente. Os dados de Camarano e Medeiros (1999) e do Estatuto do Idoso (BRASIL, 2005) revelam que a população de 60 anos e mais passou de 4% em 1940 para 8% em 1996. Atualmente, o número de idosos já é o equivalente a 9,5% do total da população, o que abrange cerca de 15 milhões de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. Espera-se que esse contingente atinja o percentual de 13% da população, ultrapassando os 30 milhões de pessoas no ano 2020 e que continue a crescer a taxas elevadas.

Tal é a rapidez com que se tem processado as mudanças na proporção de idosos na população, que o Brasil deverá passar, segundo Chaimowicz (1998) e Camarano e Medeiros (1999) até 2025, da 11ª para a 7ª posição mundial em termos de número absoluto de indivíduos com 60 anos ou mais, aproximando-se de países como Estados Unidos (3ª posição) e Japão (4ª posição). A China, de acordo com Chaimowicz (1998) lidera em número de idosos. Essa revolução da longevidade que se produziu durante o século XX, acarretando uma verdadeira revolução demográfica será responsável pela igualdade de porcentagens entre idosos e jovens até meados do presente século.

As informações trazidas por Mendonça e Araújo (2007) revelam ainda que a proporção de idosos vem crescendo com maior rapidez que a proporção de crianças, sendo que, enquanto em 1980 existiam aproximadamente 16 idosos para cada 100 crianças, em 2000 esse número quase dobrou, passando para quase 30 idosos para a mesma proporção de crianças. Por outro lado, a esperança de sobrevida da população de 60 anos e mais, tanto masculina (4,2 anos) quanto feminina (3,9 anos), aumentou significativamente de acordo com as informações de Camarano e Medeiros (1999) e Brasil (2005).

O Distrito Federal inserido nessa tendência de crescimento mundial e nacional da expectativa de vida, já apresenta, segundo informações do IBGE, o percentual de 5,3% de idosos na totalidade de sua população (IBGE, 2008). O aumento do percentual de pessoas que envelhecem tem ampliado a procura dessa faixa etária por aulas de música, o que estimulou o interesse de conhecer a formação, a atuação, as concepções e os saberes dos professores de música que trabalham com essa faixa etária no Plano Piloto, em Brasília.

## 1.2 A imagem social contemporânea do envelhecimento e as tendências do novo perfil do idoso no século XXI

A questão do envelhecimento na sociedade ainda é abordada de forma incipiente, sendo o assunto considerado de menor importância. Isso ocorre em decorrência do jovem ser preconizado como modelo ideal de ser humano, se apresentando como um indivíduo perfeito em todos os aspectos, como exemplo e critério de felicidade. Assim, o assunto da velhice acarreta uma indisposição: todos envelheceremos um dia, contudo, é melhor não pensar nisso, pois essa realidade incomoda e não queremos ver na face dos idosos a imagem estampada do que seremos no futuro (JUNGES, 2004). As palavras de Junges (2004) retratam a precariedade do cenário que envolve a situação do idoso:

Num mundo sanitariamente perfeito, a velhice é transformada em doença que precisa ser debelada. Não existe lugar reconhecido para os idosos porque estes não correspondem ao ideal de pessoa em perfeitas condições. Eles são recolhidos nos asilos e clínicas, porque são um estorvo num mundo organizado para a produtividade. São escondidos do convívio porque estampam, no seu rosto, as rugas da velhice que incomodam o estereótipo cultural da eterna juventude. A figura do idoso questiona a idealização atual do jovem, porque lembra inconscientemente a esse que ele será um dia o que o ancião é hoje. Essa lembrança é indecente para a cultura atual. Por isso é melhor esquecê-la e não falar dela. Nessa situação cultural, o idoso não tem lugar nem papel social reconhecidos (p. 128).

Debert (1999) destaca que a imagem fragilizada do envelhecimento e do idoso tem suas raízes na sociedade moderna, que, a partir do século XIX, desencadeou a concepção de velhice como uma “etapa da vida caracterizada pela decadência física e ausência de papéis sociais” (p.14) passando o avanço da idade a ser visto como uma etapa de perdas e de dependência constantes. Para a autora, essa realidade exibe uma face positiva, na medida em que possibilitou uma série de direitos sociais como, por exemplo, a aposentadoria. Em contrapartida gerou a associação de uma multiplicidade de imagens negativas à velhice.

Hareven (2009), corrobora as idéias de Debert (1999) ao abordar as novas imagens do envelhecimento na realidade norte-americana. A autora afirma que, dentro de um curso de vida normal, a velhice se apresenta como um estágio de vida isolado. De acordo com a autora, a visão de velhice como “um processo natural” foi

substituída, no final do século XIX, por uma compreensão bastante diversa, em que a velhice passa a ser vista como um período totalmente diferente, caracterizado pelo declínio, pela fraqueza e obsolescência. Em suas palavras: “A idade avançada, vista anteriormente como manifestação da sobrevivência do mais forte, passava a ser rebaixada como condição de dependência e deterioração” (HAREVEN, 2009, p. 15). Alguns adjetivos como: “inúteis”, “ineficientes”, “não atraentes”, “temperamentais”, “senis”, passaram a caracterizar a vida dos idosos a partir do início do século XX, deixando-os deslocados e segregados socialmente.

Moreira (1996) apresenta ainda outro fator que vem reforçar a imagem contemporânea do idoso e do envelhecimento em nossa sociedade: o critério de envelhecimento fundamentado na idade cronológica, que tem estipulado idades específicas para cada etapa da vida: infância, adolescência, adulto e velhice, em que se determinam idades para ir à escola, casar-se, exercer uma profissão e aposentar-se (MOREIRA, 1996, p. 126). Assim, divide-se o curso de vida com base em três segmentos: “a juventude e a vida escolar, o mundo adulto e o trabalho, a velhice e a aposentadoria” (DEBERT, 1999, p. 56, 57).

Com a aposentadoria, contudo, o indivíduo passa a sofrer desprestígio social, já que a sociedade só reconhece um indivíduo como útil se este possui um emprego, o qual se perde com a aposentadoria. Daí a passar o idoso a se considerar e ser considerado como inútil e obsoleto (JUNGES, 2004). Dessa forma, os idosos passam a ser vistos como um estorvo para a família e fator de gastos previdenciários para o Estado.

Por outro lado, a ciência valoriza o idoso ao procurar alcançar a “eterna juventude”, o que gera uma contradição em que o idoso se vê, conforme explica Junges (2004) “por um lado valorizado pela medicina que lhe oferece sempre maior longevidade; por outro, socialmente marginalizado, porque a sociedade não sabe o que fazer com os idosos sempre mais longevos” (p. 137). Daí a condição de inutilidade e ausência de papéis sociais no cotidiano das pessoas na terceira idade.

Debert (1999) ressalta, com base em Moody, que a história da civilização ocidental apresenta três etapas sucessivas em que ocorrem nuances com base na idade cronológica, afetando assim a condição do idoso: 1) a época em que o *status* da família é mais relevante que a idade cronológica ao se determinar graus de maturidade e de controle de recursos de poder; 2) o período que corresponde a cronologização da vida; e 3) o momento em que esta cronologização passa a ser

desnecessária e a idade passa a ser irrelevante, sendo possível escapar dos estereótipos e padrões comportamentais baseados nas idades (p. 56, 57). Esse último momento, ainda que pareça utópico e não esteja totalmente concretizado se apresenta como uma promessa da cultura atual e uma tendência para o novo século e que afetará a vida dos idosos de um futuro bem próximo.

O momento atual ainda se depara com alguns modelos adversos e contraditórios a respeito do envelhecimento, dando a impressão de estarmos em um período de transição de paradigmas em torno dessa questão. Por um lado relaciona-se a velhice a um declínio biológico inevitável e pré-determinado, em que o idoso é visto em uma situação de dependência e passividade. Por outro lado, o envelhecimento é visto como uma fase de atividade e de desafios frente aos estereótipos ligados à velhice. Nesse caso, ocorre a observação das limitações físicas causadas pelo envelhecimento, porém associada à idéia de que o desenvolvimento humano é contínuo e resultante de fatores variados que envolvem relações pessoais e atividades intelectuais.

Na visão de Debert (1999) o último modelo se identifica com o novo perfil de idoso que surge na sociedade brasileira. Contudo, apesar de favorecer a condição do idoso, precisa ser bem interpretado para não acarretar na transformação do envelhecimento em um mercado de consumo, levando à própria negação da existência da velhice e do declínio físico que é inevitável ao ser humano.

Podemos notar essa nova propensão ao observarmos a determinação dos novos idosos na busca de atividades relacionadas ao desenvolvimento contínuo de suas capacidades físicas e mentais / intelectuais, independentemente do estágio cronológico no qual se encontram. Conforme destacam Palma e Cachioni (2002) os idosos atualmente tem apresentado interesse pela aprendizagem de formas diversificadas que compreendem: “programas oferecidos em universidades; em cursos de línguas; em formação profissional e reciclagem; em formação no interior de diferentes associações ou sindicatos; em sistemas de aprendizagem aberta e formação à distância” (p. 1102).

Na mesma perspectiva, Debert (1999) destaca que uma variedade de programas têm contemplado essa faixa etária: grupos de convivência, cursos em diversas áreas, escolas abertas e até universidades para a terceira idade, que representam para os idosos a busca e expressão de sonhos antigos, explorando suas potencialidades e abrindo caminho para um leque de experiências e

oportunidades. Segundo a autora, isso indica que a própria sociedade brasileira tem se sensibilizado frente às demandas do envelhecimento, haja vista que os idosos já alcançaram uma representatividade considerável em relação a outras faixas etárias (DEBERT, 1999, p.15).

Como já visto anteriormente uma das características da cultura atual é a possibilidade de se escapar da sujeição a regras e padrões comportamentais vinculados a idades (DEBERT, 1999 apud Moody, p. 57). Emerge, nesse novo século, na sociedade brasileira uma nova experiência relacionada ao envelhecimento, caracterizada por uma nova análise nos estereótipos relativos à velhice em que as imagens tradicionais aos poucos cedem lugar a uma visão positiva do envelhecimento. Nas palavras de Debert (1999):

O envelhecimento passa a ser concebido como uma experiência heterogênea em que a doença física e o declínio mental, considerados fenômenos normais nesse estágio da vida, são redefinidos como condições gerais que afetam as pessoas em qualquer fase. Possibilitam ainda, a abertura de espaços para que novas experiências de envelhecimento pudessem ser vividas coletivamente. Neles é possível buscar a auto-expressão e explorar identidades de um modo que era exclusivo da juventude. Esses espaços estão sendo rapidamente ocupados pelos mais velhos (p. 66).

Nesta perspectiva, o perfil do idoso passa por modificações que contemplam a atividade e satisfação; pois argumenta a pesquisadora:

A idéia de um processo de perdas tem sido substituída pela consideração de que os estágios mais avançados da vida são momentos propícios para novas conquistas, guiadas pela busca do prazer e da satisfação pessoal. As experiências vividas e os saberes acumulados são ganhos que oferecem oportunidades de realizar projetos abandonados em outras etapas e estabelecer relações mais profícuas com o mundo dos mais jovens e dos mais velhos (DEBERT, p.14).

Especialistas das áreas de Gerontologia e Geriatria já concordam que idade avançada pode ser sinônimo de uma nova etapa da vida marcada pela saúde e prazer de viver bem e com mais qualidade e auto-expressão.

No Brasil contemporâneo, conquistas inovadoras têm sido direcionadas ao idoso e o universo das atividades de ensino e aprendizagem musical refletem os mesmos comportamentos vistos em outras áreas do conhecimento. Os idosos têm

se engajado em diferentes modalidades de cursos não se importando com sua idade cronológica nem com os padrões comportamentais nela baseados. Yarbrough (2007) em seu trabalho vislumbra o que tende a acontecer no decorrer do século XXI. Segundo a autora, as escolas serão abertas em período integral e funcionarão quase 24 horas por dia atendendo todas as idades, substituindo as instituições (escolas) específicas para cada idade. Para a autora, está a emergir uma nova sociedade, em que os ambientes de aprendizagem farão parte do cotidiano das pessoas. Povos de todas as idades poderão participar de grupos musicais em centros comunitários. Os jovens tocarão juntamente com os idosos e a possibilidade de considerá-los como indivíduos diferentes, obsoletos e inúteis tende a tornar-se nula.

Daí a importância de se conhecer os saberes necessários para se atuar também com essa faixa etária, que aos poucos passa a fazer parte do universo de atuação dos professores de música.

### **1.3 A educação ao longo da vida**

No contexto sócio-cultural vigente, o idoso encontra-se em uma condição em que a educação tem ocupado cada vez mais espaço em sua vida. Esse fato remete aos estudos sobre a questão da educação ao longo da vida, tema alvo de interesse entre autores internacionais e nacionais.

Nos Estados Unidos, destacam-se os estudos de Knowles (1978) sobre a andragogia, ciência de orientação da aprendizagem de adultos, ao contrário da pedagogia, que se preocupa com a aprendizagem da criança. Em seus estudos, Knowles (1978) enfatiza a educação como um processo que se inicia com o nascimento e termina com a morte. Na concepção do autor, esse processo está intimamente relacionado às experiências de vida do indivíduo, que se caracteriza como um participante ativo e não apenas um receptor passivo de informações. Nesse sentido, o autor defende uma teoria da aprendizagem que leva em consideração a experiência do adulto em que se destacam quatro princípios: 1) a motivação do adulto para a aprendizagem está voltada para os seus próprios interesses e necessidades; 2) a aprendizagem é centrada em situações de vida; 3) a experiência é o recurso mais rico para o adulto que aprende; 4) O adulto tem necessidade de se auto-dirigir em seu processo de aprendizagem.

Assim, à medida que o indivíduo amadurece acumula um “reservatório de experiência” que serve como recurso cada vez mais rico fornecendo bases para a expansão das capacidades de aquisição de novas aprendizagens.

A necessidade de uma educação permanente é apontada também por Coffman (2002). O autor destaca que as transformações sofridas na sociedade, com sua economia global acarretam demandas que estabelecem necessidades de atualização e aprendizagem contínuas. Para o autor, as novas forças políticas e econômicas da sociedade contribuíram para se aumentar a consciência da necessidade de se manter uma visão da aprendizagem ao longo da vida.

Nacionalmente, Bárcia (1982), Palma e Cachioni (2002) Cachioni (2003) e Delors (1996) entre outros autores, em uma linha de pensamento similar a dos autores internacionais, partem do pressuposto de que a educação é um processo contínuo que perdura enquanto houver vida, constituindo-se, portanto, em uma necessidade social. Nessa perspectiva, a educação ao longo da vida (ou permanente) configura-se em um processo de auto-afirmação e autonomia do indivíduo diante de situações enfrentadas no decorrer de sua existência.

Palma e Cachioni (2002) afirmam que a educação permanente é uma exigência dos dias atuais em virtude da rápida transformação da sociedade, um meio eficaz para que adultos e idosos continuem mantendo as referências em relação a aspectos variados da vida. Essa educação proporciona ao idoso maneiras de se orientar, pensar e agir no meio em que está inserido. Para as autoras, o conceito de educação ao longo da vida está vinculado à construção contínua de conhecimentos e aptidões e da capacidade de discernimento e de ação do ser humano.

Na ótica das autoras, a educação permanente:

É uma tarefa, um direito e um dever ao longo da vida. Nesse novo século, cada vez mais percebemos que acabou o tempo em que se acreditava que havia uma idade para o estudo formal, outra para o retiro inoperante. Em qualquer época, pode-se aspirar a uma educação que nunca se conclui, pois o homem é um projeto constante (p. 1104).

A preocupação com a educação como programa total para toda a vida também foi alvo da Conferência de Nairóbi, organizada pela Unesco em 1976. De acordo com Palma e Cachioni (2002), os princípios estipulados pela Conferência

determinam que: 1) A educação permanente deve ser um projeto global e parte da reestruturação do sistema educativo; 2) O homem deve ser o administrador de sua educação por meio do intercâmbio permanente e reflexão de suas condutas; 3) a educação permanente deve ser vista como parte de toda a dimensão da vida, independente do período de escolaridade. Nela devem estar incluídos todos os ramos do saber, todos os conhecimentos práticos adquiridos por qualquer meio; 4) a intervenção educativa deve se estender a toda extensão da vida abrangendo todas as formas possíveis.

Em conexão com a educação permanente, ainda podemos destacar o papel da Gerontagogia, ou seja, a “ciência cujo objeto de investigação reside no processo de desenvolvimento humano tardio e em suas implicações educacionais em todas as faixas etárias e em todas as instituições nele envolvidas” (BOTH 2002, p. 1110). Este conceito utilizado por Palma e Cachioni (2002) e Both (2002), propõe uma visão que desvincula a transmissão de conhecimentos à intenção única de formar bons cidadãos produtivos, sugerindo a criação de condições para que pessoas mais velhas melhorem por conta própria o desenvolvimento de suas vidas, de forma a eliminar estereótipos ligados à velhice e a converter o envelhecimento em crescimento.

Ao longo dos tempos, a educação tem estado aliada a um papel de formar profissionais para a produtividade, principalmente quando se trata de uma sociedade economicamente capitalista e competitiva, com um mercado de trabalho à espera de pessoal qualificado. Apesar dessa meta, contudo, há algumas décadas tem havido uma mudança de visão em relação ao desígnio da educação na vida das pessoas. Na opinião de pesquisadores como D’Alencar (2002) a preocupação com uma formação para o mercado de trabalho e para a produtividade aos poucos tem cedido lugar a uma visão que contempla o homem em seu processo de infinita capacidade de crescimento.

Um exemplo dessa mudança está na presença dos idosos nas universidades, a partir dos anos 90, o que rompe com a idéia de que a educação está limitada a determinados períodos da vida, sendo privilegiadas somente em algumas etapas do ciclo vivido. Os idosos que procuram atividades educacionais o fazem com interesses diferentes dos mais jovens. Como já detêm experiências diversificadas na sociedade, esse novo aluno, nas palavras de D’Alencar (2002) está em busca da:

Aprendizagem como relação de complementaridade, de emancipação, de esclarecimento, de instrumentalização da sua capacidade crítica frente ao mundo e a realidade aonde se encontra. Carregados e processando idéias, com equilíbrio emocional, expectativas, afetos, decepções, frustrações, experiências, desejos, serenidade, esses idosos desejam aprender pelo prazer de aprender (p. 68).

Pesquisas têm mostrado que, na maioria dos casos, o idoso não tem mais o interesse pela competitividade, nem pela aquisição de títulos. A busca pelo conhecimento está então, focada no crescimento pessoal e na inserção social desse indivíduo no meio em que vive. Enquanto vive, o homem tem necessidades físicas, mas também sociais. Assim, a educação ao longo da vida, na visão de D'Alencar (2002) permitiria a esse indivíduo um posicionamento como sujeito social ativo e autônomo. Para o autor:

A educação permanente num conceito mais abrangente levaria, em última instância, à autonomia do indivíduo de forma amadurecida, capaz de determinar, em qualquer ocasião, sua formação de acordo com seus interesses e potencialidades; e a reformulação de conceitos, hábitos e atitudes de modo a permitir sua constante valorização no processo correlato de desenvolvimento individual e social. Essa atividade é uma autoformação contínua que tem como finalidade permitir ao homem aprender como organizar e adaptar sua vida no tempo, sobretudo diante das mudanças decorrentes do desenvolvimento (p. 65, 66).

Nesse contexto, a educação permanente não deve ser concebida necessariamente como aquisição de conhecimentos selecionados para a formação básica como ocorre no sistema escolar (BÁRCIA, 1982), mas projetada de acordo com os interesses das pessoas no decorrer das etapas de suas vidas. Segundo Bárcia (1982), nesse caso, o processo educativo é explicado pela Andragogia, que, dada a sua preocupação com a formação do ser humano durante toda a sua existência, prenuncia a este uma educação que lhe permite adquirir novos conhecimentos e habilidades possibilitando sua inserção e adaptação em uma sociedade em constante desenvolvimento e transformação.

De acordo com Delors (1996, p.89), coordenador da Comissão Internacional da UNESCO referente à educação para o século XXI, a compartimentação da vida em fases distintas destinadas à educação (infância) e à atividade profissional (adulto) está em discordância com a realidade contemporânea. A contínua

transformação da sociedade no presente século exige uma postura que ultrapasse a visão de que no início da vida se armazena conhecimento para o restante da existência. Ao contrário, exige-se uma constante atualização dos “saberes” durante o decorrer de toda a vida. Em suas palavras:

Doravante temos que aprender ao longo de toda a vida e alguns saberes penetram e enriquecem os outros. Em vésperas do século XXI, as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas (DELORS, 1996, p. 89).

Os pressupostos de uma educação permanente remetem à visão sustentada por Charlot (2000) de que o ser humano nasce destinado à “obrigação de aprender”. Ao nascer inacabado em um mundo previamente estruturado, a educação cumpre o papel de construir o ser humano social e singularmente por meio da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Na concepção desse autor o homem é um ser epistêmico, afetivo e relacional e sua relação com os saberes ocorre de maneira sempre provisória e nunca definitiva. Desse modo, a aprendizagem é um processo contínuo e não se restringe a determinadas fases específicas da vida humana, mas, ao contrário se relaciona com a própria construção do “ser”. Nessa perspectiva, o idoso se configura como um indivíduo (ser) ativo e dinâmico, em busca da experiência de reconstrução/reatualização social e pessoal.

Os estudos têm mostrado que tem havido uma mudança no *status* social do idoso neste século, o qual tem sentido necessidade de se relacionar com a diversidade de atividades e saberes que se oferecem no contexto em que está inserido. A experiência pessoal desses indivíduos tem gerado elementos significativos que propiciam seu auto-conhecimento e possibilitam o desenvolvimento de suas potencialidades físicas e mentais e a construção de saberes diversificados ao longo da vida.

## **2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM MUSICAL COM ALUNOS IDOSOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O tema do ensino de música com o idoso se encontra em fase de desenvolvimento. Na área de música, os trabalhos ainda são incipientes. Esse fato é constatado na revisão de literatura realizada e pode ser confirmado principalmente nos trabalhos de pós-graduação disponibilizados no banco de teses e dissertações da Capes. Para mapear a discussão dessa temática no Brasil, foi realizada uma busca no Portal da Capes (resumos de Banco de Teses) e um estudo das pesquisas produzidas na área de Educação Musical.

### **2.1 Pesquisas relacionadas ao idoso, música e formação de professores nas diversas áreas do conhecimento.**

O levantamento da produção discente no banco de teses e dissertações da Capes revelou a pouca produção de trabalhos envolvendo o idoso, o ensino e a aprendizagem musical e a formação de professores. A busca por trabalhos sob essa temática foi realizada no Portal da Capes no período de 1987 a 2007, utilizando 14 palavras-chave que se inter-relacionavam com o tema em questão presentes nos resumos e palavras-chave do banco de dados.

As palavras-chave pesquisadas procuraram os termos individuais: idoso, terceira idade e formação de professores e também essas palavras combinadas com os termos: música, aprendizagem, aprendizagem musical e formação de professores de música, conforme consta na tabela 1, que apresenta as palavras-chave pesquisadas com os respectivos números de pesquisas existentes de acordo com a Capes:

**Tabela 1 - Palavras-chave e pesquisas relacionadas**

	<b>Palavras-chave</b>	<b>Número de pesquisas relacionadas</b>
1.	Idoso	3646
2.	Terceira idade	1955
3.	Formação de professores	8126

4.	Idoso e música	21
5.	Terceira idade e música	15
6.	Idoso e aprendizagem	94
7.	Terceira idade e aprendizagem	85
8.	Idoso e aprendizagem musical	Não constam trabalhos
9.	Terceira idade e aprendizagem musical	Não constam trabalhos
10.	Formação de professores e música	143
11.	Formação de professores e idoso	27
12.	Formação de professores e terceira idade	28
13.	Formação de professores de música e terceira idade	Não constam trabalhos
14.	Formação de professores de música e idoso	Não constam trabalhos

Esse levantamento mostrou resultados contundentes relativos à temática que envolve terceira idade, idoso, aprendizagem, música e formação de professores. Pode-se perceber que as pesquisas estão sendo amplamente desenvolvidas em diversas áreas, mas trabalhos sobre a aprendizagem do idoso de um modo geral são em número reduzido (94) em relação ao total de trabalhos que citam o termo idoso (3646). O número de trabalhos sofre maior redução ao se inter-relacionar formação de professores e idoso (27) e formação de professores e terceira idade (28).

A análise dos resultados encontrados indica que os estudos associados ao idoso e música (21) e terceira idade e música (15) são reduzidos. Ao se cruzar os dados obtidos, alguns fatos chamam a atenção e reforçam a relevância da presente pesquisa: embora existam trabalhos que relacionem a formação do professor à música (143), à terceira idade (28), ao idoso (27) e que se refiram à aprendizagem do idoso (94) ou à aprendizagem na terceira idade (85) não há registro de pesquisas que tratem especificamente da aprendizagem musical do idoso, nem tão pouco da formação de professores de música voltada para essa faixa etária. Convém ressaltar que, apesar de não constarem trabalhos específicos sobre a aprendizagem musical do idoso, um exame mais detalhado dos resumos indicou alguns trabalhos sobre essa temática, porém relacionados à compreensão e aplicação da aprendizagem musical em contextos não-formais.

As pesquisas desenvolvidas encontram-se nas mais diversas áreas do conhecimento. De maneira geral, os estudos com os termos terceira idade, idoso, música e formação de professores estão concentrados nas áreas de: Educação, Ciências da Saúde, Teologia, Música, Ciência da informação, Ciência da Comunicação, Serviço Social, Psicologia, Gerontologia, Enfermagem, Letras, Artes, Educação Física, Administração, Epidemiologia, Multimeios, Fonoaudiologia e Direito.

As temáticas das pesquisas são diversificadas e abrangem: 1) o desenvolvimento emocional através do canto coral; 2) preferências musicais de idosos; 3) expressão de emoções por meio da biodança; 4) consumo cultural e entretenimento na terceira idade; 5) vínculo entre velhice e música; 6) atividades físicas com música e suas interferências na subjetividade do idoso; 7) recursos musicoterápicos para idosos; 8) música como fonte de vitalização de potenciais críticos e criativos, de autonomia e capacidade de recriação em idosos; 9) proposta metodológica de ensino de música com pessoas na terceira idade; 10) perfil de banda de música; 11) a educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes; 12) educação musical à distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental; 13) a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental; 14) a formação de professores de música na produção da ABEM (1991-2003); 15) a formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura; 16) as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio; 17) a formação e atuação profissional de licenciados em música; 18) formação de instrumentista em escolas profissionalizantes de música; 19) a influência das bandas na formação musical; 20) saberes pedagógicos dos professores de música; 21) identidade profissional do professor particular de piano; 22) educação para, sobre e no envelhecimento; 23) formação de atitudes e crenças em relação ao velho e à velhice pessoal em futuros profissionais de Educação Física; 24) relações entre formação profissional em Educação Física, situação social do idoso e qualidade de vida; 25) formação profissional e trabalho na terceira idade; 26) significados da alfabetização em classes de EJA (Educação de Jovens e Adultos); 27) conhecimentos gerontológicos na formação profissional; 28) metodologias na atuação com a terceira idade; 29) construção de autobiografias de alunos de UNATI (Universidade Aberta da Terceira Idade); 30) perfil do trabalhador para trabalhar com a terceira idade; 31) relação

professor-aluno em uma UNATI; 32) estudo sobre os formadores de professores que ministram aulas de alfabetização no EJA; 33) formação do auxiliar em enfermagem nos cursos profissionalizantes com enfoque no envelhecimento; 34) análise de concepções e representações sociais (da escola e das práticas pedagógicas) acerca do envelhecimento humano; preconceitos, estereótipos e discriminações sofridas por mulheres idosas que retomam estudos; 35) perfil do professor para trabalhar com a terceira idade a partir da visão dos idosos; 36) abordagem da temática velhice nos livros didáticos de Língua Portuguesa; 37) formação e qualificação para atuação profissional em lazer; 38) motivos e crenças em relação à velhice na formação profissional; 39) relação professor-aluno em universidade da terceira idade.

Os resultados das pesquisas revelam que: 1) a escolaridade influencia o gosto musical dos idosos; 2) ao se implementar programas de atividades com idosos é importante a investigação profunda de suas características, assim como de seu meio cultural; 3) a atividade de tocar um instrumento traz a sensação de plenitude, a certeza de continuar aprendendo e possibilita o vínculo da velhice à música e da música à vida e não à morte; 4) o uso de danças folclóricas em processos educacionais e motivacionais em idosos é satisfatório e positivo; 5) as músicas relembram o passado, a cultura, os valores e as atitudes; 6) a Biodança possibilita a melhora nas condições de vida e de saúde, da autonomia; 7) a música age como facilitadora, diminuindo o esforço em atividades físicas; 8) a música e as atividades musicais são excelentes meios para melhorar a vida e a saúde do idoso, sua auto-expressão e auto-realização, revelar a subjetividade do idoso, melhorar a autoconfiança e as expectativas em relação ao futuro; 9) a música favorece a memória dos idosos; 10) o idoso é capaz de ser alfabetizado musicalmente.

Os resultados das pesquisas com foco específico na formação de professores de música revelam que: 1) os professores particulares de música são compromissados com seu papel como profissional; 2) o ensino da música no ensino fundamental apresenta inadequação de usos e funções na prática musical e encontra-se em desarmonia com a realidade do aluno e com o contexto em que está inserido; 3) existem pouquíssimas disciplinas que abordam a questão do envelhecimento em Universidade e que não há corpo teórico que fundamente a inclusão da educação gerontológica nos cursos de formação de professores; 4) a formação oferecida nessas universidades (no caso, Educação Física) apresenta lacunas que podem comprometer a qualidade de formação e desempenho de

futuros profissionais; 5) existe a necessidade de se preparar graduandos em Educação Física para atuarem na terceira idade; 6) é necessário comprometimento por parte de profissionais da área de Saúde e Educação na promoção da melhoria da qualidade de vida dos adultos/ idosos com problemas de saúde; 7) é possível detectar a importância da valorização do aluno através da qualidade de ensino e do investimento na formação de professores para a área de educação do EJA; 8) as qualidades do professor para trabalhar com a terceira idade devem incluir o conhecimento amplo da matéria, a competência (domínio cognitivo); o aproveitamento das experiências do idoso, a criatividade e a firmeza, a boa comunicação (domínio didático); a valorização do ser humano, a tolerância, a paciência, a dedicação, a boa educação, a compreensão, a simpatia, o bom humor, a alegria e a flexibilidade (domínio afetivo); 9) o professor, ao lidar com o idoso-aluno deve modificar seu paradigma de homem, vendo-o como um ser integral, não desenvolvendo somente o intelecto e sim a psique do aluno, pois ambos: alunos e professores contribuem para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de forma mais humana; 10) olhar os saberes cotidianos dos professores pode ser uma alternativa relevante na produção de saberes e práticas docentes.

Os resultados dos trabalhos nas diversas áreas mencionadas indicam ainda, que o tema envelhecimento não se faz presente nos planos de ensino; a temática velhice não tem sido apresentada de maneira satisfatória em livros didáticos e não proporcionam atividades que favoreçam a construção de uma imagem positiva da velhice.

## **2.2 As pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem musical na terceira idade**

A revisão de literatura em Educação Musical apontou pesquisas com foco no ensino e aprendizagem musical com a presença de indivíduos idosos. Esses estudos examinam diferentes situações de ensino e aprendizagem: canto coral (RODRIGUES, 2007); aulas de musicalização (LUZ, 2006; 2007; TORRES, 2003); práticas de conjunto (SOUZA, 2006; TORRES, 2003); aulas de música em EJA (Educação de Jovens e Adultos), aulas coletivas e intergeracionais (RIBAS, 2006); aulas coletivas de instrumento - flauta doce (BUENO; BORGES, 2007); oficina de Música Popular Brasileira para a terceira idade (SOUZA; LEÃO, 2007) e o

relacionamento de indivíduos maduros com várias modalidades musicais - canto coral, teclado, piano, violino, regência (RENNER, 2007). De modo geral, as investigações procuram verificar as motivações, expectativas, práticas e metodologias que norteiam as aulas com alunos idosos. As pesquisas realizadas sobre as práticas musicais na terceira idade enfatizam principalmente os benefícios da mesma para diferentes aspectos da vida dos alunos.

Internacionalmente, Yarbrough (2007) destaca a presença do indivíduo idoso nos mais variados ambientes de ensino e aprendizagem musical como uma das novas tendências da Educação Musical para o século XXI. A autora ressalta a importância do ensino de música articular-se com a vida dessas pessoas, bem como enfatiza a importância da atuação do idoso em experiências musicais intergeracionais. Na visão da autora, a mudança da situação dos idosos na sociedade aos poucos fará com que essas pessoas participem cada vez mais de atividades de ensino e aprendizagem musical de tal forma que se torne possível a realização de um intercâmbio entre as diferentes faixas etárias nos mais diferentes locais destinados a essas práticas. Essa fusão poderá concorrer para o benefício da própria trajetória de vida e do desenvolvimento educacional / musical dos envolvidos.

A pesquisa de Bugos (2004) exemplifica a tendência explicitada por Yarbrough (2007). O trabalho objetivou avaliar as contribuições do ensino individual de piano na preservação das funções executivas (referentes a processos de organização tais como a concentração e a manutenção da atenção e o funcionamento da memória) em idosos de 60 a 85 anos, avaliando o papel da educação musical no desafio de prevenir declínios cognitivos decorrentes da idade. Na investigação foram avaliadas as habilidades cognitivas e de memória de 39 pessoas nessas faixas etárias divididos em dois grupos experimentais com a duração de seis meses, em que apenas um grupo recebia ensino individualizado de piano. A investigação apresentou resultados que sugerem que o ensino individual de piano tem a capacidade de melhorar capacidades cognitivas em adultos idosos entre 60 e 85 anos, relativas à perda de memória, ao aumento na atenção e da concentração.

Segundo a autora, o ensino da música oferece oportunidades de enriquecimento na vida dos idosos, e especialmente, o ensino do instrumento,

permite explorar suas capacidades tanto cognitivas quanto criativas, favorecendo a prevenção de perdas cognitivas decorrentes da idade.

No Brasil, a pesquisa de Ribas (2006) confirma a previsão de Yarbrough (2007) sobre a fusão de diferentes faixas etárias desenvolvendo atividades musicais em locais comuns e de seus benefícios para as partes envolvidas. Em sua investigação sobre as práticas musicais de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a autora traz resultados que indicam a importância das relações intergeracionais no ensino e aprendizagem da música. Para Ribas (2006) as práticas entre gerações propiciam, além da união entre diferentes faixas etárias: momentos de trocas de conhecimentos e experiências, a superação de dúvidas comuns, a “co-aprendizagem”, a superação de dificuldades interpretativo-musicais, o rompimento de preconceitos entre as partes envolvidas, dentre outros benefícios. Dessa forma, a relação entre gerações, por meio de uma reciprocidade músico-educacional se apresenta como elemento facilitador do ensino e aprendizagem musical entre jovens, adultos e idosos. A pesquisa mostra que não há fronteiras etárias na relação com a aprendizagem musical e que todos têm muito a oferecer e aprender.

A pesquisa de Torres (2003), por outro lado, voltou-se especificamente para alunos adultos e procurou compreender os sentimentos e as motivações da procura da música por “adultos jovens, médios e velhos” de diferentes áreas profissionais. Foram entrevistados 12 adultos de áreas profissionais diversas, com idades entre 34 e 64 anos, os quais tocavam instrumentos diversificados como: piano, violão, teclado, guitarra, flauta-doce, canto entre outros. Desse total, 02 adultos tinham idade acima de 60 anos.

Os resultados da pesquisa revelam que as atividades musicais são de extrema importância no cotidiano dos investigados e ocupam lugar de destaque na vida de cada profissional, independente da idade. A investigação mostrou ainda, que todos os adultos investigados se sentiam capazes e vitoriosos em relação a seus processos de musicalização. Para a autora, os alunos, embora com idades e atividades profissionais variadas, se deslumbravam com a atividade musical em grupo como um interesse comum. Essas atividades propiciam o enriquecimento e o crescimento de cada aluno individualmente e do grupo.

Constatou-se ainda, que a vontade e a dedicação são fundamentais no progresso na atividade musical dessa faixa etária. Nos dizeres da autora: “não existe limite de idade, não há tempo predeterminado para o adulto começar uma atividade

musical; ele tem vontade, procura criar as condições e acaba conseguindo realizar” (p. 158).

Os trabalhos exclusivamente com idosos destacam a contribuição da atividade musical para o desenvolvimento cognitivo desses indivíduos. A pesquisa desenvolvida por Luz (2006), que aplicou uma estratégia metodológica de iniciação à linguagem musical com alunos idosos, enfatizou a importância da música na melhoria da vida dos idosos e mostrou ser possível a aprendizagem musical de pessoas maduras, independente de sua faixa etária.

Segundo o autor, o desenvolvimento das atividades musicais entre idosos, fundamentadas em vivências e interpretações musicais desde o início do processo, levou ao desmoronamento do mito de que somente crianças, jovens ou adultos são capazes de aprender música. A investigação constatou que através da aprendizagem musical os participantes tiveram oportunidade de se sentirem reintegrados socialmente e realizar novos propósitos de vida, desenvolvendo amplas faculdades humanas, dentre elas a cognição (LUZ, 2006).

O trabalho desenvolvido por Souza e Leão (2007) e por Bueno e Borges (2007) em grupos de musicalização de pessoas idosas trazem contribuições fundamentais sobre a aprendizagem musical na terceira idade. Souza e Leão (2007) investigaram a vivência musical de idosos em uma Oficina de Música Popular com um grupo de participantes com idade média de 70 anos. A pesquisa de Bueno e Borges (2007) analisou o desenvolvimento de um trabalho de musicalização com a utilização da flauta doce entre senhoras com idades que variavam de 60 a 85 anos. O trabalho de musicalização se realizou por meio da oralidade, de observações visuais, percepções auditivas, imitações e vivências lúdicas.

As pesquisas em questão enfatizam um aspecto extremamente importante a ser considerado por profissionais nas experiências musicais com indivíduos idosos: a necessidade de se considerar o vínculo da aprendizagem musical voltada a essa faixa etária com suas experiências e trajetórias de vida. Para Bueno e Borges (2007) a aprendizagem musical deve ser pautada na vivência e experiência de vida do aluno idoso, proporcionando a expressão de seus sentimentos, emoções e afetos, o que resultará na educação do pensamento e no desenvolvimento cognitivo do idoso. Além disso, para as autoras, a aprendizagem da música na terceira idade é apresentada como um meio de se contribuir para a valorização dessa faixa etária,

permitindo o resgate da cultura e do conhecimento que o idoso possui, proporcionando o afloramento de emoções e sensações e o resgate da auto-estima.

Souza e Leão (2007), com uma abordagem similar, sustentam que a aprendizagem musical direcionada ao idoso extrapola o simples domínio de “habilidades específicas”, perpassando a vivência e a sensibilidade do indivíduo nessa faixa etária. Nesse processo, a construção do conhecimento musical deve basear-se em etapas que se estendam até o fim do ciclo vital.

De forma semelhante, Rodrigues (2007) em sua análise sobre o canto coral na terceira idade constatou que a experiência musical acarreta benefícios aos idosos, proporcionando o rompimento de barreiras sócio-culturais e promovendo o desenvolvimento de várias habilidades cognitivas como: o canto; a memória; a leitura de partituras; o repertório musical e o aumento da capacidade de concentração. Assim como os autores já explicitados, a autora enfatiza a capacidade da aprendizagem de idosos. Em suas palavras “o idoso possui inúmeras possibilidades como sujeito ativo, com amplas capacidades para explorar o seu lado intelectual, musical, cognitivo” (RODRIGUES, 2007, p. 70).

A Educação Musical, portanto, tem sido apontada como um meio para a qualidade do envelhecimento na terceira idade. Souza (2006) faz uma reflexão a respeito das contribuições da área para um envelhecimento bem-sucedido e aborda sua atuação com alunos entre 50 e 92 anos na iniciação musical. Segundo a autora, a aprendizagem musical dos alunos proporciona autonomia e independência e são observadas melhoras na respiração, na coordenação motora, na atenção e concentração, entre outros.

Outra pesquisa realizada na área de Educação, mas com foco na Educação Musical (RENNER, 2007) aborda o fazer musical de “adultos maduros”, buscando elucidar as razões que os levam a essa prática e a repercussão da mesma na qualidade de vida desses indivíduos. Os resultados do trabalho dão ênfase à participação da música na ampliação e manutenção da qualidade de vida. A pesquisa mostra que a atividade musical apresenta grande contribuição na vida das pessoas maduras e que estas se constituem como agentes no processo de aprendizagem musical, aprendendo através de experiências ao longo do tempo, independente da ação das instituições de ensino. Para a autora, essa aprendizagem caracteriza-se pela autonomia e autodirecionamento e está relacionada ao crescimento psicológico.

Os resultados das pesquisas mencionadas apontam o crescimento das atividades musicais em diferentes ciclos da vida humana e destacam a relevância do ensino e aprendizagem musical na terceira idade. Essa demanda por aprendizagem musical tem exigido um novo olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem da música e revelam a necessidade de conhecer como os profissionais estão atuando com esse público. As pesquisas encontradas abordam temas significativos envolvendo a música e o idoso, entretanto, trabalhos que tratem especificamente da questão da formação de professores de música em relação ao idoso e dos saberes que emergem da prática com a terceira idade não foram encontrados na literatura da Educação Musical.

A necessidade de se investigar os professores que atuam com a terceira idade conduziu-me aos trabalhos voltados para o tema “formação de professores”. Estas pesquisas atribuem importância ao trabalho / papel do professor em sua atuação docente e têm sido desenvolvidas também na Educação Musical. Este constitui o tema que será abordado a seguir.

### **2.3 As pesquisas sobre formação de professores na Educação Musical**

A área de Educação Musical tem investigado, na última década, de forma mais sistemática, a formação do professor e sua relação com o trabalho docente. Pesquisas têm sido realizadas em espaços escolares e não escolares e têm conduzido a reflexões sobre o desenvolvimento de uma “nova concepção de formação de professores”. Os estudos realizados sobre o tema parecem romper com preconceitos e tem apontado um novo caminho para se conceber a formação. A construção da formação, ao invés de concebida como dependente da acumulação de cursos específicos, de conhecimentos ou técnicas, tem passado a ser vista como um processo contínuo em que se reflete criticamente sobre as práticas e se reconstrói uma identidade pessoal e profissional (NÓVOA, 1995b).

Nessa nova visão, a formação inicial tem sido repensada de forma a perceber que o acesso ao conhecimento não se restringe à escola e que a formação faz parte de um percurso a ser construído pelos próprios professores ao longo de sua carreira e de acordo com os espaços de atuação profissional, em vez de se constituir em um trajeto pré-definido por outras pessoas (DEL BEN, 2003, p.30). Nas palavras de Del

Ben (2003, p. 32) essa formação está aliada a “uma concepção de professor como agente, prático reflexivo que constrói suas próprias concepções e ações de ensino, como mobilizador de saberes e não como mero reproduzidor ou repassador de conteúdos produzidos por outras pessoas”. Essa “nova concepção de formação”, de acordo com Hentschke (2001) tem como centro de discussão o professor como um profissional reflexivo e flexível que age sobre um leque de realidades distintas, em múltiplos espaços e contextos de atuação e que não se prende a um modelo tecnicista de educação.

De acordo com Tardif (2002), um novo modelo de formação exige uma “nova epistemologia da prática profissional” (p. 87) em que a prática profissional passa a constituir um “lugar original de formação”. Assim, a formação teórica oriunda da Universidade ou do laboratório de pesquisa não mais constitui uma base única para a formação, aliando-se também à prática profissional, que passa a se constituir em um campo imprescindível de aprendizagem.

Os trabalhos em Educação Musical têm abordado essa nova face da formação de professores, com temas como: o conhecimento prático do professor de música (BEINEKE, 2001), a formação e ação de professores de séries iniciais do ensino fundamental (BELLOCHIO, 2001; 2003), os saberes docentes dos professores de música (ARAÚJO, 2006; AZEVEDO, 2007; GALÍZIA, 2008; XISTO, 2004), as competências necessárias ao exercício da profissão (MACHADO, 2003; TEIXEIRA, 2005), as habilidades necessárias à atuação em espaços não-formais (ALMEIDA, 2007), a adequação da formação às demandas da atuação (CERESER, 2003; XISTO, 2004; LOBATO, 2007), o perfil de formação e atuação de professores (OLIVEIRA, 2004), dentre outros. Essas pesquisas serão apresentadas a seguir.

A investigação de Beineke (2001) tratou de conhecimento práticos que orientam a prática educativa de professores de música atuantes na escola regular. Com o objetivo de “desvelar as lógicas” que guiaram e sustentaram as ações pedagógicas de professores, foram realizados três estudos de caso com três professoras de música que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental em Porto Alegre. Convém ressaltar que para a autora, os conhecimentos práticos não se referem a conhecimentos normativos, pré-estruturados, mas associados às ações pessoais e sociais. Os resultados da pesquisa evidenciam como os conhecimentos práticos das professoras foram norteados por processos reflexivos na e sobre a

ação, acionados na medida em que se deparavam com situações concretas em sala de aula e decorrentes de suas bagagens individuais históricas, cognitivas e sociais.

O trabalho de Araújo (2006) buscou identificar os saberes docentes na prática pedagógica de três professoras de piano, enfatizando a temporalidade em relação à atuação profissional e a aquisição desses saberes. Os saberes foram pesquisados respectivamente no início, meio e fim da carreira das professoras. A pesquisa constatou que o fator temporal apresenta-se como um meio de análise da mobilização de saberes e um elemento gerador de saberes. Os resultados mostram que os saberes advindos da experiência do professor em combinação com as relações temporais representam elemento de validação dos demais saberes e de viabilização de aquisição de novos saberes, exercendo uma função crucial na aquisição de habilidades e conhecimentos que dirigiam a atividade pedagógica das docentes.

Azevedo (2007), por sua vez, pesquisou os saberes docentes que brotam da ação pedagógica de estagiários de música, defendendo os saberes experienciais como base para a formação do professor de música e para o desenvolvimento da profissionalidade docente em música. Para a autora, os estagiários de música desenvolvem “saberes da ação pedagógico-musical”, que se referem, em suas palavras, aos “seus saberes experienciais validados e legitimados na relação dialética entre a mobilização e a socialização de saberes no contexto formativo e interativo do estágio” (p. 366).

De acordo com a autora existe uma dinâmica dialética que permeia a interação e formação da atividade de estágio, que indica a existência de uma teoria de formação docente no estágio em música, que tem bases na “orientação e aquisição de saberes da ação pedagógico-musical” (p. 388) com natureza própria: 1) são saberes experienciais, sincréticos, constituídos na mobilização de diferentes saberes docentes; 2) são saberes dinâmicos gerados num processo dialético entre concepções e ações dos estagiários, do contexto sócio-cultural da escola; 3) são saberes fundamentados por uma racionalidade prática e justificados por uma ação prática e comunicativa; 4) são saberes compartilhados entre os pares, refletidos, justificados, transformados e validados na socialização; 5) são saberes interativos que retornam à situação pedagógica, e ali são significados e transformados na e para a ação pedagógica; 6) são saberes gerados na presença ou na ausência da aula de música na escola como atividade curricular, e no desenvolvimento da ação

pedagógico-musical dos estagiários; 7) são saberes validados e significados na inter-relação dos estagiários com o contexto sócio-cultural da escola, inclusive nas situações em que a música é compreendida somente como atividade recreativa; 8) são saberes submetidos continuamente ao processo de validação entre os pares no movimento cíclico de ação-reflexão-socialização-ação, que é gerado pelo contexto formativo e interativo da atividade de estágio (p. 388).

Esses saberes passam a constituir o repertório de conhecimento e a caracterizar a prática docente dos estagiários, sendo validados e legitimados entre os pares, e em última instância, podem ser incorporados ao corpo de saberes docentes “que definem a profissionalidade da docência em música e a formação de professores de música” (p. 368).

Na mesma linha dos saberes docentes, Galízia (2008) investigou, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico musical no ensino superior. Os resultados da pesquisa revelam que a formação dos professores universitários de música pesquisados foi calcada nos saberes disciplinares e em um ensino tradicional, baseado nos modelos advindos dos conservatórios do século XIX.

A 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, a experiência dos docentes tem sido utilizada para suprir essa necessidade de saberes pedagógicos: dentre os professores alvos da pesquisa, a maior parte confere grande importância aos saberes experienciais porque, através deles conseguem suprir a carência dos saberes de que sentem necessidade em seu trabalho acadêmico e não tiveram em sua formação: os saberes pedagógicos e curriculares. De acordo com o autor, todos os professores reconhecem que a prática traz um conhecimento essencial para a realização das atividades de docente universitário, e que a aprendizagem do ofício foi concretizada no momento da atuação.

As competências docentes necessárias ao exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar, especificamente no ensino fundamental e médio, foram investigadas por Machado (2003). A autora aponta sete competências necessárias à atuação nesse contexto: 1) elaboração e desenvolvimento de propostas de ensino musical no contexto escolar 2) organização e direção de situações de aprendizagem musical que sejam vistas pelos alunos como interessantes 3) administração da

progressão de aprendizagens musicais dos alunos 4) administração de recursos disponíveis na escola para a realização do ensino de música 5) conquista da valorização do ensino musical no contexto escolar 6) relacionamento afetivo com os alunos, estipulando e mantendo limites 7) processo de formação profissional continuada. Os resultados da pesquisa mostram ainda que as competências docentes foram desenvolvidas em decorrência das atuações profissionais e de sua formação continuada (cursos na área).

O trabalho de Teixeira (2005) também abrangeu as competências dos professores. A pesquisa abordou a formação e atuação de regentes corais em coros de empresa e verificou nas perspectivas dos profissionais em regência, suas concepções quanto à formação e às competências necessárias para a atuação junto a esse público. Os resultados sugeriram na formação do profissional em regência a desconexão entre o mundo prático e o acadêmico, revelando a necessidade de aproximação entre a instituição formadora e a realidade escolar. Apesar de algumas das competências inerentes ao exercício da profissão estarem relacionadas às habilidades adquiridas na universidade, a autora conclui que somente o curso superior não é suficiente para abranger eficazmente todos os aspectos envolvidos no exercício da profissão. O trabalho apresenta a necessidade de se refletir de maneira aprofundada às implicações da formação profissional inicial levando-se em consideração os diferentes locais de atuação do profissional da música.

Outra investigação envolvendo a formação do profissional de música em relação a espaços não escolares foi realizada por Almeida (2007). A pesquisa se realizou em Porto Alegre por meio de um *survey* de pequeno porte com catorze profissionais que exerciam atividades em oficinas de música da secretaria municipal de cultura da cidade. Um dos objetivos da investigação foi detectar a opinião dosicineiros quanto às habilidades necessárias para a atuação junto aos espaços não formais em que atuavam. Os resultados apresentados assinalam a importância do conhecimento musical no exercício da atividade, entretanto, a formação universitária com seu cabedal de conhecimentos teóricos e técnicas não é considerada indispensável. Em contrapartida, as habilidades extra-musicais são valorizadas pelos profissionais, os quais revelam que o conhecimento, a experiência e o envolvimento humanitário com os alunos são essenciais na prática profissional em espaços não-formais.

Cereser (2004) investigou, sob a ótica dos alunos de licenciatura em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor. A preocupação central da pesquisadora estendeu-se à formação inicial de professores de música. Ao investigar como deve ser a formação inicial de professores de música, na visão dos licenciandos, para que atuem no contexto pedagógico musical em que estão inseridos como professores mesmo estando ainda estudando, conclui-se que estes alunos encaram, em princípio, sua formação como suficiente para atuarem em diversos espaços musicais. Entretanto, são apontadas algumas falhas na formação como: não abrangência da totalidade dos espaços pedagógico-musicais ao alcance dos profissionais e a falta de conexão entre as disciplinas técnicas e pedagógicas.

Ao investigar a relação entre a formação acadêmica e as necessidades encontradas nos espaços de atuação profissional de professores de música, a pesquisa de Xisto (2004) contempla algumas similaridades com o trabalho de Cereser (2004), tendo como amostra da pesquisa professores com curso de música concluído e em atividade profissional com atividades de ensino e aprendizagem musical em diversos espaços. Para o desenvolvimento do trabalho, a autora realizou um *survey* com 16 professores egressos de dois modelos de formação de professores: Educação Artística – Licenciatura Plena - com habilitação em música e Licenciatura em Música. Investigou-se também os espaços de atuação dos professores, suas atividades de ensino e a relação entre os saberes da formação e os saberes da atuação.

Os resultados da pesquisa revelam que os professores atuam em diversos espaços e que os espaços de atuação vão de escolas regulares (Educação Básica) a conservatórios, aulas particulares e escolas específicas de música. As funções exercidas pelos professores também são múltiplas: educação musical na educação básica, turmas em diversos níveis de ensino, oficinas de música, aulas individuais e coletivas de instrumento, canto, regência de corais e bandas. Em relação aos saberes dos professores, constatou-se que estes são adquiridos por meio de diferentes fontes, que vão desde os conhecimentos adquiridos na formação inicial até os provenientes de experiências pessoais e de ambientes e contextos diversos. De acordo com a autora, os professores demonstraram valorizar os conhecimentos oriundos de suas experiências individuais e coletivas (saberes experienciais para

Tardif), apesar de considerarem os saberes da formação profissional, os disciplinares e os curriculares como fundamentais para suas atuações.

A pesquisa mostra a existência de lacunas (por ex. pouca vivência de atividades práticas, na visão dos professores) na formação acadêmica e a importância da formação continuada para a superação das falhas existentes na formação inicial. Em relação à adequação da formação aos espaços de atuação, aponta ainda, que os cursos de formação devem estar preocupados e atentos às demandas da atuação profissional do futuro educador musical, priorizando experiências práticas além do estágio.

Assim como Xisto (2004), Lobato (2007) também investigou a formação e a prática pedagógico-musical de professores egressos, nesse caso, do curso de Pedagogia. O trabalho buscou refletir a respeito das possibilidades e limites existentes na formação pedagógico-musical no curso de Pedagogia e as suas implicações para a prática pedagógica nas primeiras séries do ensino fundamental. Os alvos da pesquisa foram professores egressos do curso de Pedagogia, professores regentes de disciplinas relacionadas à música na universidade e alunos das séries iniciais no ensino fundamental. A pesquisa procurou investigar as percepções dos professores formadores e dos professores das séries iniciais egressos do curso de Pedagogia sobre suas formações pedagógico-musical nesse curso; analisar a prática pedagógico-musical dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e as percepções dos alunos dessas séries a respeito da educação musical desenvolvida pela escola.

Os resultados da pesquisa indicam que os professores da Pedagogia, assim como os das séries iniciais do ensino fundamental apontam limitações na formação, assim como avanços e alternativas para superá-los. Os professores investigados apontam a necessidade de articulação entre os departamentos de Educação e de Música e revelam que a inclusão da disciplina específica de música no curso de Pedagogia não foi suficiente para superar problemas existentes na formação. Alguns fatores são apontados como causadores de desconfortos como: isolamento da disciplina em relação às demais, falta de professor do quadro próprio da instituição, ausência de trabalho coletivo e integrado, pouco tempo destinado à disciplina, ausência de estágio, projeto de pesquisa e extensão na área.

Bellochio (2001) e (2003) também pesquisou as práticas cotidianas de professores de educação musical das séries iniciais do ensino fundamental. A

investigação partiu do trabalho da autora em disciplinas de metodologia do ensino da música nos cursos de pedagogia, em uma pesquisa que constou com três professoras já atuantes, três estagiárias do curso de pedagogia e a própria autora. A metodologia utilizada foi a investigação-ação. A autora evidencia em sua pesquisa, a necessidade de se atrelar universidade e escola, formação profissional e ação educativa, teoria e prática. É apontada a necessidade de vínculo entre a formação do profissional da educação que atuará nos primeiros anos de escolarização e a investigação educacional colaborativa entre professores já atuantes, bem como a realização de um trabalho conjunto entre o professor atuante nas primeiras séries do ensino fundamental e o professor especialista no ensino de música (BELLOCHIO, 2001).

Segundo a autora, a “academia” não é um espaço específico de produção de saberes e a escola um local de aplicação dos mesmos, mas ambos se complementam e requerem a produção de reflexões com vistas a um processo educativo “emancipatório”. Nesse aspecto, propõe a necessidade de se entender a condição da formação de professor com uma visão que extrapole a formação inicial, apostando na formação permanente. Enfatiza ainda, o papel do professor formador em se comprometer com práticas educativas reais, sejam elas escolares ou não, concebendo-as como formas concretas de ensino. A autora defende a formação do professor junto à formação pedagógica, em cursos de licenciatura com o envolvimento de “trabalhos de ensino, pesquisa e extensão”. A formação musical do professor unidocente também é valorizada, apesar deste não vir a ser um substituto do professor especialista. Assim, mesmo convivendo com a dificuldade de se propor uma concepção única de formação de professores na educação musical, a autora defende a existência de uma matriz curricular que contemple conhecimentos sobre e para a música e conhecimentos sobre e para a educação de uma maneira integrada (BELLOCHIO, 2003).

O perfil de formação e atuação de professores de piano, bem como as motivações da escolha profissional foram investigados por Oliveira (2007) por meio de um *survey* com 104 professores de piano em Porto Alegre. A pesquisa revelou que mais da metade dos professores (58%) não possuíam formação específica (bacharelado em piano), o que os relaciona, com base em conceitos de Ramalho Nuñez e Gauthier (2003) em um modelo de professor improvisado. De acordo com esse modelo, o indivíduo pode tornar-se professor se tiver algum domínio de

conteúdo, estando apto a ensinar independente de sua formação. Entre os 42% dos professores que possuem formação superior em piano (bacharelado), os que não possuíam formação pedagógica (13%) aproximavam-se do modelo de professor artesão, pois baseavam sua prática na tradição pedagógica de ensinar, repetindo regras sem questionamentos, ou seja, aprenderam a ensinar na prática, criando suas próprias estratégias de ação. Os 29% restantes foram classificados pela autora como “modelo de professor como profissional”. Esse modelo contempla a formação superior e uma formação para o ensino (pedagógica).

De um modo geral, as pesquisas relatadas apontam a necessidade de se adequar a formação às novas necessidades e demandas de atuação requeridas pelas constantes inovações da sociedade. As investigações apontam falhas e fragmentações na formação do professor, destacam a importância da articulação entre formação e atuação em relação a espaços escolares e não escolares e indicam a falta de conexão entre as disciplinas técnicas e as pedagógicas. Os trabalhos apontam ainda a existência de desconexão entre o mundo prático e o acadêmico e revelam a necessidade de se aproximar os agentes formadores das realidades escolares. A visão de formação dos autores pesquisados extrapola a formação inicial e demonstra a importância da pesquisa sobre a prática docente como fonte de retroalimentação dos programas de formação de professores.

A literatura revisada em Educação Musical apontou a existência de uma diversidade de espaços e práticas de ensino e aprendizagem de música dirigidos a pessoas na terceira idade, o que tem exigido a reflexão sobre a formação dos professores de música que atuam nestes contextos. Portanto, esta pesquisa, ao investigar os saberes que estão norteando a formação e a atuação dos professores de música que desenvolvem trabalho com indivíduos na terceira idade, pretende contribuir para a formação inicial e continuada de professores. Concordando com Tardif (2002), esta pesquisa almeja ainda colaborar para o registro da visão dos professores sobre sua prática pedagógico-musical com pessoas idosas. De acordo com o autor:

[...] toda pesquisa sobre o ensino tem [...] o dever de registrar o ponto de vista dos professores, [...] assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como

objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho (TARDIF, 2002, p. 230).

Considerando que os professores que atuam com idosos em diversos espaços e atividades de ensino e aprendizagem musical aplicam e desenvolvem saberes em suas atuações e que esses são de grande relevância para fomentar políticas educacionais destinadas a essa faixa etária, a revisão de literatura realizada aponta a necessidade desse tipo de investigação no cenário da educação musical atual.

A partir dessas considerações, será apresentado no capítulo a seguir, o referencial teórico que norteou a presente pesquisa.

## **PARTE II-REFERENCIAL TEÓRICO**

.

### **3 A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

#### **3.1 A Formação de professores: conceitos e tendências**

A formação de professores tem sido um tema recorrente e freqüente nas políticas públicas e educacionais nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. O assunto tem despertado interesse de pesquisadores, acadêmicos, administradores e especialistas em políticas de profissionalização docente (MELLO, 2004; RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003). Essa temática está diretamente associada à qualificação de profissionais para atuar em um mercado de trabalho em constante transformação, em que se torna crucial o comprometimento do profissional com a aprendizagem do aluno. De acordo com Mello (2004) o crescente interesse por esse tema está vinculado, especialmente, nos países em desenvolvimento, ao aumento do número de alunos nas séries iniciais e, conseqüentemente aos “problemas crônicos” como os de fracasso escolar e evasão que aviltam o sistema educacional. De acordo com Garcia (1999) torna-se fundamental a contribuição da formação dos professores para a “melhoria da qualidade de ensino” (p.23). Entretanto, o papel do professor tem sido transformado e o próprio conceito de formação de professores tem sido discutido.

Segundo Garcia (1999) o tema formação de professores tem como objeto de estudo “os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores” e relaciona-se ao aprender a ensinar. Para Garcia (1999), a formação docente é entendida como:

Área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade de educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

De acordo com Garcia (1999) existem sete princípios básicos que norteiam a formação de professores. O primeiro princípio defende a formação como um contínuo. Nesse aspecto, a formação abrange toda a trajetória profissional e de vida do professor em uma interligação entre a formação inicial (que não fornece “produtos acabados”) e a formação permanente (p. 27).

O segundo princípio consiste em “integrar e orientar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular” (p. 27). Nesse caso, a formação de professores deve estar aliada a mudanças e novas aprendizagens na prática, que favoreçam a melhoria do ensino.

O terceiro princípio está relacionado à ligação de “processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola” (p.28). Nesse sentido o autor destaca a importância dos centros formativos como cenário que favorece tanto aprendizagem dos professores como a transformação da escola.

O quarto princípio visa integrar a formação de professores relativa aos conteúdos acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores. O autor enfatiza a importância do conhecimento didático do conteúdo por parte do professor como forma de estruturar seu pensamento pedagógico.

O quinto princípio faz referência à integração entre teoria e prática na formação. Nesse aspecto, o autor defende o desenvolvimento de um conhecimento teórico que seja fruto das experiências e vivências pessoais de cada professor.

O sexto princípio destaca a necessidade de se encontrar uma equivalência ou “isomorfismo” entre a formação que o professor recebe e o tipo de educação que posteriormente este terá que desenvolver. O autor destaca como importante, em suas palavras: “a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite” (p. 29).

Por último, o sétimo princípio destaca a importância da individualização na formação de professores. Nesse sentido, o autor enfatiza que o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada professor está vinculada a suas características pessoais, cognitivas e relacionais, dentre outras. Sendo assim, a formação deve responder às necessidades, interesses e expectativas individuais dos professores e não gerais. Além disso, devem estar adaptadas ao contexto de trabalho, fomentando a reflexão e participação.

Os princípios relatados procuram integrar o professor com o contexto em que está inserido e não se restringem à reprodução de conhecimentos. Assim, com base na visão de Garcia (1999), a formação de professores envolve, além da formação institucional, processos de aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais de acordo com interesses e necessidades dos professores, possibilitando aos próprios professores a gestão de sua formação. No processo de formação incluem-se também os momentos favorecidos pela prática profissional de cada professor. Segundo o autor, essa formação não deve ser pautada apenas em treinamento, mas deve partir do pressuposto de que os professores podem contribuir para o processo de sua própria formação a partir de “representações e competências” próprias de cada docente (GARCIA, 1999, p. 20).

O referido autor exprime, então, uma concepção de formação de professores com base em um processo contínuo acompanhado de sistematização e organização. Essa formação se estende não somente a futuros professores, mas também a docentes em atuação. A formação tem uma “dupla perspectiva”: a individual e a de equipe; dessa forma ela pode referir-se tanto a um professor individualmente quanto a uma equipe de docentes.

Pimenta (1999) refletindo sobre a perspectiva formativa de Nóvoa, apresenta sua contribuição em relação ao conceito de formação do professor. Segundo a autora, há necessidade de se pensá-lo como um “projeto único” que engloba tanto a formação inicial como a contínua. Assim, a formação envolve um processo duplo: “o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam” (PIMENTA, 1999, p.30). Dessa forma, a formação vai além dos saberes instituídos pela academia e atrelada ao espaço de trabalho onde o professor está inserido. O local de trabalho apresenta-se também como espaço de formação contínua.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) adotam uma visão do professor como um profissional da educação e abordam a formação do professor sob a perspectiva da profissionalização do ensino, destacando a necessidade e importância da consciência profissional no trabalho docente. Nesse sentido, os autores priorizam alguns pontos necessários à profissionalização do ensino, entre eles está a “questão da formalização do saber” em que defendem a “delimitação de um conjunto de saberes” que deve definir o “perfil do profissional da educação” (p. 60). A ótica dos

autores a respeito da formação profissional do professor dá ênfase, assim como Pimenta (1999) e Garcia (1999) à autonomia e participação do professor no processo constante/contínuo de sua formação, também norteada por sua prática profissional. De acordo com os autores:

O profissional é confrontado com problemas complexos e variados, para os quais não conhece previamente a solução, mas está capacitado para construir uma solução entre um repertório variado a partir de diversos recursos cognitivos e afetivos [...] A profissionalização convida o professor a construir suas próprias respostas [...] A profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente [...] (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003, p. 61).

A formação profissional é entendida pelos autores como um “processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de condutas, saberes, habilidades, ética, hábitos inerentes ao desenvolvimento de competências para o desempenho de uma determinada função profissional” (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003, p. 84).

Assim, a formação profissional do professor não termina com a conclusão de cursos de graduação ou de pós-graduação em determinadas disciplinas docentes, mas constitui-se um processo contínuo que se reconstrói a cada nova experiência no percurso profissional. Nesse cenário, o professor deixa de ser mero reproduzidor de conhecimentos armazenados por meio de cursos e se transforma em um construtor de saberes e habilidades, sendo responsável por sua própria formação.

A dinâmica entre o professor reproduzidor e o professor construtor de saberes, reflete, na visão de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) na existência de dois modelos de formação docente: 1) O Modelo Hegemônico de Formação (MHF), fundamentado no tecnicismo em que o professor se apresenta como mero reproduzidor de saberes produzidos por especialistas, com base no treino de habilidades e no distanciamento dos objetos da profissão; 2) Em oposição a este modelo propõem o Modelo Emergente de Formação (MEF), em que o professor aparece como construtor de seus saberes, competências, mobilizando saberes, valores, entre outros, na resolução de situações-problema. A formação aí é vista como centralizada no âmbito do objeto da profissão (a escola). Esse modelo deve ser desenvolvido com base na reflexão, na crítica e na pesquisa.

De um modo geral, os estudos que tratam da formação de professores têm enfatizado a necessidade de se pensar a formação na articulação entre a formação inicial e a continuada. Nessa visão, a formação acadêmica (inicial) com seu bojo de conhecimentos teóricos/pedagógicos se apresenta como insuficiente para suprir as necessidades futuras de um professor que se encontra em uma sociedade em constante transformação, onde o profissional se confrontará com uma infinidade de espaços e locais de atuação, com diferentes realidades, demandas e situações pedagógicas. A esse respeito Diniz e Joly (2007), ao investigarem a formação musical de professoras de pedagogia ressaltam que a formação inicial consiste em apenas uma das etapas do processo de desenvolvimento da formação, sendo que a bagagem musical adquirida na escola não serve para o restante das atuações. Nesse sentido, a formação continua faz-se necessária diante das novas demandas sociais.

A formação continuada assume, pois, um papel de destaque e torna-se imprescindível o reconhecimento da experiência do professor, mesmo que esta seja anterior ao ingresso em curso específico profissionalizante. A esse respeito, Mello (2004) afirma que:

A formação do educador é uma síntese complexa de múltiplos elementos, resultantes de um longo ciclo formativo que abrange a experiência do docente como aluno (formação escolar básica), como aluno-mestre (formação escolar específica ou profissionalizante), como estagiário (nas práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos de atividade profissional) e como titular (formação continuada) (p.117).

Reconhecer a formação do professor com base nesses parâmetros consiste então, em tomar como ponto de partida os “conhecimentos, repertórios, os valores e as representações” (MELLO, 2004, p. 117) que o professor constrói durante sua trajetória individual e social. Nesse sentido, a formação de professores passa a ser vista como uma trajetória que se inicia mesmo antes do ingresso na profissão e se estende até o término das atividades docentes. A tendência de se considerar a formação inicial como um guia de regras e normas a serem seguidas futuramente já não funciona. A formação continuada entendida sob uma perspectiva de “atualização, aperfeiçoamento, capacitação ou reciclagem” (DINIZ, JOLY, 2007, p. 66) desvinculados das realidades e demandas escolares e sociais também deve ser

superada por uma visão de formação que extrapole o acúmulo de títulos acadêmicos, conhecimentos ou técnicas específicas (embora estas sejam importantes), enfatizando a singularidade do professor (com sua história de vida) e de sua prática, a experiência do profissional e as realidades de suas atuações como formas permanentes e complementares de formação (PEREIRA, 2000, p. 29; MELLO, 2004; TARDIF, 2002, GARCIA, 1999; NÓVOA, 1995a; NÓVOA, 1995b; RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003).

A mudança na maneira de ver o professor e conceber sua formação está relacionada a algumas correntes teóricas que começaram a se desenvolver a partir da década de 70 em nosso país. Na visão de Fiorentini, Souza Júnior e Melo, (2003) as questões relacionadas à formação de professores e suas concepções norteadoras têm assumido várias nuances ao longo dos anos. Até recentemente, a ênfase na formação do professor esteve centrada no conhecimento do professor sobre sua disciplina de atuação. Nesse caso, as questões dirigidas à prática pedagógica e docente tinham pouco valor.

Os estudos de Pereira (2000), Fiorentini, Souza Júnior e Mello (2003) revelam que na década de 70, no Brasil, o debate acerca da formação de professores enfatizava a dimensão do treinamento técnico do professor com base no modelo tecnicista. Os programas de formação e seleção de professores valorizavam, nas palavras de Fiorentini, Souza Júnior e Mello (2003), os “aspectos didático-metodológicos, sobretudo as tecnologias de ensino, nomeadamente os métodos e técnicas especiais de ensino, planejamento, organização e controle/avaliação do processo ensino-aprendizagem” (p. 313). Enfatizava-se o domínio técnico-formal do conteúdo em detrimento do caráter crítico em relação a questões político-pedagógicas.

Nos anos 80, o discurso tecnicista cede lugar à dimensão político-pedagógica da formação do professor, o qual passa a assumir uma postura de “educador” comprometido com seu papel de atrelar a educação aos problemas sociais vigentes. Pereira (2000) discute que nessa visão, o professor se configura como um “novo profissional em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador da aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos 70” (p. 28). A preocupação técnica do professor é amenizada, passando a ser dada importância ao seu compromisso como agente sócio-político.

A década de 90, por sua vez, caracterizou-se por uma formação em que a atividade profissional encontrava-se aliada à pesquisa, buscando entender a identidade profissional do professor na interface entre a história profissional do docente e sua história de vida. Nessa perspectiva, defendeu-se o professor pesquisador com o objetivo de articulação entre “teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino e reflexão e ação didática” (PEREIRA, 2000 p. 44). Nesse período passa-se ao reconhecimento da “complexidade da prática pedagógica” com a busca de “novos enfoques e paradigmas” na compreensão da prática docente (FIORENTINI, SOUZA JÚNIOR, MELO, 2003, p. 314).

Nota-se que até a década de 70 a formação de professores esteve fundamentada em um modelo de racionalidade técnica – tendo como base o acúmulo de conhecimentos teóricos (conteúdos) e técnicos (metodológicos) que deveriam ser transmitidos e posteriormente aplicados de maneira inquestionável. Atualmente esse modelo tem sido questionado, e defende-se um modelo que entende a formação como um processo permanente e contínuo de aprendizagem no qual o professor se desenvolve profissionalmente de forma ativa (DINIZ; JOLY, 2007, p. 67; PEREIRA, 2000). Nessa perspectiva, a formação passa a estimular uma postura crítico-reflexiva que conduza a autonomia em “situações problemáticas” decorrentes da prática profissional (MELLO, 2004, p. 118). Nesse novo panorama, a racionalidade técnica passa a ser insuficiente para qualificar o professor e melhorar a qualidade da educação.

Essa tendência formativa continua sendo o foco das discussões sobre o tema até os dias atuais. Atualmente, podem ser destacadas algumas vertentes no debate teórico acerca da formação do professor. Os estudos têm destacado temáticas distintas, mas complementares referentes: “aos saberes dos professores; às competências do professor; ao professor especialista; ao pensamento dos professores; ao professor prático-reflexivo; à profissionalização docente; e ao repertório de conhecimentos do ensino” (HENTSCHKE, AZEVEDO, ARAÚJO, 2006, p. 51). Dentre elas, no Brasil, têm se destacado: 1) a formação do professor reflexivo e 2) os saberes docentes.

A reflexão do professor é tema recorrente na pesquisa e nos discursos sobre a formação de professores. Essa vertente está baseada nos estudos de Donald Schön sobre o pensamento do professor. O referido autor difundiu amplamente o conceito de reflexão e do profissional como *practicum* reflexivo. Esse enfoque

destaca uma concepção de formação de professor em que a prática aparece como um material de análise, reflexão e aprendizagem do professor (GARCIA, 1995).

De acordo com Campos e Pessoa (2003) a prática reflexiva para Schön tem como premissas: *o conhecimento na ação, a reflexão na ação, e a reflexão sobre a reflexão na ação*. O *conhecimento na ação* refere-se ao conhecimento de um “saber escolar” que fará possível e norteará as ações profissionais dos professores. A *reflexão na ação* está relacionada ao *conhecimento na ação* enquanto ação presente em que se observa e se reflete, se pensa a respeito da ação e se reorganiza futuras ações com base em surpresas que emergem da ação presente decorrente de situações complexas no decorrer da ação. A *reflexão sobre a reflexão na ação* ocorre a partir do momento em que se reflete sobre a reflexão na ação descrevendo-a verbalmente. Dessa forma, refletindo sobre a reflexão de uma ação anterior, pode-se influir em ações posteriores e colocar em prova “uma nova compreensão do problema” (CAMPOS; PESSOA, 2003, p. 197). Trata-se de uma “ação, uma observação e uma descrição” (SCHÖN, 1995, p. 83). O próprio Schön (1995) esclarece em que consiste o professor reflexivo:

Um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento reformula o problema suscitado pela situação [...]. Num quarto momento efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese (p. 83).

Assim como a vertente que trata do professor reflexivo destaca o papel do professor como um prático reflexivo, o assunto dos saberes na formação dos professores dá voz ao professor no contexto de sua prática docente. Nessa perspectiva, os professores em sua atuação conduzem, mobilizam e produzem saberes que lhe são peculiares. Essa temática será abordada a seguir.

### **3.2 Os saberes docentes, seus tipos e natureza.**

Gauthier et al. (1998) definem os saberes docentes como “o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos

programas de formação dos professores” (p.14). Os saberes docentes se articulam à atuação do professor (TARDIF, 2002; GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 1999), e servem de base para o exercício profissional da docência. Na mesma perspectiva Tardif (2002) relata que a compreensão dos saberes dos professores está diretamente vinculada à relação estabelecida entre o profissional e suas situações de trabalho, enquanto Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) afirmam que “o profissional da educação produz, mobiliza e conduz saberes que lhe são próprios, peculiares” (p. 54).

De acordo com Azevedo (2007) e Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) a preocupação com os saberes docentes teve início com debates internacionais relacionados à qualificação profissional dos professores em meio às reformas do ensino em todo o mundo. O interesse sobre os saberes dos professores esteve vinculado à consciência sobre a “desqualificação profissional dos docentes e o crescente distanciamento entre os cientistas da educação e os professores em exercício” (AZEVEDO, 2007, p. 48). Eles consistem em um “campo de pesquisa na formação de professores” e são frutos “de uma concepção educacional que relaciona a qualidade da educação com a qualificação da formação docente” (HENTSCHKE, AZEVEDO, ARAÚJO, 2006, p. 50). De acordo com Galízia (2007, p. 29) na literatura sobre a formação de professores, o conceito de saberes docentes discute tanto a “natureza” quanto as “fontes dos saberes” mobilizados pelos professores em sua prática docente, considerando o desenvolvimento de saberes na atuação profissional. Dessa forma, percebe-se que a questão dos saberes está diretamente relacionada ao ofício do professor.

Assim, a formação docente pode ser vista e repensada levando em consideração os saberes dos professores e sua relação com as realidades específicas de seu trabalho cotidiano (TARDIF, 2002). Os saberes apresentam-se, então, como elementos importantes na produção da “profissão docente”, pois estão em constante movimento e reelaboração de acordo com as necessidades das experiências práticas nos espaços de atuação profissional (PIMENTA, 1999, p. 30).

A revisão de literatura demonstra essa concepção de saber, associada à prática, à ação e interação do professor em sua atuação (trabalho). Azzi (1999), por exemplo, considera o professor como responsável pela construção do saber. Esse saber se diferencia do conhecimento, constituindo-se em uma etapa do desenvolvimento do mesmo. Citando Vieira Pinto, a autora salienta que o saber atua

como uma forma de organização de conhecimentos que surgem para o atendimento de necessidades práticas cotidianas e imediatas ao se deparar com problemas em sua atuação profissional.

Charlot (2000) citando J. M. Monteil também faz a distinção entre informação, conhecimento e saber. A informação apresenta-se como um elemento externo ao sujeito, podendo ser arquivada e armazenada de forma objetiva. O conhecimento, por outro lado, em suas palavras, resulta de uma “experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas” (p.61), é intransmissível e, portanto, pertencente ao campo da subjetividade. O saber, assim como a informação, pertence ao campo da objetividade; mas é uma informação de que o sujeito se apropria, uma espécie de conhecimento desprovido de dogmatismo subjetivo. Nas palavras do autor, “o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em quadros metodológicos”, torna-se em “produto comunicável” e em “informação disponível para outrem”. (CHARLOT, 2000, p.61).

O autor relaciona a construção do saber ao próprio sujeito (no nosso caso, o professor) que o detém a partir de seu relacionamento e interação com o mundo (consigo mesmo e com os outros). Adquirir saber, para o autor acarreta “domínio no mundo no qual se vive” (CHARLOT, 2000, p. 60) trazendo experiências, independência e gerando maior liberdade ao sujeito. O saber está vinculado a uma atividade que é própria do sujeito: “argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar” (CHARLOT, 2000, p. 60). Segundo o autor, o saber se inscreve em relações de saber. Assim, “o saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão” (p.63). O saber é produto de relações epistemológicas e sociais entre os homens. Está vinculado a um sujeito “engajado” em uma relação com o saber.

Tardif (2002) traz uma concepção de saber também complexa e interativa. Assim como Charlot (2000) enfatiza a construção do saber ao sujeito e às relações que ele estabelece consigo mesmo, com os outros e com o contexto em que está inserido, Tardif (2002) traz uma concepção de saber que contempla as relações do indivíduo em sua experiência de vida individual e coletiva. De acordo com o autor:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: ele está relacionado à pessoa e sua identidade, sua experiência de vida, sua história

profissional, suas relações com alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola. Ele não está separado desses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11).

Para o autor, o saber docente apresenta características próprias e pode ser definido como “um saber plural” proveniente tanto da formação profissional quanto da experiência e da vivência do professor. Tardif (2002) enfatiza que o saber dos professores não está pautado em uma gama de “conteúdos cognitivos” que estão prontos e acabados, mas trata-se de um processo em construção permanente, de acordo com o desenvolvimento da carreira profissional. Essa representação de saber está sempre em relação com uma situação de trabalho real e com outras pessoas. Trata-se de um saber que se ancora na missão complexa do ensino, situado em um espaço de trabalho inserido em uma instituição e em uma determinada sociedade. O saber docente é ao mesmo tempo social e individual, na medida em que se constitui em uma “realidade social materializada” por meio da formação, dos programas, das práticas coletivas, por disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e ao mesmo tempo apresentam uma dimensão individual caracterizada pelos saberes do próprio professor.

Na concepção de Tardif (2002), os saberes dos professores dependem: a) das condições concretas nas quais os seus trabalhos se realizam b) da personalidade do professor c) da experiência profissional dos próprios professores. Assim, o saber está permeado pelo ser (emoções, expectativas, histórias de vida pessoal) e pelo agir (o que é o professor e o que ele faz para ensinar).

As palavras de Tardif (2002, p. 61) demonstram de maneira clara a natureza dos saberes profissionais dos professores:

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados a seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Notemos também a importância que atribuem a fatores cognitivos: sua personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças, etc. (TARDIF, 2002, p. 61).

Gauthier et al. (1998) ao descreverem suas concepções de saber ressaltam que este está vinculado a argumentos, discursos, idéias, juízos, e em suas palavras a “pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam” (GAUTHIER et al. p. 336). Nessa compreensão de saber, análoga a de Tardif (2002), os professores não dispõem de um modelo prévio de racionalidade, mas esse saber é legitimado e validado pela prática e articula-se com o discurso e argumentação do professor em sua reflexão crítica sobre a prática. Trata-se de um “saber prático implicado na ação” (GAUTHIER et al., p. 337). Em torno desse tipo de saber, cria-se uma espécie de “espaço pedagógico”, um espaço de saberes e de decisões e de liberdade, de jogo. Um espaço de investimento e criação/criatividade. Essa visão concebe o “saber como a expressão de uma razão prática” que é dependente não somente “da cognição e da informação”, mas principalmente “da argumentação e do juízo”, (GAUTHIER et al., 1998, p. 339) sempre agregados à racionalidade prática e não técnica, que está submetida a um determinado contexto cultural e situacional (temporal e espacial). Ou seja, nas palavras dos autores “o saber está enraizado numa comunidade de agentes, ele corresponde a diferentes tipos de juízos e seu objetivo é prático” (GAUTHIER et al., 1998, p. 340).

Para Azevedo (2007) a racionalidade prática “julga, delibera e argumenta segundo os fins do ensino” (p.80). Pode-se dizer que “essa racionalidade atua no e para o trabalho dos professores e mobiliza diferentes saberes” (p.80). Nesse sentido, os professores mobilizam em suas ações pedagógicas, diferentes saberes com características específicas. Assim, o saber docente se apresenta como “interativo e voltado para os seres humanos; pessoal e social; plural e heterogêneo; temporal; e situacional” (p. 80). Portanto, os professores produzem saberes na inter-relação entre sua atuação e a busca por novos conhecimentos teóricos e práticos que ampliem seu repertório de saberes.

Gauthier et al. (1998) expõem uma longa lista de características ligadas ao saber: é um produto social; longe de se conceber como verdade absoluta, está permanentemente sujeito a revisões e a reavaliações; é permeado pela interação entre indivíduos em uma situação específica e está aberto ao questionamento; é argumentativo e social; envolve a constituição de um repertório de conhecimentos do ensino (reflexo dos saberes sobre a prática e dos práticos) e a capacidade

própria de cada agente, que deve necessariamente apresentar argumentos que justifiquem tais conhecimentos/ saberes.

O professor como detentor e produtor desses saberes apresenta-se como um “prático dotado de razão” que julga, toma decisões, aplica regras, age e sabe o porquê realiza determinada ação. A ação do professor deve ser conduzida por motivos justificáveis e racionais. Esta constitui um campo de construção de saberes próprios de cada professor. Esses saberes são de grande importância na conduta do professor (que precisa dispor de saberes particulares para exercer sua profissão) no processo de ensino e aprendizagem, assim como no exercício de sua profissão, entretanto, é importante ressaltar que os saberes não são imutáveis e eternos, mas estão em processo de constante aprimoramento e modificações. Assim, torna-se de especial relevância a constituição de um repertório de saberes que orientem a prática pedagógica dos professores.

Gauthier et al. (1998) são adeptos à sistematização de um “repertório de saberes” dos professores que exercerão papel na prática docente e são próprios de cada professor. Esse repertório é adquirido para ou no trabalho e se direcionam ao labor do ensino e engloba tanto os saberes sociais (culturais) quanto os saberes relativos à vida pessoal individual, (pessoais) os quais, mesmo não tendo sido adquiridos na prática profissional, podem ser mobilizados para propósitos educacionais. De acordo com Azevedo (2007), o “repertório de saberes”, a que Gauthier et al. (1998) se referem compreende os saberes mobilizados pelos professores em sua ação pedagógica “para, no e após o processo de ensino e aprendizagem” (p.79). Segundo a autora, “eles compreendem basicamente, os saberes adquiridos: 1) na formação universitária específica; 2) na socialização profissional; 3) na instituição escolar e na sala de aula; 4) no trabalho docente; 5) numa tradição pedagógica” (p.79).

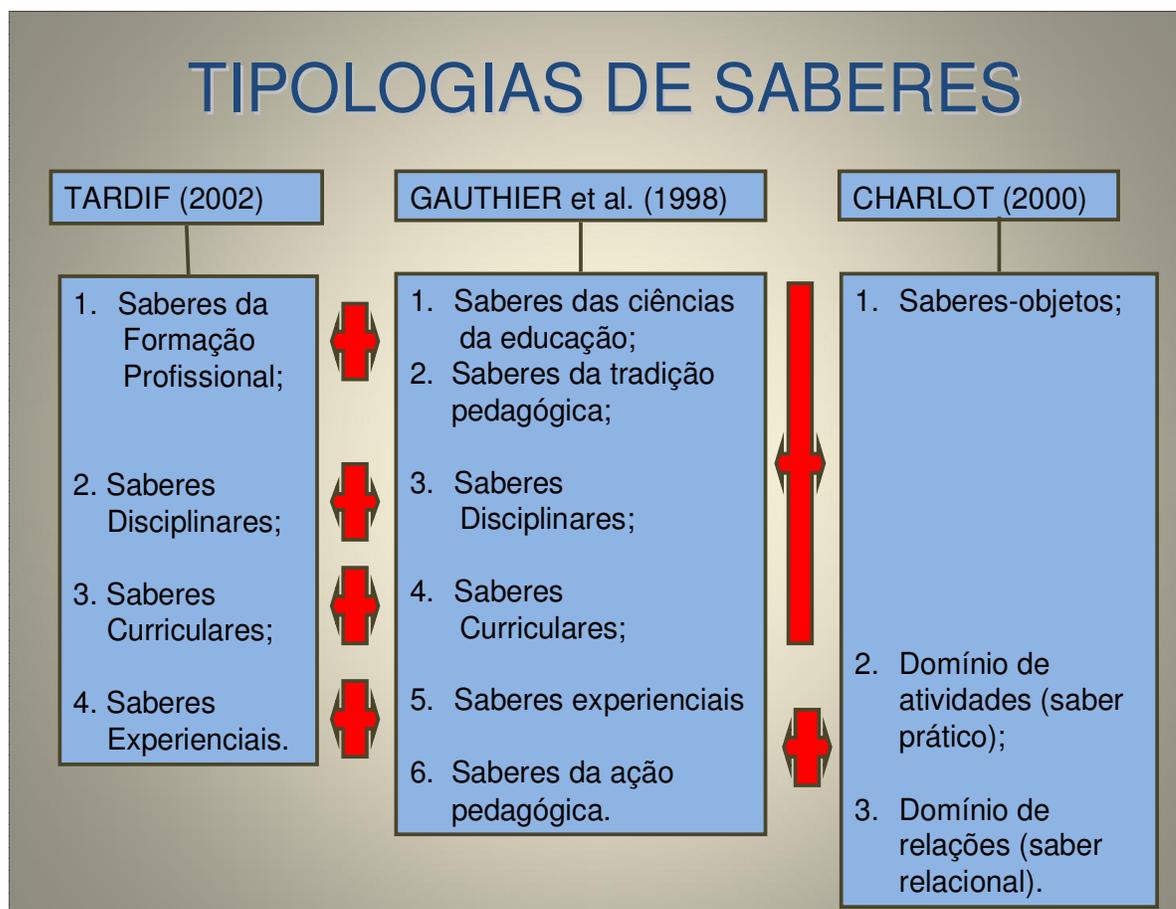
Tardif (2002) também enfatiza a necessidade de um repertório específico de saberes para o exercício do ofício da docência. Para o autor, esse repertório de saberes está imerso no conjunto de que os professores detêm, tais como: conhecimentos pessoais de cada professor, senso comum, saberes adquiridos durante toda a vida, dentre outros.

De acordo com Gauthier et al. (1998) os saberes docentes são caracterizados por alguns aspectos: são provenientes da formação superior específica, suas aquisições estão vinculadas à socialização profissional e à experiência prática

docente, são mobilizados no âmbito da instituição especializada (ex. escola) e relacionados a seu contexto, “são utilizados no âmbito do trabalho, o ensino” e “têm como pano de fundo a tradição” (no sentido de que todos já presenciaram alguém ensinando). O saber tem também como característica a sua ligação com o universo de trabalho do professor (GAUTHIER et al., 1998, p. 344, 345).

Nota-se então, que tanto a formação quanto a prática profissional do professor são fontes de saberes. Esses saberes são classificados por Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Charlot (2000) em tipologias que, embora apresentem nomenclaturas diferentes, contém aspectos semelhantes entre si.

Os trabalhos de Tardif (2002) e Gauthier et al. (1998) apresentam um corpo de saberes que caracterizam a profissionalidade do professor. Os estudos de Charlot (2000), em uma linha um pouco distinta, também enfatizam saberes, os quais foram classificados em tipologias neste trabalho e podem ser relacionadas com as apresentadas por Tardif (2002) e Gauthier et al. (1998). A síntese desses saberes são apresentadas no quadro 1, em que podem ser notadas as diferentes nomenclaturas utilizadas por cada autor para designar suas tipologias, mas que podem conter significados convergentes entre si:



**Quadro 1- Síntese das tipologias dos saberes docentes**

Como se pode observar no quadro 1, Tardif (2002) apresenta 04 tipos distintos de saberes necessários ao ensino: o primeiro tipo (saberes da formação profissional) se refere a saberes definidos e transmitidos pelas instituições de formação de professores; o segundo (saberes disciplinares) são saberes sociais definidos e selecionados de acordo com o agente formador, por meio de disciplinas que a universidade oferece; o terceiro (saberes curriculares) está relacionado a saberes vinculados a objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino a partir dos quais as escolas orientam seu processo educacional e aos quais os professores devem submeter sua prática docente; o quarto (saberes experienciais ou práticos), nas palavras do autor são “saberes desenvolvidos no exercício da profissão, com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Saberes que brotam da experiência e são validados por ela” (Tardif, 2002, p. 37).

Gauthier et al. (1998) em uma linha de raciocínio próxima a de Tardif (2002), apresentam 06 tipologias de saberes necessários à atuação do professor: 1) Saber disciplinar – relativo à produção científica nas diversas disciplinas científicas em cursos diversificados 2) saber curricular – oriundo dos programas curriculares das instituições de ensino e que são produzidos, na maioria das vezes, por funcionários do Estado ou especialistas em diversas disciplinas e às vezes, por professores. Refere-se ao conhecimento do programa pelo professor, tendo-o como guia para planejar e avaliar; 3) saber das ciências da educação – Relativo a noções referentes ao sistema escolar e ao desenvolvimento da criança. Segundo os autores é um saber não diretamente relacionado à ação pedagógica, mas que serve como pano de fundo para a profissão; 4) saber da tradição pedagógica – relativo à representação da profissão pelos professores que serve de molde para guiar seus comportamentos. Esse saber é adaptado e modificado pelo saber experiencial e validado ou não pelo saber da ação pedagógica; 5) saber experiencial - relacionado à aprendizagem a partir da própria experiência (pessoal e privada) profissional que é incorporada ao reservatório de saberes particulares, se transformando em rotina. Os autores apresentam uma limitação do saber experiencial: o fato de ele ser feito de pressupostos e argumentos que não são verificados por métodos científicos; 6) saber da ação pedagógica – “saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER et al., p. 33), ou seja, quando o saber se torna público e não privado como os experienciais.

Observa-se no quadro 1, os saberes da formação profissional a que Tardif (2002) se refere englobam os denominados por Gauthier et al. (1998) de saber das ciências da educação e da tradição pedagógica. Nota-se também, que além dos saberes experienciais, que são comuns aos dois autores, Gauthier et al. (1998) vão além ao apresentarem os saberes da ação pedagógica.

Para Gauthier et al. (1998) esses diferentes tipos de saberes constituem um reservatório de conhecimentos do professor (knowledge base), do qual fazem parte todos os conhecimentos do professor e que deve ser construído com base em uma racionalidade prática direcionada para a ação docente. De acordo com Azevedo (2007) o “reservatório de conhecimentos” “é amplo e abrange saberes pré-profissionais, saberes profissionais e que constituem a cultura pessoal do professor” (p.79).

Charlot (2000) se diferencia de Gauthier et al. (1998) e de Tardif (2002) ao enfatizar a relação com o saber. Para ele, não existe saber senão em uma relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Nesse sentido, o autor apresenta algumas classificações de saberes para fins de sistematização. No entanto, mostra-se contrário à divisão em tipologias de saberes, pois no seu entender, as relações com o saber, os usos que se faz dele, e não o saber em si é que determinam sua classificação.

Segundo Charlot (2000) o saber se apresenta por meio de três dimensões: a relação de identidade, a relação social e a relação epistêmica. A relação de identidade com o saber está associada, nas palavras do autor “à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72). Essa relação está permeada pela “relação com o outro” e consigo mesmo, das quais dependem a relação com o mundo. Nessa relação com o saber o indivíduo constrói tanto a si mesmo como a imagem de si, de tal forma que sua relação com o saber torna-se também uma relação consigo próprio, ou conforme explica o autor “toda relação com o saber é também uma relação consigo próprio” (p.72).

A relação social com o saber, por outro lado, segundo o autor, representa uma contribuição que dá forma particular às dimensões identitária e epistêmica. Assim, a relação social com o saber depende destas outras duas dimensões e ocupa-se de histórias sociais. Ou seja, para o autor, “o sujeito não tem por um lado, uma identidade e por outro, um ser social” (p.73), mas esses aspectos se tornam inseparáveis. Da mesma forma, as preferências de um sujeito por determinada “figura do aprender”: (objetos-saberes, domínio de atividades ou domínio de dispositivos relacionais) pode estar associada à identidade social. Infere-se daí, que a própria relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo se inserem em uma relação social com o saber. Trata-se de uma relação assinalada pelo “aprender enquanto modo de apropriação do mundo e, não apenas, como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo” (CHARLOT, p. 74).

Por fim, a relação epistêmica com o saber ocorre de três maneiras: 1) por meio da apropriação de um objeto virtual (saber) encarnado em objetos empíricos, que o autor chama de “objeto-saber” (livros, etc.) abrigado em locais (escola, universidade, biblioteca, etc) e possuído por pessoas que já percorreram esse

caminho (docentes, cientistas, etc). Conforme se observa no quadro 1, esse saber está sendo chamado neste trabalho, de “saber-objeto”, terminologia adotada pelo próprio autor para designar um saber “enquanto ‘objetivado’, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento” (p. 75). Nesse caso, trata-se de uma atividade de “apropriação de um saber que não se possui, cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas”, que significa “passar da não-posse à posse” “da identificação de um saber virtual à sua apropriação real” (p. 68); 2) com o domínio de uma atividade ou de uma capacitação na utilização de um objeto de forma pertinente, ou seja “passar do não-domínio ao domínio”(p.69) de uma atividade, um saber-fazer. No quadro 1, nota-se que a terminologia adotada para designar esse tipo de saber nesta pesquisa foi “domínio de atividades” ou “saber prático”, que se aproxima do saber ligado à prática ou experiencial dos demais autores, os quais brotam da experiência e que se relacionam com a prática 3) por meio do domínio relacional, em que se aprende, por exemplo, a ser solidário, desconfiado, responsável. Nesse caso, passa-se do “não-domínio ao domínio” de uma relação e não de uma atividade em vez de constituir um “saber-objeto” (p. 70). Esse saber leva em conta o aspecto relacional, em que o domínio da relação se sobressai ao da atividade propriamente dita. Dessa forma, decidiu-se neste trabalho pelo uso da terminologia “saber relacional” para referir-se a essa natureza do saber, que conforme explícito no quadro 1, refere-se ao “domínio de relações”.

O quadro 1 mostra ainda, que o “saber-objeto” aludido por Charlot (2000) pode estar diretamente relacionado aos saberes apresentados por Tardif (2002) e Gauthier et al. (1998), que são externos à atividade docente do professor como os disciplinares, curriculares, das ciências da educação e da formação pedagógica ou da formação profissional. Por outro lado, os saberes do “domínio de atividades” (ou práticos) e os do “domínio de relações” (ou relacionais) parecem estar relacionados àqueles mais diretamente imbricados à prática e experiência docente do professor, (saberes experienciais e da ação pedagógica) permitindo um contato mais íntimo entre educador e educando e o domínio de atividades e de relacionamentos.

### 3.3 Os saberes que emergem da atuação profissional

Dentre os saberes, os autores têm enfatizado os saberes que brotam da experiência em decorrência da atuação profissional. Nesse caso, os professores aparecem como sujeitos ativos e competentes e suas práticas não são somente espaços de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também de saberes específicos provenientes de suas práticas (TARDIF, 2002, p. 234). Assim, a prática retroalimenta os saberes adquiridos “antes ou fora da prática profissional” (p. 50).

Nessa categoria de saber, Tardif (2002) apresenta os saberes experienciais ou práticos. Para o autor esses saberes são frutos do trabalho cotidiano e são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*, (conceito de Bourdieu) que se refere “a esquemas interiorizados que organizam as experiências sociais e permite gerá-las” (TARDIF, 2002 p. 71).

De acordo com o autor, esses saberes não são sistematizados, mas integrados à prática, formando um corpo de representações que auxilia os professores na interpretação, compreensão e orientação de suas profissões e práticas cotidianas em suas múltiplas dimensões. Para ele esses saberes constituem a “cultura docente em ação” (p. 49) e têm como característica serem práticos, heterogêneos, interativos, sincréticos, plurais, complexos e abertos às mudanças da prática e das situações pedagógicas, não analíticos, permeáveis, temporais e sociais, se desenvolvendo em função da prática profissional, integrando experiências novas e evoluindo no decorrer da carreira profissional (p. 109, 110). Os saberes experienciais agem sob situações concretas no dia-a-dia do trabalho do professor e exigem improvisação e habilidade pessoal. Esses saberes têm como objetos de interação: os pares e outros autores no campo da prática, as normas e obrigações que regem a prática docente e a instituição como meio organizador do processo educacional (p.50).

A natureza desses saberes convergem para a relação com o saber enfatizada por Charlot (2000). Segundo o autor a aquisição do saber está vinculada à esfera pessoal (eu) e social (os outros, o mundo) e pressupõe a comunicação com “outros seres” e com o mundo, por meio da partilha de experiências que proporcionam autonomia e independência ao indivíduo. Assim, a relação com o saber pressupõe o

exercício de “uma atividade em situação” em locais e momentos específicos e o convívio com outras pessoas inseridas no mundo.

Gauthier et al. (1998) vão além quando se trata de saberes decorrentes da atuação. Para o autor existe um conjunto de saberes que nascem da prática e para ela retornam. Esses saberes são produzidos por agentes internos à atuação docente, ao contrário das outras tipologias, que decorre de agentes externos (saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, da formação profissional).

Os saberes que provêm da atuação podem ser identificados, segundo os autores, como saberes experienciais e da ação pedagógica. O saber experiencial, na visão dos autores, como já dito, é um saber advindo da experiência e do *hábitus*, com base em pré-concepções e no senso comum, são intuitivos e pessoais e se restringem à sala de aula ou a certas situações pedagógicas específicas. Para os autores esses saberes não possuem objetividade, pois são restritos à experiência cotidiana. Para que sejam objetivados, necessitam de interações (com outros profissionais, com o meio escolar, instituição, socialização profissional e divulgação pública) o que lhes trará validade e legitimidade. Aí entra o conceito de saber da ação pedagógica, que está no foco da investigação dos autores, que procuram identificar e sistematizar esse tipo de saber. Esses saberes são “de natureza experiencial e da tradição pedagógica que podem ser justificados pela razão prática, e assim, objetivados, validados e legitimados pela socialização entre os pares e pelas pesquisas em sala de aula” (AZEVEDO, 2007, p. 92).

Segundo Gauthier et al. (1998) os saberes da ação pedagógica são legitimados pelas pesquisas e, em suas palavras, são “o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor” (p. 34). Paradoxalmente, segundo eles, esse é o tipo de saber mais necessário à profissionalização do ensino, pois não poderá haver profissionalização enquanto esse saber não for devidamente explicitado, já que, nas palavras de Gauthier et al. (1999) “os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (p. 34). Na ausência desse saber os professores continuarão a recorrer à experiência, à tradição e ao bom senso, utilizando saberes que quase não se distinguem dos saberes possuídos por pessoas comuns.

Dentre os saberes emergentes da atuação profissional podemos inserir os relacionados ao “domínio de atividades” (práticos) e ao “domínio de relações”

(relacionais) destacados por Charlot (2000). O saber do “domínio de atividades” (prático), ao contrário da relação com um “saber objeto” que aparece “como existente em si mesmo, em um universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções, das emoções” (p. 67, 68), permite ações vivenciadas e contextualizadas no tempo e no espaço (corporificadas). Dessa forma, dá espaço a um sujeito “imerso em uma dada situação” em que não se pode separar o saber da atividade. Pode-se dizer: da prática. Nesse caso, o saber está intimamente ligado à atividade prática, ou à experiência. Assim, não bastam estudos e conhecimentos sobre determinada atividade, mas o domínio prático dessa atividade.

O saber proveniente do “domínio de relações” (relacional), da mesma forma, é diferenciado do “saber-objeto” e tal como os saberes experienciais e da ação pedagógica (TARDIF, 2002; GAUTHIER et al., 1998) são frutos da experiência cotidiana do sujeito (professor), favorecendo um domínio que vai além das atividades: o domínio das relações consigo próprio, com os outros (alunos) e com o mundo. Assim como no “domínio de atividades”, “o produto do aprendizado não pode ser autonomizado, separado da relação em situação” (p.70) e “o aprendizado da relação ocorre em situação e em ato” (p.71).

Os saberes nascidos da atuação e da experiência prática do professor apresentados por Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e indiretamente, por Charlot (2000) revelam a importância de se sistematizar um conjunto de saberes que orientem as práticas docentes. A caracterização dos saberes que nascem da atuação do professor com o idoso, assim como os necessários a essa atuação mostram-se de grande importância na presente investigação, pois poderão concorrer para a sistematização dos “saberes da ação pedagógica” (Gauthier et al., 1998), a profissionalização do ensino e a formação de futuros professores e de docentes já atuantes.

Nessa perspectiva, Hentschske, Azevedo e Araújo (2006) observam que há necessidade de se promover a realização de investigações que dêem destaque à aquisição e ao desenvolvimento de saberes provenientes da experiência. Para as autoras, essas investigações poderão contribuir para que a trajetória de construção profissional dos professores de música seja reconhecida.

## **PARTE III—METODOLOGIA DA PESQUISA**

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

### 4.1 O survey como método de investigação

Esta pesquisa teve por objetivo investigar os saberes que norteiam a formação e atuação de professores de música que atendem alunos idosos em Brasília (Plano Piloto). De forma específica pretendeu-se: 1) conhecer a formação dos professores de música que atendem o aluno idoso; 2) verificar que tipos de atividades musicais os professores desenvolvem com o idoso; 3) analisar que concepções relacionadas ao idoso norteiam a atuação e formação dos professores de música que atendem essa faixa etária 4) investigar que saberes têm emergido da atuação com o idoso 5) Investigar que saberes são considerados necessários para a atuação com essa faixa etária.

O método que conduziu a investigação foi o *survey* segundo a perspectiva teórica de Babbie (2005). De acordo com este autor, a pesquisa de *survey* é uma das ferramentas de pesquisa investigativas dos pesquisadores sociais, podendo ser utilizado com vantagens ao se examinar uma variedade de assuntos relacionados ao social. Segundo o autor “usadas corretamente em situações apropriadas, *surveys* podem gerar informações necessárias, difíceis de se obterem através de qualquer outro método” (p. 30)

Descrivendo as características do *survey*, o autor afirma que “tipicamente, *surveys* estudam uma amostra de uma determinada população, coletando dados sobre os indivíduos na amostra, para descrever e explicar a população que representam” (BABBIE, 2005, p. 107). Em suas palavras, “tipicamente, métodos de *survey* são usados para estudar um segmento ou parcela – uma amostra – de uma população, para fazer estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada” (BABBIE, 2005, p. 113). Os *surveys* apresentam uma similaridade com pesquisas de censo. A diferença está no tamanho da amostra. Enquanto um censo examina uma população em seu todo, o *survey* está interessado em uma parte da população (amostra menor). Vale ressaltar que o termo *survey* tem sido utilizado para designar um sentido implícito de “*survey* por amostragem”, que contempla o estudo de parte de componentes de uma população ou grupo (BABBIE, 2005, p. 113). Sendo o propósito da presente investigação analisar somente uma parcela da população de profissionais de música (que atuam

com idosos) este método mostra-se relevante para esta pesquisa, já que esse tipo de *survey* pode permitir resultados precisos a respeito das populações que retratam.

O *survey* em questão teve um desenho interseccional ou cross-seccional que caracteriza-se pela realização da coleta de dados uma única vez, em um determinado período de tempo, com cada indivíduo da amostra selecionada. Este procedimento foi escolhido por apresentar maior viabilidade financeira e exigir menor tempo em sua execução (BABBIE, 1999).

Babbie (2005) afirma que existe uma variedade de finalidades na realização de um *survey*, o qual é permeado por três objetivos gerais: a descrição, a explicação e a exploração. De acordo com o autor, as pesquisas com *survey*, de modo geral, apresentam mais de um desses objetivos. O presente trabalho utilizou apenas o *survey* descritivo, que segundo o autor permite “enunciados descritivos” no intuito de descobrir certas características de uma população sem aprofundamento das causas, ou seja, sem a preocupação do pesquisador com os porquês da distribuição das características observadas.

O *survey* adquire outros sinônimos de acordo com alguns autores. Laville e Dionne (1999), por exemplo, usam o termo “pesquisa de opinião” e segundo os autores, trata-se de uma estratégia que visa conhecer as opiniões, intenções ou até comportamentos de uma população sobre determinado assunto, interrogando uma amostra dessa população.

A escolha pelo método *survey* está relacionada aos próprios anseios da pesquisa, que tem como alvo investigar os saberes que norteiam a formação e atuação dos profissionais que atuam com a terceira idade em Brasília. O interesse por esse *design* metodológico vinculou-se ao propósito de se obter uma visão ampla sobre os docentes investigados. No intuito de se conhecer as formações dos professores, os tipos de atuações, as concepções relacionadas ao idoso e os saberes que têm emergido das atuações, bem como os necessários às atuações, o *survey* pareceu ser um método indicado, principalmente em decorrência de seu caráter de verificação em torno de um problema específico (LAVILLE , DIONNE, 1999).

Apesar dos *surveys* estarem associados a pesquisas quantitativas (BABBIE, 2005; LAVILLE, DIONNE, 1999) as análises estatísticas não foram o ponto principal utilizado nesta investigação, que utilizou a abordagem qualitativa como método de análise.

Nesta pesquisa, outra característica do *survey* foi contemplada: a necessidade de se “constituir uma amostra representativa da população visada pela investigação” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 149; BABBIE, 2005). Em um levantamento exploratório prévio a respeito do número de profissionais atuando com a terceira idade em locais variados em Brasília (que será apresentada à frente na tabela 2) pude constatar a existência de cerca de 80 profissionais em exercício. No intuito de se alcançar um maior número de professores, o *survey*, dada a sua característica de contemplar uma amostra significativa da população a ser estudada, com vistas a descrever e explicar a população total se apresentou como relevante no desenvolvimento da investigação.

De acordo com André (2002), em sua análise sobre a abordagem metodológica das dissertações e teses sobre formação de professores entre 1990 e 1998, o *survey*, ou o levantamento de dados com uso de questionários foi uma modalidade pouco freqüente nas pesquisas. Durante o período verificado, de um total de 284 produções científicas, apenas 09 utilizaram esse tipo de abordagem. Segundo a autora, a retomada desse método nas pesquisas merece atenção por parte dos pesquisadores atuais, o que pode ser detectado nas palavras da autora, a respeito do *survey*:

Muito utilizado nas pesquisas educacionais das décadas de 60 e 70, este tipo de estudo foi aumentando gradativamente na década de 80 e, nos anos 90, chega quase a desaparecer. Considerando que esses estudos geram um tipo de conhecimento necessário para se conhecer de forma abrangente e extensa uma determinada problemática, espera-se que os pesquisadores reconheçam a importância e se disponham a retomá-los (ANDRÉ, 2002, p. 32).

A utilização desse tipo de estudo tem sido observada nacionalmente, por pesquisadores na área de educação musical. Podem ser observados trabalhos recentes como os de Oliveira (2007), Almeida (2007), Diniz (2005), Xisto (2003) entre outros. Nesse sentido, o *survey* tem se apresentado como uma abordagem metodológica relevante para se conhecer de forma abrangente as diferentes realidades de ensino e aprendizagem na área da música.

## 4.2 Instrumento de coleta de dados

Diante do número de professores atuando com alunos idosos verificado no levantamento inicial, o questionário auto-administrado mostrou ser a técnica de pesquisa mais adequada a ser adotada para a coleta de dados. Segundo Babbie (2005), o questionário é uma forma de coleta de dados utilizada por pesquisadores de *survey* e devem ser construídos de acordo com os objetivos da pesquisa e distribuídos à amostra a ser pesquisada. Para Laville e Dionne (1999) trata-se de instrumento importante nas “pesquisas de opinião”. O questionário tem sido definido como uma série de perguntas ordenadas sobre o tema visado na pesquisa, que são respondidas por escrito por uma amostra consideravelmente representativa sem a presença do entrevistador (LAVILLE; DIONNE, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1985).

O questionário aplicado nesta pesquisa (Apêndice nº 1) foi dividido em quatro partes. A primeira parte é constituída dos dados pessoais do investigado: nome, idade, sexo, endereço, telefone e email. A segunda parte compreende as questões sobre a formação do professor: níveis de instrução acadêmica e musical e formação continuada. A terceira parte apresenta questões relacionadas à atuação profissional com atividades de ensino e aprendizagem musical: tempo de trabalho, tipos de atividades musicais, locais de trabalho e faixas etárias de atuação.

A última parte destina-se especificamente à atuação profissional com a terceira idade, em que as questões abordam temas como: tempo de atuação com esse grupo etário, tipos de aulas desenvolvidas, locais de atuação, motivos da atuação com essa faixa etária, opiniões sobre os motivos da procura por atividades musicais e a importância da atividade para o idoso, opiniões sobre os saberes necessários para a atuação e promoção do desenvolvimento musical dos idosos, preparo para atendimento ao idoso, similaridades e diferenças na atuação entre as diferentes faixas etárias, a busca de referências para a atuação com o idoso, a percepção do aluno idoso nas aulas individuais e coletivas intergeracionais, a aprendizagem decorrente das aulas com a terceira idade, experiências vivenciadas na atuação com alunos idosos, a contribuição do aprendizado a partir da atuação com o idoso para o desenvolvimento geral da atuação profissional e sugestões para melhorar a formação de profissionais que atuam com idosos. No final do questionário havia um espaço em que se pedia ao professor que indicasse um

colega que trabalhasse com aluno idoso. Essa medida foi tomada como uma forma de se ampliar a rede de investigados, caso fosse necessário e como uma maneira de melhor conhecer a rede de professores de música atuando com a terceira idade. Entretanto, não houve necessidade de se contatar esses professores. Dos 38 docentes que responderam ao questionário, apenas 13 (34,21%) indicaram outro professor, sendo que alguns nomes se repetiam e outros se referiam a professores que já estavam participando da pesquisa.

As temáticas do questionário foram abordadas por meio de questões abertas e fechadas, sendo que, na sua maioria, as perguntas tiveram caráter aberto, o que possibilitou aos respondentes respostas discursivas. Para Laville e Dionne (1999) o questionário aberto “compõe-se de questões cuja formulação e ordem são uniformizadas, mas para as quais não se oferecem mais opções de respostas” (p. 186). Segundo os autores, questões com essa característica permitem mensurar a opinião do investigado e revelam respostas preciosas ao pesquisador devido ao grande leque de possibilidades de respostas.

De acordo com Babbie (2005), Laville e Dionne (1999) e Lakatos (1985), o método básico para este tipo de coleta de dados é realizado utilizando-se o correio ou um portador. Os questionários são enviados juntamente com uma carta explicativa contendo um envelope de retorno, que devem ser devolvidos via correio após o preenchimento.

Um outro procedimento relatado por Babbie (2005), consiste em fazer a entrega e recolhimento domiciliar dos questionários. Nesse caso, os indivíduos a serem investigados recebem orientação sobre os propósitos da pesquisa, respondem os questionários e os devolvem ao pesquisador, que deverá recolhê-los posteriormente.

Em ambos os casos, o questionário apresenta desvantagens como: a baixa taxa de retorno, a falta de respostas para muitas perguntas, a impossibilidade de ajuda em caso de questões mal compreendidas, a leitura antecipada das perguntas pode influenciar as respostas seguintes, a demora na devolução, dentre outras. Entretanto, a opção pela entrega domiciliar parece apresentar, segundo Babbie (2005) uma vantagem a mais na administração do questionário em decorrência da visita do pesquisador tanto na entrega quanto na sua coleta, o que pode permitir uma maior taxa de questionários respondidos do que esperar a devolução pelo correio.

A aplicação do questionário também apresenta vantagens, pois permitem: economia de tempo do pesquisador, a obtenção de grande número de dados, respostas mais rápidas e com maior liberdade em razão do anonimato, menos risco de distorção pela não influência do pesquisador, maior tempo para pensar sobre as respostas, maior uniformidade na avaliação, maior acessibilidade de respostas (LAVILLE; DIONNNE, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1985; BABBIE, 2005).

Na presente pesquisa, como será visto à frente, fez-se a opção pela entrega domiciliar dos questionários e pelo envio por emails à amostra selecionada, tal como explicita Babbie (2005) com o intuito de obter a maior número possível de devolução e maior aproveitamento dos mesmos para posterior análise.

É importante ressaltar que antes do início da coleta de dados realizou-se um estudo piloto com a utilização do questionário para verificação da clareza e relevância das questões. Segundo Babbie (2005), os “*estudos-piloto* se referem a exames em miniatura de todo o desenho da pesquisa” (p. 303). Para o autor, esse tipo de estudo deve ser o mais parecido possível com o planejamento final do *survey*. Após a realização do levantamento exploratório, já relatado, para estimar o universo de professores que atuam com a terceira idade, foram investigadas quatro professoras que atuam ou já atuaram com idosos. A aplicação dos questionários suscitou alguns questionamentos a respeito das questões desse instrumento de coleta de dados. Farei algumas considerações a respeito dessa primeira experiência com o estudo piloto. Em um primeiro momento, enviei por email o questionário com 38 questões (entre abertas e fechadas) a 06 professores. Desse total, 04 professoras (66,6%) aceitaram colaborar e responderam ao questionário. Dois professores não devolveram o questionário por falta de tempo, sendo que apenas um alegou que o questionário era muito extenso.

De um modo geral, a avaliação dos participantes foi positiva. As professoras que participaram disseram achar relevantes as questões, no entanto, a maioria (3) mencionou a existência de questões repetitivas (principalmente as relacionadas aos itens formação musical e formação acadêmica). Diante disso, decidiu-se juntar as duas categorias em uma só questão. Outras questões foram retiradas em decorrência da similaridade. Algumas questões mostraram-se confusas ou suscitaram respostas que remetiam a datas específicas e não a duração de tempo, o que não era o intuito, essas foram refeitas. Percebeu-se também que outras questões ficaram sem resposta porque pedia a opinião de professores que

trabalhavam com aquela realidade específica (no caso com turmas intergeracionais e específicas para idosos – individual ou coletiva). Nesse caso, decidiu-se estender essas questões a todos os professores. Outras questões apresentaram respostas muito breves e parecidas, sendo reformuladas para permitir a obtenção de respostas mais significativas.

O estudo-piloto se mostrou de extrema relevância para o andamento e conclusão do trabalho, possibilitando uma análise prévia que permitiu avaliar a importância da pesquisa. Por meio do estudo afluíram dados prévios que posteriormente foram também constatados na conclusão da pesquisa, os quais serão destacados a seguir.

Considerando-se os objetivos propostos pela pesquisa, a análise dos dados do estudo-piloto revelou que os professores tinham uma formação diversificada, tanto inicial como continuada, na área de música e em outras áreas. Suas atuações contemplavam aulas individuais e coletivas específicas e intergeracionais, de instrumento e teoria musical em espaços diversos.

Os resultados referentes às concepções relacionadas ao idoso mostraram que para as professoras, o idoso se configura como alguém “especial”, diferente das demais pessoas que comumente freqüentam o ambiente escolar e que precisam de muita atenção. Trabalhar com esses indivíduos chega a ser um “desafio” principalmente porque requer muita paciência, atenção, disposição, carinho e dedicação. Os idosos foram vistos pelas professoras como pessoas sensíveis e emotivas.

A função da música para os idosos seria, de acordo com as professoras investigadas, a de reabilitar esses indivíduos para uma vida social digna, mas também para proporcionar melhor qualidade de vida, como um tipo de terapia que proporciona prazer, previne e trata doenças. A música apareceu, então, como um meio de se ativar as atividades físicas e sociais do idoso.

A análise do estudo revelou ainda que a maioria dos saberes que emergiram da atuação com o idoso eram relacionais ou do “domínio de relações” (CHARLOT 2000), tais como: aprender a considerar as capacidades musicais dos idosos, aprender a ser paciente, aprender “lições de vida”.

Os saberes necessários ao trabalho com a terceira idade que emergiram dos dados foram: saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002; GAUTHIER et al., 1998) e os relacionais ou do “domínio de relações” (CHARLOT,

2000), sendo que os experienciais e relacionais tiveram predomínio nas respostas, tais como: necessidade de se adquirir afeto, “gostar de atuar com o idoso”, ter afetividade presente na vida para transmitir ao idoso, afinidade musical, aprender a lidar com a singularidade de cada idoso, saber arriscar, saber recuar, saber repensar, aprender a não se acomodar, saber questionar, refletir a respeito das ações, reaplicar e reformular o que não deu certo, saber relacionar-se com o grupo de alunos e acima de tudo ter paciência e dedicação (pois o trabalho é muito lento).

### **4.3 Amostra da pesquisa**

Para que fosse selecionada a amostra da pesquisa fez-se necessário refletir a respeito das interferências no processo de investigação. A primeira preocupação que surgiu foi: será que existe um número significativo de professores de música trabalhando com o idoso na cidade? Que atividades musicais com os idosos são desenvolvidas por eles? Diante desse questionamento, a trajetória percorrida para a seleção da amostra da pesquisa baseou-se nos procedimentos descritos a seguir.

O primeiro passo foi a realização de um levantamento exploratório para verificar os locais e o número de profissionais existentes no Plano Piloto atuando com a terceira idade. Para tanto, verificou-se na lista telefônica e Internet as escolas de música existentes no Plano Piloto e os grupos específicos de atividades musicais voltadas para o idoso. Foram encontradas 08 escolas de música, das quais, após entrar em contato com a secretaria das escolas, verificou-se que apenas 02 não tinham alunos idosos. Encontrou-se também 02 grupos corais específicos para idosos.

Os resultados desse estudo mostraram a existência de 08 locais que oferecem ensino e aprendizagem musical com a presença de alunos idosos e aproximadamente 80 professores atuando na cidade, com tipos diversificados de atividades, conforme mostra a tabela 2. O levantamento contribuiu para o mapeamento do cenário pedagógico-musical voltado para o idoso na cidade, auxiliou na escolha do método a ser utilizado e permitiu verificar a relevância da pesquisa.

Tabela 2 - Relação professor por local de trabalho e tipo de prática musical

<b>RELAÇÃO PROFESSOR POR LOCAL E TIPO DE PRÁTICA</b>				
<b>LOCAL</b>	<b>AULAS COLETIVAS</b>	<b>AULAS INDIVIDUAIS</b>	<b>AULAS COLETIVAS ESPECÍFICAS</b>	<b>TOTAL</b>
<b>1. Escola de Música pública</b>	38	06		44 (55%)
<b>2. Escola de Música particular</b>		03		03 (3,75%)
<b>3. Escola de Música e Dança</b>		02		02 (2,5%)
<b>4. Escola de Guitarra</b>		04		04 (5%)
<b>5. Escola de Música Evangélica</b>		08		08 (10%)
<b>6. Escola de Choro</b>	17			17 (21,25)
<b>7. Coral do SESC</b>			01	01 (1,25%)
<b>8. Coral da UNB</b>			01	01 (1,25%)
<b>TOTAL</b>	55 (68,75%)	23 (28,75)	02 (2,5%)	<b>80</b> <b>(100%)</b>

O segundo passo foi escolher, dentre os locais verificados, que critérios de seleção utilizar para que os objetivos da pesquisa fossem atingidos. Contemplando essa problemática, foram selecionados para participar da pesquisa:

1) Professores de música que atuavam com pessoas idosas com idade igual ou superior a 60 anos no momento da investigação, em um período de até 02 anos anteriores à entrega dos questionários;

2) Professores vinculados a uma instituição específica de ensino e aprendizagem musical;

3) Professores que aceitaram colaborar voluntariamente com a pesquisa.

Dos 08 espaços encontrados inicialmente, em decorrência do tempo disponível para o término da pesquisa, foram escolhidos apenas 04 considerados mais representativos, conforme explicitados na tabela 2: escola nº 1, pública, com fins profissionalizantes, onde havia o maior número de professores atuando com a terceira idade; a escola nº 6, voltada para o ensino do repertório do choro e a segunda com maior percentual de professores atuando com idosos; a escola nº 5, com finalidade de preparar músicos para atuar em igrejas evangélicas, que apresentou o terceiro maior número de professores e a escola nº 2, a escola particular de maior renome no Plano Piloto. Essas escolas foram escolhidas por seu respaldo na cidade e por apresentarem os maiores percentuais de professores atuando com a terceira idade em atividades diversificadas. Os regentes dos corais foram descartados de participar da amostra por não estarem atuando em instituição específica de ensino e aprendizagem da música, exercendo a profissão docente em na área.

Escolhidas as escolas, foram enviadas cartas (Apêndice nº 2) aos seus respectivos diretores e/ ou coordenadores, pedindo permissão para a realização da pesquisa e explicando seus objetivos e intenções e requerendo os nomes e contatos dos professores que atuavam ou já tinham atuado com idosos em um período de até dois anos anteriores.

Todas as escolas contatadas permitiram a realização da pesquisa. A lista oficial fornecida pelas escolas era composta de 44 professores (na primeira escola), 17 (na segunda), 08 (na terceira) e 03 (na quarta), o que totalizava 72 professores. Desse total, o questionário foi distribuído a 62 professores, dos quais 38 (61,29%) participaram da pesquisa, respondendo e devolvendo o questionário, o que caracteriza uma amostra representativa. De acordo com Babbie (2005) uma taxa de resposta que atinge “pelo menos 50% da amostra” é considerada adequada para a análise, a taxa de 60% da população a ser investigada é considerada uma taxa de resposta boa, enquanto a taxa de 70% é muito boa.

#### **4.4 Procedimentos de coleta de dados**

Após a seleção da amostra, deu-se início aos contatos aos 72 professores. Desse total: 04 não puderam ser encontrados por telefone, nem na escola e após

várias tentativas de contato foram excluídos da amostra; 04 afirmaram nunca ter trabalhado com alunos idosos; 01 não pôde participar por ter feito parte do estudo piloto realizado anteriormente e apenas 01 não aceitou participar por estar em fase de conclusão de um curso de doutorado.

Dos professores que foram contatados, 34 (54,83%) preferiram responder ao questionário por email e 28 pessoalmente (45,16%). Em 19 casos (30,64%), os questionários foram entregues pessoalmente e por email. Em uma escola (de choro) os 17 questionários foram deixados com o coordenador, que os repassou aos professores. Posteriormente os questionários foram enviados por email para cada professor, com a solicitação do retorno dos mesmos. Vale ressaltar que os questionários foram entregues com uma carta explicativa sobre os objetivos da pesquisa (Apêndice nº 5) e após sua devolução os investigados assinavam um termo de consentimento (Apêndice nº 6) aceitando participar da pesquisa e autorizando a publicação dos dados.

No total foram entregues 62 questionários, dos quais 38 (61, 29%) foram respondidos e devolvidos. Dos professores que não responderam, um desistiu porque não tinha formação comprovada (curso superior) e achou que por esse motivo não teria nenhuma contribuição importante para a pesquisa. Outros 02 professores alegaram não ter experiência suficiente para responder às questões, que segundo eles exigiam profundidade. Um outro professor desistiu por não confiar que os dados seriam realmente anônimos. Outros dois professores de uma mesma escola não responderam porque a direção da escola declinou de sua permissão para a participação dos professores na pesquisa e um último professor avisou que não responderia por falta de tempo. Os demais não apresentaram justificativas.

Vale ressaltar que, na escola em que os questionários foram deixados com o coordenador, a taxa de devolução foi a menor (23,52%). Dos 17 questionários entregues, apenas 04 foram devolvidos, mesmo assim, após inúmeros contatos por email e telefone. Isso pode ser atribuído ao fato de os professores não terem mantido um contato mais próximo e pessoal com o pesquisador, já que nas outras escolas em que essa aproximação ocorreu o percentual de devolução foi maior. Dos 08 questionários entregues na escola evangélica, 07 foram devolvidos (87,50%) e dos 33 entregues na escola de música pública, 26 retornaram respondidos (78,78%). Na escola particular que desistiu da participação na pesquisa, dos 03 participantes, um professor respondeu e devolveu o questionário (33,33%).

O processo de coleta de dados teve duração de dois meses (fevereiro a abril de 2009). A meu ver, essa experiência foi a mais trabalhosa e a que exigiu maior grau de paciência como pesquisadora. Pude perceber, durante esse período, que a maior parte dos professores, assim como as direções das escolas às quais pertenciam demonstraram interesse pela pesquisa, entretanto a demora nas respostas dos questionários gerava, de minha parte, muita ansiedade e temor em relação ao término da pesquisa. A desistência da participação do trabalho por parte de uma escola gerou muito aborrecimento. Entretanto, essa experiência permitiu constatar que alguns transtornos fazem parte do trabalho do pesquisador, afinal, um dos critérios para participar da pesquisa é aceitar a colaboração voluntária.

#### **4.5 Procedimentos de análise**

Finalizada a fase de coleta de dados, deu-se início à análise dos dados. Em um primeiro momento, à medida que os questionários eram devolvidos os questionários recebiam um código (Q1, Q2, Q3, Q4...) e as respostas eram codificadas ou categorizadas. Os dados de caráter fechado foram tabulados no programa *Excel* conforme o exemplo (Apêndice nº 3 ) e posteriormente enviados a um estatístico para a elaboração das tabelas, sendo a maior parte delas confeccionadas por meio do programa SPSS com a introdução de algumas feitas no *Word*.

A redução das respostas abertas foi realizada no programa *Word*, de acordo com o número e o assunto das questões. De acordo com Babbie (2005), à medida que os questionários retornem devem ser examinados e numerados. Dessa forma, após a numeração/codificação dos questionários respondidos, foi realizada a redução dos dados abertos, em que cada questionário (Q1 ao Q38) teve as respostas das questões abertas transcritas para um caderno, que resultou em 57 páginas.

A partir da redução dos dados, as respostas foram categorizadas. De acordo com Laville e Dionne (1999), essa etapa consiste em atribuir códigos aos dados coletados e ordená-los em categorias. A lista de categorização (Apêndice nº 4) foi realizada de acordo com os temas comuns que emergiram das respostas dos questionários. Assim, por exemplo, em relação às questões sobre a formação dos

professores, as respostas sinalizavam a existência de três tipos de formações: a anterior ao curso superior, que foi chamada de prévia (formal e informal em música e em outras áreas), os cursos superiores docentes, que foram chamados de formação inicial (em música e outras áreas docentes) e os cursos, participações em eventos e cursos de pós-graduação, que foram denominados formação continuada (em música e em outras áreas, acadêmica, cursos e eventos). Dessa forma, a categorização se iniciou com as respectivas numerações e assuntos, como pode ser observado nas seções 1, 1.1 e 1.2 do Apêndice nº 4.

O mesmo ocorreu em relação à atuação dos professores. As respostas dos questionários mostravam atuações tanto na área musical, quanto em outras áreas. Desse modo, na categoria “tipos de atuação” foram listadas (conforme mostra o Apêndice nº 4, nas seções 2.3, 2.31 e 2.3.2) as atuações na área musical encontradas, como: músico profissional, atividades de ensino e aprendizagem musical, regência coral, direção e produção musical, direção de atividades administrativas, composição e arranjo, desenvolvimento de pesquisas teórico-musicais, empresário musical e a atuação em outras áreas: tradução.

É importante lembrar que a organização dessas categorias teve como base a seqüência das perguntas do questionário. Posteriormente, algumas categorias mudaram de ordem para permitir melhor coerência no processo de redação do trabalho.

A categorização das respostas no início mostrou-se trabalhosa, no entanto, apesar de se apresentar como um dos momentos que exigiu maior atenção no trajeto da pesquisa, se constituiu como também como um dos exercícios mais prazerosos. Após essa etapa, deu-se início à redação dos resultados e de sua análise, que será exposta no capítulo a seguir.

## **PARTE IV—REDAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

## 5 OS PROFESSORES, SUAS FORMAÇÕES E ATUAÇÕES

### 5.1 Características da amostra – o gênero e a faixa etária

De acordo com os resultados encontrados, dos professores que responderam o questionário desta pesquisa, 38 ao todo, 47,36% eram homens e 52,63% mulheres, como mostra a tabela 3. Esses dados mostram um equilíbrio em relação ao gênero dos professores. A relação proporcional entre homens e mulheres sugere que não há uma inter-relação entre gênero e atuação com a faixa etária igual ou acima de 60 anos, como ocorre com outras faixas etárias, como, por exemplo, na educação infantil, em que predomina o gênero feminino.

**Tabela 3 - Gênero dos professores**

<b>Categorias</b>	<b>Número de Professores</b>	<b>%</b>
Feminino	20	52,60
Masculino	18	47,40
Total	38	100

Com relação à idade, os dados revelaram que os professores têm entre 24 e 67 anos, com uma média de 43,18 anos. Observou-se um desvio padrão de 9,89, o que indica que a maioria das idades concentra-se em 9,89 anos para mais ou para menos da média. Como pode ser visto na tabela 4, a maioria dos docentes tem entre 41 e 50 anos (44,73%). Esse dado infere que os professores compõem um corpo docente de idade intermediária entre a juventude e a velhice. A predominância de idade aqui encontrada, (quarta fase apresentada por Sikes, que vai dos 40 aos 50/55 anos) segundo Garcia (1999), pode ser caracterizada pela adaptação à maturidade, período em que os professores adotam novos papéis e responsabilidades ou não se adaptam às mudanças e apresentam atitudes críticas.

Esses resultados diferem dos encontrados por autores como Oliveira (2007), que constatou em sua pesquisa, que a maior parte dos docentes de piano por ela

investigados (70%) tinha entre 20 e 49 anos e Diniz (2005), que verificou que a maior parte dos 123 professoras da Educação Infantil que participaram de sua pesquisa se concentravam em uma faixa etária entre 36 e 40 anos.

**Tabela 4 - Faixa etária dos professores**

<b>Categorias</b>	<b>Número de professores</b>	<b>%</b>
Até 30 anos	3	7,89
Entre 31 e 40 anos	10	26,31
Entre 41 e 50 anos	17	44,73
Entre 51 e 60 anos	5	13,15
Entre 61 e 70 anos	2	5,26
Não respondeu	1	2,63

A média de idade encontrada sugere que os professores que estão atuando com o idoso estejam numa fase profissional de estabilidade, com formação e experiência consolidada na docência com música. Segundo Garcia (1999) entre os 40 e 55 anos de idade (fase em que os professores geralmente têm mais de 25 anos de experiência na profissão) existe a “procura de uma situação profissional estável” (p. 65). A seguir serão apresentadas a formação e atuação desses professores.

## **5.2 A formação dos professores**

Nesta pesquisa, a formação é entendida como um processo contínuo que engloba a trajetória pessoal do professor mesmo antes de sua formação inicial. Os dados coletados revelaram que os professores atuantes na terceira idade apresentam uma formação diversificada, tanto musical, quanto acadêmica. Os investigados são autodidatas, técnicos em música, licenciados ou bacharéis em música, mas também são técnicos em análises clínicas, nutricionistas, pedagogos engenheiros florestais, e acumulam mais de uma modalidade de formação. No

questionário, os professores puderam escolher mais de uma alternativa de resposta. A tabela 5 revela os dados encontrados:

**Tabela 5 – Formação acadêmica e musical dos professores**

<b>Categorias</b>	<b>Número de professores</b>	<b>%</b>
Autodidata	4	10,52
Curso básico em música	9	23,68
Curso Técnico/profissionalizante	13	34,21
Ensino superior incompleto	3	7,89
Ensino superior completo	35	92,10
Especialização	12	31,57
Mestrado	7	18,42
Doutorado	2	5,26
Cursos livres	9	23,68
Curso de extensão universitária	4	10,52
Outros	7	18,42

De acordo com os dados obtidos, verifica-se que a formação dos professores abrange tanto a área de música quanto outras áreas. Essa diversidade exigiu, para fins de apresentação dos dados, uma organização das categorias em 3 unidades: 1) formação prévia, que neste trabalho está sendo considerada como aquela obtida a partir de cursos na área de música ou outras áreas realizados anteriormente ao curso superior; 2) formação inicial, que compreende os cursos superiores, que se subdividem em docentes e não docentes, podendo cada uma delas se subdividir em musical e não musical e 3) a formação continuada, que abrange os cursos de pós-graduação em música e outras áreas e os cursos complementares (de extensão, livres e outros) e participação em eventos.

Torna-se importante ressaltar que a formação inicial, neste trabalho, refere-se a uma etapa de preparo formal do futuro professor em instituições formativas específicas, com o intuito de prepará-lo teórica, prática e pedagogicamente para o exercício da docência (GARCIA, 1999) ou à “instância primeira de formação ao nível

universitário para o exercício da profissão, na qual se certifica a preparação do professor como profissional” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, p. 97). A formação continuada, por outro lado, está sendo entendida como a “formação permanente”, em que se incluem atividades voltadas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional do ensino (GARCIA, 1999).

### **5.2.1 Formação Prévia dos professores**

A formação prévia dos professores investigados foi classificada em formal e informal. A utilização do termo formal refere-se às formações sistemáticas, com atitudes definidas e, conforme explica Coffman (2002) com “especificações bem definidas para o espaço, tempo, materiais e qualificações do professor” (p. 200) e que tem como espaço de realização as instituições formadoras como universidades e escolas, embora possa ser observada também em outros locais, como programas de formação, bibliotecas e museus. Ou, conforme a explicação de Libâneo (2008), designa as atividades intencionais, estruturadas e sistematizadas e “previamente preparadas”, caracterizando um “trabalho pedagógico-didático”, mesmo que ocorram fora do ambiente escolar (p. 89). Por outro lado, a referência ao informal está relacionada à formação adquirida em virtude de esforços pessoais, autônomos ou em decorrência de interações familiares, com amigos ou comunidade (COFFMAN, 2002). De acordo com Libâneo (2008) o informal está desprovido de objetivos preestabelecidos conscientemente, sendo, por isso, não-intencional, mas resultante do ambiente e das relações socioculturais e políticas traçadas pelas pessoas.

Fizeram parte da formação formal prévia em música dos investigados: os cursos básicos, relatados por 23,68% dos professores: em piano, canto, clarineta, improvisação e os cursos técnico-profissionalizantes mencionados por 34,21% dos docentes: em piano, flauta transversal, teoria musical, história da música, harmonia, violão, técnico em áudio, em canto. No âmbito informal o percentual encontrado foi de 10,52% (04 professores). Nesse caso, os professores são autodidatas em violão popular, saxofone alto e gaita e possuem formação prática em canto. Os dados revelam que desses professores, apenas um possui apenas a formação informal. Os outros, apesar de serem autodidatas em alguns instrumentos, possuem a formação docente em música.

A formação prévia em outras áreas se restringiu a cursos de natureza formal: curso técnico profissionalizante em magistério e de análises clínicas (5,26%).

### 5.2.2 Formação Inicial dos professores: o ensino superior

A formação superior dos professores incluiu a formação docente (licenciatura) e não docente, ambas em música e em outras áreas. Em relação à formação em música, do total dos investigados, 44,73% afirmam possuir o curso docente de Licenciatura em Música ou Educação Artística com habilitação em música, enquanto 23,68% citam o curso de Bacharelado, conforme mostra a tabela 6. Esses dados revelam que mais da metade dos professores não têm formação pedagógico-musical para atuar como professor de música.

**Tabela 6 - Cursos Superiores por área**

<b>Categorias</b>	<b>Número de professores</b>	<b>%</b>
Superior Completo	35	92,10
Licenciatura em Música	17	44,73
Bacharelado em Música	9	23,68
Bacharelado e Licenciatura	4	10,52
Superior Docente em outras áreas	2	5,26%
Superior Não Docente em outras áreas	2	5,26%

Como se observa, a maior parte dos professores têm o curso superior em música, seja ele docente (licenciatura - 44,73%) ou não-docente (Bacharelado - 23,68%), ou os dois cursos (10,52%). Os cursos de Bacharelado em música especificados foram em: composição musical, trompa, composição e regência sinfônica e de ópera, piano, canto, flauta, violão e em Música com habilitação em Regência e flauta transversal. Desse percentual, 10,52% possuem também o curso de licenciatura.

Conforme mostra a tabela 6, a formação superior docente em outras áreas abarcou 5,26% (2) dos professores, com os cursos em Educação Física e Pedagogia. Desses dois professores, um possui também a formação docente em

música (licenciatura) e o outro, apenas a formação básica em música (formação prévia).

Os cursos superiores não-docentes de outras áreas englobam também 5,26% do total de professores. Trata-se de dois professores com os cursos de Nutrição e Engenharia Florestal. Esses professores exercem suas docências com formação técnica em música (formação prévia), sendo que um é autodidata.

Esses dados revelam que ainda há professores atuando como docentes na área de música apenas com a formação básica, técnica ou como autodidata nessa área. Essa realidade é aferida por Almeida (2005; 2007) em sua pesquisa ao constatar que a formação docente em música (licenciatura) não tem sido exigida na contratação de professores de música para atuar em projetos sociais. A autora constatou que entre os 14 profissionais que investigou apenas dois eram licenciados, sendo que apenas um tinha o curso de licenciatura em música (o outro em Educação Física).

Na visão dos músicos entrevistados pela autora, a condição principal e a habilidade mais importante para o exercício da função de professor de música é o “ser músico”. Para os investigados, a formação específica em música é importante, mas o conhecimento/saber adquirido na prática, na experiência musical é o principal.

Ao contrário dos investigados por Almeida (2007), nesta pesquisa, os professores com formação docente abrangeram um percentual significativo, o que pode estar relacionado às exigências pedagógicas dos locais onde atuam como professores.

### **5.2.3 Formação Continuada dos professores: pós-graduação e cursos**

Neste trabalho, a formação continuada em música dos professores abrange, além dos cursos de pós-graduação na área já citados, os cursos livres, os cursos de extensão universitária e outros. Nesse item foram incluídas também as participações em eventos.

Os professores citaram em sua formação cursos de especialização (31,57%), mestrado (18,42%) e doutorado (5,26%) conforme visto na tabela 5. Na área musical, os cursos de especialização citados foram na área pedagógico-musical, em educação musical, em performance musical, no ensino de instrumento, em canto e em musicoterapia. Os cursos de Mestrado relatados foram em música, em Regência

Coral, em Pedagogia Musical / Literatura e Práticas Interpretativas e os cursos de Doutorado foram em Musicologia / Pedagogia Musical e um em música não especificado.

Na formação pós-universitária em outras áreas, 13,15% (5) dos professores mencionaram os cursos de especialização em: administração escolar, supervisão escolar, direito educacional, linguagens, códigos e suas tecnologias e Psicopedagogia e 2,63% (01) apontou o curso de Mestrado em outra área docente – Educação.

Os cursos livres (23,68%) compreendem: os de instrumentos diversificados, os de musicografia, os voltados para a Educação Musical, os de composição, os de orquestração, os de regência, os de musicalização e os de teoria musical. Entre os cursos de extensão universitária (10,52%) estão incluídos: os de História da Música, de fisiologia da voz, de música religiosa, de pedagogia de instrumentos, harmonia e os voltados para organização de material pedagógico.

A categoria “outros” (18,42%) incluiu cursos de aperfeiçoamento profissional, como: cursos de verão e de inverno; cursos específicos de capacitação em determinadas modalidades: técnicas de instrumentos variados, regência coral, música de câmara, de Psicologia voltada à docência, curso de capacitação para alunos especiais, harmonia, educação musical, cursos realizados em semanas pedagógicas na instituição de ensino onde os professores atuam, cursos à distância.

Os professores citam ainda diversas participações em eventos: festivais de música, concertos, palestras nos locais de trabalho e congressos e simpósios científicos nacionais e internacionais na área de música, como os da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), da ISME (International Society for Music Education) e SIMCAM (Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais). Foi citada apenas uma participação em outra área, de Educação, na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

É importante destacar que a formação continuada entre os professores investigados não ocorreu apenas na cidade de Brasília, onde residem, mas em várias regiões do país e no exterior como: Argentina, Espanha, Grécia, Paris, Itália e EUA.

Pode-se concluir, com base na tabela 6, que do total dos 38 investigados apenas 03 não possuem curso superior completo em nenhuma área do

conhecimento. Suas formações englobam cursos básicos em música, técnicos profissionalizantes em música (formação prévia) e superior incompleto em música em outras áreas - engenharia de telecomunicações, medicina e administração. Entre os que possuem curso universitário, apenas 44, 73%, ou seja, menos da metade, tem formação docente específica em música, o que pode indicar falta de preparo pedagógico para atuar como professor de música.

Os dados mostraram ainda, que apesar dos professores se mostrarem empenhados na formação continuada, em nenhum momento houve menção de formação voltada especificamente para o trabalho com o idoso, seja em cursos ou palestras direcionados a essa faixa etária.

Esses resultados podem ser compreendidos ao atentarmos para a revelação de Cachioni (2003) de que no Brasil são raras as referências ao docente e sua formação para trabalhar com os idosos. Segundo a autora, é inexistente uma área destinada à formação desse professor. Geralmente os professores participam de cursos de atualização que são oferecidos nas próprias instituições ou em cursos de especialização em Gerontologia. A autora afirma que no país foram encontrados apenas 04 programas de pós-graduação que contemplam o trabalho com o idoso e que oferecem disciplinas tais como: educação permanente, pedagogia para o idoso e ensino e aprendizagem em Gerontologia.

Constatada essa realidade, surge o seguinte questionamento: será que cursos que contemplem a questão do idoso enquanto estudante de música têm sido disseminados entre os docentes da área musical? A formação dos futuros professores tem contemplado esse perfil de aluno cada vez mais freqüente? Ou continua a ser erigida com base no preparo de profissionais para trabalhar com faixas etárias mais jovens? Essas questões remetem à necessidade de se refletir a respeito do papel da formação de professores na sociedade contemporânea em relação ao preparo do professor para atuar com a diversidade de faixas etárias, inclusive com o adulto idoso.

### **5.3 A atuação dos professores**

Os dados analisados permitem constatar que a atuação dos professores investigados envolve uma diversidade de locais, de tipos de aulas e atividades musicais com os idosos e outras faixas etárias. Constatou-se que os professores

não trabalham exclusivamente com uma faixa etária. Todos atuam com mais de uma, como mostra a tabela 7.

**Tabela 7 - Faixa etária de atuação**

<b>Categorias</b>	<b>Número de professores</b>	<b>%</b>
<b>Mais de uma faixa etária</b>	16	42,10
<b>Todas as faixas etárias</b>	22	57,90
<b>Total</b>	38	100

Como se pode notar, a maior parte dos docentes (57,9%) afirma trabalhar com todas as faixas etárias: crianças, adolescentes, adultos e idosos. Esses resultados também foram encontrados por Oliveira (2007), que afirma que dos 104 professores de piano por ela investigados, 40% trabalhavam com alunos de todos os grupos de idade, incluindo idosos, que eram atendidos por 48% dos professores.

Do restante dos professores que declara atender mais de uma faixa etária (42,1%) a metade (21,05%) (8) desenvolve trabalho com adolescentes, adultos e idosos. O trabalho com as crianças só foi contemplado por 05 dos 16 professores, sendo que 04 não trabalham com adolescentes. É importante notar que, do total dos professores investigados, apenas 21,05% declaram não estar atuando com idosos no momento da pesquisa.

### **5.3.1 Locais e tipos de atuação**

Os locais de atuação dos professores ao longo de sua carreira profissional abrangem vários estabelecimentos e instituições. De um modo geral, além de todos os investigados trabalharem como professores em instituições específicas de música, um dos critérios desta investigação, as atuações ocorrem em locais diversificados: igrejas evangélicas, empresas, universidades, colégios particulares e públicos, escolas de música evangélicas, escolas de ensino especial, espaços culturais, casas noturnas, clubes, teatros, órgãos públicos, conservatórios de música e residências.

A multiplicidade de locais de atuação parece constituir uma característica dos professores de música de um modo geral. Esse fato é abordado por Xisto (2004), ao mencionar que professores egressos do curso de música por ela investigados atuavam em locais variados que iam desde a Educação Básica (Educação infantil, Ensino fundamental e Médio) até o Ensino Superior, além de incluir outros locais como escolas de música específicas e conservatórios em que exerciam papéis de regentes de corais ou de bandas. Outro espaço utilizado pelos professores eram as residências. Nesse caso, os professores ministravam aulas tanto em suas próprias casas, como nas de seus alunos (XISTO, 2004, p. 176).

Cereser (2004) também revela em sua pesquisa que os licenciados por ela investigados atuavam em mais de um espaço, trabalhando em escolas regulares e realizando atividades extra-classe como oficinas de música, regendo corais em igrejas e projetos comunitários. A atuação voltada especificamente para a terceira idade é exercida pelos professores em locais similares aos já apresentados de maneira geral e abrange: igrejas, escola pública específica de música, residências, empresas, universidade, instituições públicas e privadas, clube e comunidade. Conforme se pode observar, a incidência dos locais de atuação com a terceira idade e com as demais faixas etárias pode inferir que o idoso está se inserindo nos mais diversos locais, em Brasília, onde existe o ensino da música.

Em seu trabalho cotidiano os investigados detêm experiências diversificadas de atuação. Verificou-se que os professores, além de atuarem em atividades de ensino da música (100%), atuam também como músicos profissionais em atividades artístico-musicais como performers. Dos 38 professores investigados, 73,68% desenvolvem atividades voltadas para a performance musical, como: tocar e cantar em eventos; tocar em bandas e orquestras; reger coros e orquestras; atuar como concertista. Os depoimentos abaixo revelam a variedade de atuações dos professores como músicos profissionais:

Atuei como cantora da noite e em coros e grupos vocais amadores e profissionais, nos campos da música popular e erudita. Fui regente de vários coros de empresas e associações religiosas. Atualmente faço eventuais apresentações em bares ou casas de shows, canto em casamentos e sou convidada eventualmente para reger coros dos quais já fui a regente titular (Q7, p.11).

Já desenvolvi: coordenador geral e maestro da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional (Q21, p. 13).

Durante o longo dos anos tenho sempre atuado em grupos orquestrais, camerísticos tanto no enfoque do popular quanto no erudito (Q29, p. 13).

Por outro lado, a atuação profissional voltada para as atividades de ensino e aprendizagem musical revela a prática de aulas diversificadas, são elas: aulas de musicalização (para bebês, crianças, adultos e idosos); de teoria musical; história da música; de canto coral; técnica vocal; práticas de conjunto (fanfarras, cameratas, percussão, teclado) aulas de história da música; organologia; aulas de instrumentos musicais (órgão, piano, teclado, violão, flauta-doce, flauta transversal, violino, violoncelo, saxofone e clarineta e gaita, cavaquinho).

A diversidade das atuações no ensino e aprendizagem da música podem ser verificadas nas seguintes falas, em que os professores especificam os tipos de aulas que desenvolvem:

Já trabalhei como [...] professora de teoria, história da música, organologia, musicalização para bebês, crianças, adultos, idosos, síndromes de Down [...] (Q5, p. 12).

Aulas individuais de instrumento, aulas em grupo, oficina de teclado, musicalização infantil em grupo a partir de 03 anos, Educação Musical (Q18, p. 13).

Aulas de instrumento, Aulas de teoria da música, solfejo, contraponto, harmonia, análise musical, música de câmara erudito e popular, improvisação, educação musical e música na educação infantil (Q35, p. 14).

Uma atividade que se mostrou bastante presente na atuação dos professores foi a regência coral, que atingiu 34,21% da atuação dos investigados e se estendeu a várias modalidades, como: regência de coros infantis, de coros de adultos, de coros da terceira idade, e de coros de empresa. Os relatos a seguir mostram esse fato:

Já trabalhei como [...] regente de coros e orquestras (Q5, p. 12)

[...] regente de coros de crianças, jovens e adultos (Q2, p. 12).

Fui regente de vários coros de empresas e de associações religiosas (Q7, p. 12).

[...] trabalho há alguns anos com corais de empresas, já criei alguns corais [...] (Q22, p. 13).

Outro tipo de atuação encontrada entre os professores foram as direções de atividades administrativas, como direção de departamentos musicais e coordenação de núcleos de Educação Musical. Nesse âmbito, três professores (7,89%) mencionaram exercer esse tipo de atividade, conforme se pode observar os depoimentos:

[...] diretora do Departamento Musical da Igreja Memorial Batista de Brasília (Q3, p. 12).

[...] coordenadora de liturgia na Paróquia do Divino Espírito (Q26, p. 13).

[...] coordenadora de Escolas Parque na área musical, coordenadora de piano popular da Escola de musica de Brasília [...] (Q16, p. 12).

As direções e produções musicais também estão presentes entre 5,26% dos investigados, conforme as palavras dos próprios professores:

[...] produção e direção musical, inclusive de um cd com músicas de minha autoria [...] (Q11, p. 12).

Gravações de CDs, sendo o último de carreira solo lançado em março deste ano. Gravação de vídeo aula, lançamento previsto para o final do ano. Acabo de retornar de Washington e Chicago, onde representei o Brasil com a música brasileira tocada na gaita. (Q34, p. 14).

Atividades musicais voltadas para a composição e arranjo também foram identificadas em dois casos (5,26%). Um professor mencionou estar se dedicando ao desenvolvimento de uma técnica musical inovadora. Em suas palavras:

No momento encontro-me desenvolvendo a técnica da Superfonia, a qual consiste em uma espécie de super ampliação dos conceitos tradicionais de harmonia e contraponto [...] (Q21, p. 13).

As atividades comerciais no ramo musical também foram mencionadas: um professor afirma ter desenvolvido atividades no ramo empresarial na área de Educação Musical, enquanto outro se dedica à representação comercial de editoras musicais, afirmando ser:

Representante para a América do Sul das maiores editoras musicais européias (Q21, p. 13).

Além das atuações na área musical, apenas um professor apresentou atividades relacionadas à outra área: a tradução de obra ligada à parte teórica da música e o desenvolvimento de aulas de tradutologia, como demonstra os relatos a respeito de suas atuações:

Tradutor mundial para o português daquele que é considerado o texto mais importante sobre música de todos os tempos: Harmonia – “Arnold Schoenberg”. [...] Também ministrou aulas de tradutologia em francês (Q21, p. 13).

As experiências de atuação dos professores com alunos na terceira idade são um reflexo de suas atuações gerais e abrangem diferentes modalidades de aulas. Essas aulas podem ser individuais ou coletivas, de instrumento, teóricas ou de canto coral, específicas para o idoso ou em turmas mistas (intergeracionais), conforme mostra a tabela 8. É importante lembrar que grande parte dos professores (55,3%) desenvolve mais de um tipo de aula com a presença de alunos idosos.

**Tabela 8 - Tipos de atuação com a terceira idade**

<b>Tipo de aula</b>	<b>Número de professores</b>	<b>%</b>
Individual de instrumento	19	50
Coletiva específica para idoso	3	7,89
Coletiva mista de instrumento	6	15,78
Individual de canto	8	21,05
Coletiva de canto específica para idoso	1	2,63
Coletiva de canto mista	5	13,15
Canto Coral específica para idoso	3	7,89
Canto Coral mista	9	23,68
Individual teórica	5	13,15
Coletiva teórica	15	39,47

Os dados revelaram que do total de professores investigados, 50% atuam com a terceira idade como professor de instrumento em aulas individuais. Esse resultado encontrado vai ao encontro dos aludidos por Cereser (2004) em sua pesquisa, na qual aponta a presença das aulas de instrumento em 71,42% da atuação dos licenciados que investigou.

Dos instrumentos citados pelos investigados nas aulas individuais destacam-se: flauta transversal, saxofone alto, clarineta, teclado, violão, violino, órgão eletrônico, gaita, violoncelo, flauta-doce, clarineta e canto. As aulas coletivas teóricas de diferentes modalidades foram a segunda modalidade mais citada na prática pedagógica dos professores (39,47%) e incluíram as aulas de solfejo, ritmo, percepção e estruturação musical, teoria musical e harmonia. Nas aulas coletivas de instrumento (15,78%) foram relatadas: oficina de teclado, percussão e violão, gaita, cavaquinho e banda. Com relação às aulas de canto, as aulas individuais abrangeram 21,05%, as de canto coral 23,68%, em turmas mistas (intergeracionais) e as coletivas de canto mistas (13,15%) também apresentaram um percentual significativo de atuações. Isso pode significar que a aprendizagem musical vocal está entre os tipos de atividade musical apreciados pelos alunos idosos (68,40%).

A análise dos dados revelou ainda que o percentual de professores que ministra aulas específicas para a terceira idade é reduzido (18,42%). E, apesar do número elevado de professores que atuam com o idoso em aulas teóricas coletivas intergeracionais, não foram constatadas as práticas de aulas voltadas exclusivamente para esse tipo de clientela, o que poderia constituir uma opção para escolas, dada a procura de idosos por cursos de música.

Assim como constataram as investigações de Cereser (2004) e Machado (2003) detectou-se nesta pesquisa, que os professores investigados desenvolvem em sua prática profissional, mais de um tipo de aula e atuam em mais de um espaço de ensino e aprendizagem da música.

Os dados da pesquisa mostraram que o tempo de atuação dos investigados com esses tipos e locais de aulas também é diversificado. Os professores possuem um período de atuação que oscila entre 01 e mais de 20 anos, o que apresenta coerência em relação à faixa etária dos docentes. Os percentuais podem ser verificados na tabela 9.

**Tabela 9 -Tempo de atuação**

<b>Categorias</b>	<b>Número de Professores</b>	<b>%</b>
01 a 05 anos	2	5,30
06 a 10 anos	3	7,90
11 a 15 anos	8	21,10
16 a 20 anos	10	26,30
Acima de 20 anos	15	39,50
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Os resultados da tabela revelam que é bastante significativo o percentual de docentes com uma longa experiência na profissão. Como se pode observar, 39,5% tem uma atuação que ultrapassa os 20 anos. Outro número abrangente de professores já trabalha entre 16 e 20 anos (26,3%). Essas duas categorias somam mais de 65% do total de professores, o que significa que estes, em decorrência dos anos de atuação, podem vir a desenvolver e mobilizar saberes significativos que os auxiliem em sua prática pedagógica com as diferentes faixas etárias. Percebe-se ainda que apenas 13,2% dos investigados têm entre 01 e 10 anos de atuação.

Os professores investigados demonstram em seus relatos que o início de suas práticas docentes com essas diferentes faixas etárias aconteceu ao longo de sua formação e prática musical e muitas vezes sem preparação ou formação pedagógica. Os professores iniciaram suas práticas docentes em diferentes etapas de sua formação: como autodatas, como alunos do ensino fundamental, médio, de cursos técnico em música, como graduandos em música; como graduados em música, entre outros, como mostra a tabela 10.

**Tabela 10 - Formação no início da atuação**

<b>Categorias</b>	<b>Freqüência</b>	<b>%</b>
<b>Autodidata</b>	2	5,30
<b>Formação Prática</b>	1	2,60
<b>Estudante de Música</b>	3	7,90

<b>Nível fundamental</b>	1	2,60
<b>Cursando Nível Médio</b>	4	10,50
<b>Técnico incompleto</b>	4	10,50
<b>Técnico Completo</b>	7	18,40
<b>Superior Incompleto</b>	8	21,10
<b>Superior Completo</b>	8	21,10
<b>Total</b>	38	100

Como se observa, grande número de professores (78,9%) começou sua atuação antes da conclusão do curso superior. Apenas 21,1% deles iniciaram suas atividades como professor de música com a graduação completa. Chama a atenção o fato de alguns professores iniciarem sua prática pedagógica apenas como autodidatas ou com uma “formação prática”, conforme relata um respondente:

Minha maior formação é a prática. Trabalho tocando desde os 19 anos e o palco foi a minha principal escola. Com 24 comecei a pegar aulas particulares de canto. Estudei até os 29 com vários professores (Q17, p.10).

Da mesma forma, outro professor iniciou sua docência quando ainda tinha formação de nível fundamental e expressa essa afirmação declarando que o início da atuação ocorreu quando ainda cursava o:

Nível de quinta a oitava série do ensino fundamental (antigo ginásial)” (Q 24 p. 11).

Os dados aqui encontrados remetem ao que Cereser (2004) expressa em sua pesquisa. Segundo a autora, dos 14 licenciandos em música que investigou, a metade já estava atuando como professores antes de terminar o curso. Para a autora, os depoimentos dos licenciados mostraram que, apesar de o início da atuação profissional ter como pré-requisito o término do curso de licenciatura, na realidade isso não vem ocorrendo.

Como visto anteriormente, os professores exercem atividades de ensino da música com vários grupos etários. Verificou-se que, no caso da atuação com o idoso, na maior parte das vezes a demanda é o principal motivo. Entretanto,

independente desse fator, os investigados demonstram suas preferências por faixa etária, conforme revela a tabela 11.

**Tabela 11 - Preferência dos professores por faixa etária**

<b>Categorias</b>	<b>Número de Professores</b>	<b>%</b>
<b>Crianças</b>	13	34,21
<b>Adolescentes</b>	23	60,52
<b>Adultos</b>	29	76,31
<b>Idosos</b>	16	42,10

Quando solicitados a responder qual a faixa etária com a qual mais se identificam em suas atuações, 76,31% dos professores assinalaram a preferência pelo trabalho com adultos. A preferência por idosos atingiu 42,10%. A tabela 12 mostra que houve preferência por mais de uma faixa etária.

**Tabela 12 - Preferência dos professores por faixa etária 2**

<b>Categorias</b>	<b>Número de Professores</b>	<b>%</b>
<b>Crianças</b>	3	7,90
<b>Adolescentes</b>	3	7,90
<b>Adultos</b>	8	21,10
<b>Mais de uma faixa etária</b>	17	44,70
<b>Todas as faixas etárias</b>	7	18,40
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Pode-se notar que 44,7% dos professores relataram a preferência por mais de uma faixa etária, enquanto 18,4% afirmam se identificar com todas as faixas etárias. Dos professores que assinalaram apenas uma alternativa, os adultos continuam sendo a maior alternativa assinalada. Vale ressaltar que não houve preferência somente pelo trabalho com o idoso. Isso mostra que o trabalho com o aluno idoso está sempre associado ao trabalho com outras faixas etárias e que não

há uma preferência única de se desenvolver um trabalho específico com essa clientela de alunos.

Para os professores que admitem preferir o trabalho musical com as crianças, elas são vistas como seres com quem se identificam facilmente. A história de vida familiar, ao propiciar o contato com os filhos pequenos motiva o gosto pelo desenvolvimento do trabalho com as crianças. Para outros, trabalhar com as crianças é mais fácil, já que elas possuem expectativas menos complicadas que os alunos de outras faixas etárias. No que diz respeito à aprendizagem musical, a criança é vista como mais propensa à aprendizagem, mais disponível e de mais fácil acesso. Além disso, na visão dos professores, o encantamento com a música é mais visível nessa faixa etária.

Com algumas características similares e outras um pouco distintas da fase infantil, o trabalho com adolescentes é concebido pelos professores como uma fase “intrigante” da vida; como uma época em que mais se produz; uma fase em que os alunos apresentam maior interesse pela música; dispõem de mais tempo para estudo; estão se preparando para o mercado de trabalho; como as crianças, dispõem de facilidade de comunicação e por isso, assim como no trabalho com as crianças, trabalhar com pessoas nesse período da vida, colaborando com sua iniciação musical se torna uma atividade muito gratificante.

Foi interessante notar, por meio de um relato, como o simples fato da companhia de um jovem faz com que o professor se sinta rejuvenescido. A repulsa pelo fato de estar ficando “velho” torna a presença e a companhia do aluno jovem um ânimo para que o professor se espelhe nesse aluno e também se sinta jovem. Uma professora de apenas 38 anos revela que aprecia o trabalho com jovens:

Primeiramente porque eles são mais divertidos e me fazem sentir mais jovem (Q23, p. 18).

Esse depoimento retrata bem o que Junges (2004) faz menção a respeito dos estereótipos ligados ao envelhecimento na sociedade atual. Segundo o autor, a velhice é um mal do qual todos querem livrar-se. O velho, como símbolo da velhice, traz em seu rosto e corpo a estampa do que cada um de nós será um dia, se não morrermos antes. Entretanto, não queremos conviver com a nossa própria imagem estampada no rosto de um ancião. Por isso, é melhor nem pensarmos no assunto.

No caso da professora, pode-se inferir que é melhor estar na companhia dos adolescentes, a conviver com os sinais da velhice. Segundo Junges (2004), ao contrário do idoso, o jovem é o ícone de beleza, o padrão de qualidade e produtividade no qual a sociedade deve se espelhar.

Dois inconvenientes foram apresentados em relação ao jovem que se insere no ensino e aprendizagem da música: a) os pais os retiram das atividades musicais (escola específica de música) na época em que precisam estudar para prestar vestibular, b) o jovem é tido por um professor como um indivíduo inseguro. Para o professor:

Na medida que o tempo vai passando, como professor, a gente sente a necessidade de ajudá-los pela sua insegurança (Q24, p. 18).

Apesar de a maioria das opiniões convergirem a favor dos jovens, surgiu uma opinião contrária às já vistas. Conforme a declaração de um professor, os adolescentes apresentam dispersão e indisciplina, por isso são difíceis de trabalhar.

A análise das respostas dos professores sobre suas preferências por faixa etária mostram que a concepção sobre a aprendizagem musical do adolescente é semelhante à das crianças, com algumas variações. Infere-se dos dados obtidos, que: os adolescentes aprendem mais rápido, pois têm mais facilidade, têm mais tempo para se dedicar aos estudos, e, como as crianças, eles também se encantam com o aprendizado.

A percepção acerca do adulto apresenta justificativas diversas, algumas semelhantes, às das crianças e jovens, outras diferentes. Assim como a adolescência, essa fase da vida também foi considerada “intrigante” e com menores problemas de comunicação. O relacionamento com os adultos também foi apontado como de melhor qualidade. O adulto, assim como o idoso, é visto pelos professores como alguém com maior responsabilidade e interesse e pontualidade que as outras faixas etárias, como se pode observar:

Atualmente os idosos e adultos de uma maneira geral são interessados, levam a sério o que fazem e procuram ganhar o tempo perdido [...] (Q38, p. 19).

Outras características atribuídas ao adulto são a desinibição e a criatividade, o que, na opinião dos professores, favorece a aprendizagem da música. Assim como o trabalho com o adolescente motiva o professor a prepará-lo para o mercado de trabalho, com o adulto ocorre o mesmo. A possibilidade de ter o aluno adulto infiltrado no mercado de trabalho (que é a visão de uma das escolas que teve professores como alvo da pesquisa) aparece como o maior objetivo da educação musical.

Outra concepção arraigada entre os docentes é a de que o adulto procura as atividades musicais com uma intenção pré-determinada, com um ideal já formado: Para esses professores, o aluno adulto já sabe o que quer em relação à música, ao contrário das crianças e adolescentes, que procuram diversão. Além disso, o relacionamento com o aluno adulto é facilitado em virtude do compartilhamento de trocas de informações e experiências inseridas em universos semelhantes (professor/aluno – ambos adultos).

Os professores de canto afirmam que os adultos possuem características vocais mais aptas à aprendizagem e aperfeiçoamento vocal devido à voz já estar formada e sem desgastes. No caso das crianças, a voz ainda não está formada e no caso do idoso, a voz já apresenta muitos desgastes.

Finalmente, em relação à aprendizagem musical, os adultos (assim como os adolescentes) são vistos como os alunos que melhor se adaptam às propostas de desenvolvimento musical objetivadas pelo professor. Na visão de uma professora, esses alunos apresentam melhores resultados que crianças e idosos. Em suas palavras:

Sob o ponto de vista da qualidade musical do trabalho, os adolescentes e adultos, apresentam, de um modo geral, melhor resultado embora seja bastante satisfatório perceber o progresso das crianças e dos alunos da terceira idade (Q16, p.17).

### **5.3.2 Atuação com o idoso**

A atuação dos professores com o idoso apresenta características semelhantes e diferentes das demais faixas etárias. Como já abordado anteriormente, os professores investigados atuam em diferentes espaços e com as mais diversas faixas etárias. Em suas experiências, destacam similaridades e

diferenças entre o trabalho com o idoso e alunos de outras idades. Em relação às semelhanças, algumas características foram levantadas: em qualquer tipo de aula, independente da faixa etária em que se estiver atuando, o respeito mútuo, por parte do professor e do aluno são fatores análogos. Além disso, outro ponto relevante foi acrescentado: a satisfação que a música deve proporcionar ao educando.

Um aspecto comum entre as faixas etárias a que se fez várias referências foi o interesse e a vontade de aprender música e instrumentos em geral. Respondendo à questão sobre as semelhanças entre a atuação com o idoso e outras faixas etárias, os professores declaram:

A vontade de aprender músicas (melodias) (Q10, p. 35).

Apenas o interesse em aprender música ou um instrumento (Q12, p. 35).

A vontade de cantar (Q15, p. 35).

O desejo de ser um bom pianista (Q16, p. 35).

A vontade de aprender a tocar um instrumento musical ou cantar (fazer música) (Q24, p. 36).

O interesse em aprender (Q28, p. 36).

O interesse de aprender, de ver coisas novas, de aproveitar o tempo que resta, de fazer bem o que é necessário e o que se pede [...] (Q38, p. 37).

É comum ainda, entre todas as faixas etárias a aversão à realização de provas e a execução de exercícios técnicos instrumentais. Esses alunos, na visão de um professor:

Não gostam de tocar exercícios e fazer provas (Q10, p. 35).

A paciência foi outro atributo comum na atuação do professor, tanto com idosos quanto com os outros alunos com menos idade:

Tenho paciência com todos e busco saber sobre os gostos, como é a pessoa porque isso influencia no aprendizado e como você agir com cada aluno (Q3, p. 35).

A paciência que preciso ter, que em grande parte não difere muito para cada faixa etária, pois são raros os alunos que realmente se dedicam (Q25, p. 36).

Na ótica de alguns professores, as aulas são parecidas, assim como as ações pedagógicas e de relacionamento. Alguns mencionam dar a mesma aula para todos. Para esse professor:

[...] as diferenças surgem mais a partir da personalidade do aluno do que com sua idade. Com alguns alunos idosos nunca precisei agir de maneira diferente do que ajo com meus alunos adolescentes, nem a nível pessoal nem a nível pedagógico (Q11, p. 37).

Nesse caso, observa-se que, para alguns, há o entendimento de que o encaminhamento do ensino musical do idoso não necessita de diferenciação de tratamento em relação às outras faixas etárias. Essa concepção difere das constatações de autores como Palma e Cachioni (2002) que relatam que “os pressupostos e requisitos utilizados para pensar a educação de adultos maduros não podem ser os mesmos que se utilizam na educação infantil e juvenil” (p.1108).

A análise dos dados mostrou que apesar de alguns não diferenciarem o ensino destinado ao idoso, outros professores adotam abordagens técnicas e musicais diferentes ao se dirigirem a esse aluno. Alguns alegam utilizar linguagens diferentes de acordo com a faixa etária com que atuam, outros declaram que existem diferenças no direcionamento da prática pedagógica. Essa constatação vem ao encontro da afirmação de Cachioni (2003) de que para os professores que atuam com a terceira idade a metodologia e técnicas de ensino utilizados nos cursos regulares com outras faixas etárias se tornam inadequadas.

Alguns professores enxergam as diferenças, mas ainda consideram o conteúdo como semelhante em sua atuação com o idoso e as outras faixas etárias. Outros apresentam as dificuldades de compreensão do conteúdo e sua execução como uma ocorrência comum a qualquer faixa etária. Na opinião dos professores, existem:

Alunos jovens com facilidade e outros com dificuldade. O mesmo acontece com os idosos (Q14, p. 35).

Quanto às diferenças assinaladas pelos professores entre as atuações com o idoso e as demais faixas etárias, foi apresentada uma variedade de aspectos como: o tempo necessário à aprendizagem, a capacidade motora, problemas de

articulação na performance musical, dificuldades técnicas advindas da rigidez muscular as dificuldades, a forma de abordar o assunto, o relacionamento, a atenção especial, a sensibilidade, a capacidade de aprendizagem, a prática pedagógica, a cobrança de rendimento pelo professor, a forma de aprendizado, a resistência ao novo, a menor tolerância a correções, a existência de vícios, a diferença nos objetivos, as vontades, a maior responsabilidade, o respeito aos limites, e a memória prejudicada.

Dentre os citados, um aspecto muito destacado pelos professores em que notam diferença no idoso em relação aos alunos mais jovens é a capacidade de desempenho motor. Para os docentes, a coordenação motora aliada a outras dificuldades, prejudica o desenvolvimento do aluno nas aulas voltadas à execução instrumental. O depoimento abaixo ilustra essa condição:

Geralmente, são aulas muito difíceis porque quando eu ministrei aulas de percussão o aluno tinha alguns problemas de articulação, sem contar o fato de esquecer com frequência os conteúdos (Q12, p.42).

Essa dificuldade é revelada por Bugos (2004), ao relatar que os adultos idosos por ela investigados apresentaram grande dificuldade com peças musicais que demandavam muita coordenação. Segundo a autora, o professor pode experimentar possibilidades para se resolver esse tipo de problema utilizando, por exemplo, no caso do piano, métodos que incluem exercícios a quatro mãos.

Na opinião dos professores o ritmo de aprendizagem do idoso é diferente dos demais alunos. Segundo suas exposições, de um modo geral, os idosos necessitam de maior tempo e quantidade de exercícios para assimilar o conteúdo e atingir os objetivos propostos. Apesar da constatação da dificuldade dos idosos em acompanhar o programa estabelecido pela escola, um dado importante encontrado é que os idosos que já tiveram contato com o ensino e aprendizagem musical na infância apresentam maior rendimento, como pode ser visto a seguir:

Na época em que lecionava teoria musical, eles ficavam totalmente perdidos, com exceção daqueles que já haviam estudado música na infância (Q23, p. 45).

Outra variante observada é a forma como os alunos idosos percebem a apresentação do conhecimento: um professor comenta ter a sensação de que os idosos:

Passam qualquer informação por um filtro que compara ou procura comparar todo e qualquer conhecimento novo a algum outro conhecimento previamente obtido (Q5, p. 37).

Essa fala lembra a filosofia de Charlot (2000) a respeito da relação com o saber. Assim como, de acordo com o autor, a criança aprende em sua relação consigo mesma, com os outros e com o mundo ao seu redor, poder-se-ia inferir que o idoso, por deter maior experiência de vida, conseqüentemente relaciona cada novo conhecimento com uma gama de relações obtidas previamente.

Foram apresentadas diferenças entre as aulas individuais e as coletivas. De acordo com os investigados, nas aulas individuais o idoso demonstra desejo de aprender, e às vezes, apresenta maior rendimento que nas aulas coletivas. A aula individual faz com que o aluno se sinta mais à vontade devido à ausência de comparação entre outros alunos, principalmente em relação ao tempo de aprendizado. Tanto na aula individual quanto na coletiva, o idoso age com responsabilidade e interesse, demonstrando dedicação e vontade de estudar. A experiência de aula individual relatada a seguir por uma professora, retrata de maneira clara essa característica do idoso que se propõe a aprender música:

Eu lecionava para um aluno de violino de mais de 70 anos que já havia tocado na juventude. Ele estava se desenvolvendo bem, então pedi para trazer determinado estudo (mais difícil) e tocar numa audição. Ele estudou tanto que teve tendinite e teve que abandonar o estudo do violino (Q10, p. 49).

Na opinião dos professores, o interesse e dedicação do idoso pela música devem ser cultivados de maneira especial pelo professor, que deve ter o cuidado de conduzir as aulas valorizando e incentivando os alunos dessa faixa etária, conforme relata um investigado:

Os alunos com mais de 60 anos possuem um interesse muito grande, e tenho que ter cuidado para não frustá-los nas aulas. Saber ter cuidado para não expô-los na frente dos outros ou fazer perguntas que eles não possam responder. Valorizar a participação e encontrar referências com as quais eles possam se identificar (Q35, p. 45).

A análise mostra que no ambiente coletivo, se os demais componentes da turma em que está inserido o tratam naturalmente, o idoso tende a agir com espontaneidade como qualquer outro aluno. Nesse caso, ele vai apresentar extroversão e “um ótimo senso de humor”, vai se sentir estimulado a interagir e se integrar com o grupo, se tornando extremamente participativo e cooperador. Ou seja, nas aulas intergeracionais, conforme as palavras de um professor, os idosos são:

Muito participativos, às vezes com uma energia que nos surpreende (Q22, p. 45).

A alegria demonstrada por esses alunos é percebida por um professor, que relata sua experiência com uma aluna:

No momento me lembro de uma querida aluna de canto coral dos níveis iniciantes de 72 anos que, na sala ama ser minha aluna, convive com o resto da turma (de diferentes idades), estimulando e alegrando o ambiente. Ela dá de dez a zero em muita gente nova (Q22, p. 50).

Os dados revelam ainda que, em um primeiro contato com uma turma coletiva, o aluno idoso manifesta, às vezes, sinais de timidez e retraimento em função do “medo” da exposição de suas dificuldades frente a pessoas mais novas ou em virtude do preconceito que sofrem em turmas com outras faixas etárias. Isso faz com que o idoso se sinta incapaz e demonstre desconforto inicial, que pode se perpetuar ou logo se dissipar, dependendo da reação da turma na qual está inserido.

De acordo com Coffman (2002) a colaboração e o respeito mútuo entre principiantes são elementos chaves de ensino para adultos. Segundo o autor, as pessoas com mais idade têm necessidade de se socializar e esse é um fator crucial no envolvimento em atividades musicais em grupo, principalmente os intergeracionais.

Segundo os professores, ao se inserir nas aulas com as outras faixas etárias, o idoso apresenta medo de errar e preocupação com seu desempenho, o que não ocorre quando “estão com colegas da mesma idade” (Q13, p. 49). Em relação à exposição e desenvolvimento do conteúdo, “tentam acompanhar” como os outros alunos.

A inserção e envolvimento do idoso nas atividades musicais propostas no espaço em que está inserido, às vezes faz com que os estudantes mais jovens valorizem a própria aula, como se pode observar no relato abaixo:

Os idosos interagem bem com os mais jovens e muitas vezes cooperam com o processo de valorização das atividades desenvolvidas. Os mais jovens acabam percebendo que as aulas são importantes, caso contrário uma pessoa com a “vida ganha” não se importaria em “perder” seu tempo ali (Q33, p. 45).

O relacionamento com o idoso mostrou ser distinto das outras faixas etárias: uma característica do idoso, conforme já explicitado anteriormente, é o desejo de se expressar, de conversar com o professor, de expor suas experiências. Desse modo, o relacionamento passa a ser mais intenso, chegando a ponto de, nas palavras de uma professora:

O idoso transformar a aula num consultório de psicologia (Q6, p. 35).

Desse modo, essa característica afetiva do idoso requer atenção e carinho especiais no desenvolvimento de suas atividades musicais. Nesse particular, muitos professores afirmam dedicar maior atenção a esses alunos.

A experiência no trabalho com o idoso mostra também aos professores que seu lado emocional é mais sensível. Nesse caso, apesar de apresentarem um comportamento excessivamente disciplinado, pautado pelo estudo e dedicação, as cobranças e correções são menos toleráveis. Segundo as palavras de um professor:

A cobrança e a pressão têm resultados negativos (Q8, p.37).

Daí a necessidade de considerar essa sensibilidade emocional e:

Deixá-lo mais a vontade para ele sentir que é capaz (Q3, p. 37).

Nesse sentido, grande parte dos professores assegura exigir e cobrar menos do aluno idoso. A sensibilidade emocional do idoso também é demonstrada em casos de apresentações musicais e de avaliações com banca. Nessas circunstâncias, preocupam-se com seu desempenho e buscam a perfeição em suas

performances musicais, mas o receio de não obtê-lo os torna sensíveis e temerosos. As palavras de um professor revelam essa característica:

O maior problema do idoso é a susceptibilidade, a aversão à repreensão, a mínima ou nenhuma margem de erro própria da idade, a necessidade de apresentar perante o outro aquilo que é perfeitamente acabado. Isso torna o idoso uma vítima mortal de bancas de exame, devido a essa faixa etária não suportar a repreensão (Q21, p.42).

Enquanto, na visão dos investigados, as crianças e jovens são receptivos a novidades no ensino e aprendizagem da música, os idosos apresentam resistência ao novo. Esses alunos valorizam o que já está cristalizado, como preferências por aprendizagem de determinados repertórios e posturas vocais, no caso do canto. Essa postura por parte dos idosos é exemplificada no depoimento abaixo:

No trabalho técnico que demanda reformulação de posturas, físicas ou psicológicas, muitas vezes os idosos são um pouco mais resistentes, o que se entende porque as posturas são mais cristalizadas. Da mesma forma, há resistência em conhecer e cantar músicas que não façam parte do seu repertório habitual. No entanto, há muitos casos que vão contra essa tendência, e também encontramos esse tipo de resistência em outras faixas etárias, embora com menor incidência (Q7, p.37).

Além da intolerância a novidades, os professores afirmam que o idoso, apesar de apresentar maior interesse, responsabilidade e mais vontades em relação a outras faixas etárias, demonstram mais vícios relacionados à música. Para esse professor:

O idoso tem mais vontades e mais vícios também (vícios na sua maneira de pensar música) (Q17, p.38).

Somente uma professora expressou com muita objetividade, uma diferença essencial, na sua visão, entre as aulas dedicadas aos mais jovens e ao idoso:

A diferença de capacidade de aprendizagem (Q26, p.38).

Esta resposta infere que, para esta professora, o idoso é considerado menos capaz que as pessoas mais jovens.

Além das diferenças de atuação dos investigados entre idosos e outras faixas etárias encontradas, constatou-se uma diferença em relação ao tempo de atuação específico dos professores com a terceira idade e o trabalho exercido com o público de alunos em geral, conforme explícito na tabela 13.

**Tabela 13 - Tempo de atuação com idosos**

<b>Categorias</b>	<b>Número de Professores</b>	<b>%</b>
01 a 02 anos	4	10,50
03 a 05 anos	9	23,70
06 a 10 anos	5	13,20
11 a 15 anos	5	13,20
12 a 20 anos	10	26,30
Acima de 21 anos	5	13,20
Total	38	100

A tabela 13 mostra que a maioria dos professores (26,3%) desenvolve o trabalho com o idoso entre 12 e 20 anos, enquanto que somente 13,2% tem experiência de mais de 21 anos no trabalho pedagógico-musical com a faixa etária. Por outro lado 34,2% só trabalham ou trabalharam com o idoso em um período que não ultrapassa os 05 anos. Entretanto, a soma das porcentagens dos professores que atuam há mais de 10 anos mostra o total de 52,7%. Isso nos leva a inferir que esses professores detêm uma experiência significativa da qual emergem saberes específicos que servem de suporte para a prática pedagógico-musical com alunos idosos. Revela também a busca do idoso pela aprendizagem musical, conforme relatam as pesquisas de Souza (2006), Luz (2008), entre outras.

De modo geral, os dados revelam que a maioria dos professores tem formação universitária, com um tempo de atuação geral, na sua maioria de mais de 15 anos (65,8%) sendo que mais da metade deles possui uma experiência superior a 10 anos (52,7%) no ensino e aprendizagem com a terceira idade.

De acordo com Garcia (1999), referindo-se aos estudos de Huberman, o professor atravessa diferentes etapas na vida pessoal e profissional em função de suas idades. Essas fases vão desde a entrada na carreira (01 a 03 anos de carreira)

até a preparação para a jubilação (35 a 40 anos de carreira). Os dados encontrados (tabela 13) revelam que a maior parte dos professores investigados encontra-se em uma fase de “experimentação ou diversificação” (dos 07 aos 25 anos) na atuação com o idoso. Nesta etapa os professores, de modo geral, estão preocupados com a melhoria de sua capacidade como docente, ou procuram se promover exercendo funções administrativas, ou ainda preocupam-se em reduzir seus compromissos profissionais. Uma parte menor dos professores está na fase de entrada na carreira (01 a 03 anos) caracterizada pela descoberta da profissão, e na fase de estabilização (entre 04 e 06 anos). O tempo de atuação com a terceira idade é um pouco menor que a atuação geral, mas, na maioria dos casos, ultrapassa os 10 anos de experiência. Esse período de atuação com o idoso demonstra um tipo de experiência com essa faixa etária que não foi abordada na formação inicial.

O atendimento musical direcionado ao idoso requer por parte do professor, saberes específicos que o orientem em sua atuação com essa faixa etária. A literatura consultada revelou que a formação inicial do professor de música nem sempre o prepara suficientemente para o exercício de sua profissão nos diversos espaços e situações de ensino e aprendizagem que uma sociedade globalizada e em constantes transformações impõe. Apesar dessa realidade, constatou-se que a maior parte (76,3%) dos professores que atua com a terceira idade se sente preparada para conduzir o ensino musical com esse grupo etário, conforme explicita a tabela 14.

**Tabela 14 - Preparo no trabalho com idosos**

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	29	<b>76,30</b>
<b>Não</b>	9	<b>23,70</b>
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Diante desse resultado, infere-se que o fato dos professores se sentirem preparados para atuar com o idoso pode estar relacionado ao tempo de atuação com esse grupo etário, que representa, na maioria dos casos uma quantidade expressiva de anos.

Embora a maioria se sinta preparada para atuar com o idoso, foi possível constatar que os professores sentem a falta de apoio no desempenho de suas atividades com o idoso nas instituições em que estão inseridos, tanto por parte dos colegas de trabalho quanto pelas direções. Segundo eles:

Aonde trabalho, não se percebe interesse por parte dos outros professores em trabalhar com essa faixa etária, talvez porque a escola seja um centro de educação musical com a finalidade específica para o mercado de trabalho (Q12, p. 49).

Sinto-me motivada a desenvolver um trabalho de aulas em grupo para esta faixa etária, mas a escola não dá abertura para tal (Q23, p. 53).

Entretanto, os professores mencionam fatores relevantes que contribuíram para suas atuações em atividades de ensino e aprendizagem musical com a presença da terceira idade. A análise das respostas mostrou que a maior parte dos professores buscou atender a demanda desse perfil de aluno nos locais de trabalho. Os resultados evidenciam que a maior parte dos professores não buscou ou escolheu ensinar esse perfil de aluno. Do total dos investigados, 60,52 % (23) trabalham ou trabalharam com os idosos devido à procura e inserção dessa faixa etária nos cursos oferecidos pelas escolas. Em suas palavras, trabalham com os idosos:

Porque apareceram esses alunos no curso (Q3, p.21).

Porque foram matriculados [...] junto com outros de outras de faixa etária adolescente ou adulto (Q11, p.22).

Porque o curso é aberto a todos (Q15, p.22).

Porque aqui nós atendemos a todos que nos procuram (Q23, p.22).

Porque apareceram alunos interessados e com essa faixa de idade.(Q29, p.23).

Os dados analisados permitem identificar que a demanda por atividades musicais por parte do idoso ocorre também fora do ambiente escolar, como destacam os depoimentos:

Havia muitas pessoas interessadas, simpáticas e desejosas de trabalhar na obra do senhor. Tanto que organizei o coro da terceira

idade, onde chegamos a nos apresentar em várias ocasiões, cantando inclusive músicas folclóricas (Q38, p. 23).

Por interesse dos próprios alunos que me procuraram (Q28, p. 23).

Outros fatores influenciaram a atuação com essa faixa etária, como por exemplo, o fato de os professores se identificarem com o aluno com maior idade, conforme explicam os professores:

Porque eu me identifico com essa faixa de idade (Q1, p. 21).

Por amor, porque amo este trabalho com idosos (Q2, p. 21).

A análise das repostas mostra ainda que a atuação com o idoso está pautada também no argumento de que o acesso à aprendizagem da música deve ser estendido a todos, independente da idade. Segundo alguns professores, eles desenvolvem esse trabalho porque acham justo que o idoso tenha acesso à aprendizagem da música. Assim, defendem que:

Qualquer pessoa que deseje cantar e estudar música pode fazê-lo (Q7, p. 21).

Porque eles querem aprender como qualquer outra faixa etária (Q25, p. 23).

As respostas às várias perguntas do questionário evidenciam as dificuldades a que os professores se deparam na atuação com o idoso. Essas dificuldades, na ótica dos professores, levam a diferenças de rendimento e aproveitamento nas atividades musicais por parte desse aluno e requerem saberes que os capacite a melhor atender o aluno idoso.

## 6 CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

A análise dos dados revela que os professores nutrem determinadas concepções que permeiam o exercício de suas práticas pedagógico-musicais. Considerando a relação entre formação e atuação, grande parte deles aponta que a formação tem sido satisfatória no atendimento às demandas da atuação (76,3%), como pode ser visto na tabela 15:

**Tabela 15 - Atendimento às demandas da atuação**

<b>Categorias</b>	<b>Número de professores</b>	<b>%</b>
Sim	29	76,30
Não	9	23,70
Total	38	100

Esta constatação difere dos resultados encontrados por Machado (2003) em sua pesquisa, na qual verificou que a maior parte dos docentes entrevistados não estavam satisfeitos com suas formações, afirmando que não foram suficientemente preparados para atuarem nos contextos escolares.

No entanto, as duas pesquisas apresentam características metodológicas diferentes. Um primeiro aspecto diz respeito à amostra e outro à técnica de coleta de dados. Na amostra de Machado (2003) os professores trabalham em um contexto escolar que apresentam objetivos diferentes em relação ao ensino e aprendizagem da música. Nesta pesquisa, ao observar as respostas dos professores sobre a pertinência de suas formações para a atuação, observa-se que eles apresentam uma percepção satisfatória principalmente em relação aos saberes disciplinares. No entanto surgem respostas ambíguas sobre como transferir o conhecimento a esse tipo de aluno. Assim, percebe-se que a formação é satisfatória como fonte de saberes específicos do conhecimento musical, enquanto fica incompleta ou a desejar em relação a como lidar como esse público e a como transformar o conhecimento obtido e adequar ao aluno idoso.

O relato abaixo revela a percepção de uma professora, que considera sua formação adequada, mas aponta restrições em relação à atuação com o aluno idoso:

[...] Os resultados que obtive até o momento são satisfatórios, mas eu gostaria de ser melhor preparada para ensinar música a essa faixa etária. Sinto falta de um maior aprofundamento nesse sentido (Q16, p.30).

Estudos como os de Lobato (2007) têm constatado que a maior parte dos professores que atuam em espaços de ensino e aprendizagem musical não apresentam formação compatível com as necessidades dos espaços onde trabalham, nem uma prática pedagógica compatível com as necessidades exigidas para um bom desenvolvimento e possibilidades musicais.

Para os professores aqui investigados, entretanto, a formação atende às expectativas da atuação, na medida em que dá respaldo a suas ações em uma diversidade de espaços de ensino e aprendizagem da música. Em relação à adequação positiva da formação no atendimento às expectativas da atuação emergiram algumas categorias de respostas (motivos apontados como positivos). Apesar de a formação ter sido apontada como satisfatória, a experiência profissional dos professores é apontada como fonte de respaldo à atuação, conforme destaca o depoimento:

Já vivenciei várias experiências na área de Educação Musical, estou no magistério há trinta anos, e me sinto seguro em relação ao trabalho que desempenho (Q20, p.8).

Outro motivo apontado como suporte favorável à atuação é a interação com os alunos. Na perspectiva dos professores, a interação com os alunos favorece a atuação. Essa característica é tida como de relevância fundamental na relação formação-atuação, o que pode ser percebido na seguinte fala:

Acredito que dentro do processo ensino-aprendizagem consigo abranger as seguintes dimensões: humana, técnica e político-social. Principalmente a relação entre pessoas que acredito ser o centro do processo (Q4, p.7).

Destaca-se também, aliada à importância da interação com os alunos, a influência da formação nesse relacionamento, que abarca saberes disciplinares como “didática e psicologia” e suas aplicações na atuação. Nesse sentido, a formação atende às perspectivas da atuação, porque, como relata uma professora:

[...] eu consigo lidar com todo tipo de aluno usando didática e psicologias diferentes. Minha interação com os alunos é muito boa (Q3, p.7).

Na visão dos professores, os resultados positivos provenientes das atividades musicais por eles realizadas e ou coordenadas são outro indicativo da qualidade de sua formação, como se percebe nas falas:

Tenho obtido um resultado muito bom das minhas atividades como professora e o retorno vem das instituições em que trabalhei e trabalho e dos próprios alunos (Q6, p.7).

O desenvolvimento dos meus alunos tem sido satisfatório e a minha atuação artística também (Q19, p. 8).

Os complementos com a formação continuada dos professores também aparecem como suporte positivo para a atuação. Ao narrarem suas experiências formativas declaram que suas participações em cursos, congressos e seminários, assim como os cursos que ministram foram essenciais para melhorar suas atuações como professores e instrumentistas. Os subsídios adquiridos por conta própria como ler, estudar e observar também são apontados como complementos fundamentais no atendimento às demandas da atuação. A formação continuada em musicoterapia também foi apontada como parte importante do preparo para o atendimento ao idoso.

A capacidade de mobilização de saberes, seja elaborando estratégias de aprendizagem ou material didático para as aulas é outro fator que testifica a eficácia da formação obtida pelos professores, conforme destaca um professor:

Elaborei juntamente com 02 colegas, o material didático de percepção e estruturação musical juvenil e adulta (Q13, p.8).

O fato de estar trabalhando em determinada instituição também apareceu como indicativo de que a formação foi adequada. Nesse caso, a formação foi

suficiente, porque permite ao professor trabalhar em uma escola específica de música ou em uma escola de nível médio, por exemplo.

Apesar da visão positiva dos professores a respeito de suas formações, existe uma aparente contradição a esse respeito, na medida em que a necessidade de complementá-la é bem visível em seus depoimentos, ou seja, a formação que receberam foi adequada e atende às demandas, mas a complementação é fundamental. Isso pode ser constatado nas falas, em que a formação atende às demandas, mas é necessário:

[...] complementar minha formação com uma especialização ou um mestrado, o que me capacitaria ainda mais no meu ambiente de trabalho e enriqueceria minha formação (Q22,p.8).

[...] sempre que possível, buscar novos conhecimentos e atualizações na área. No entanto, novas propostas e desafios sempre ocorrem. Precisamos estar atentos e abertos para detectar estas novas possibilidades de crescimento e evolução no campo de trabalho (Q27, p.9).

[...] ficarmos antenados em busca de novidades e atualização constante em nossa área de atuação (Q29, p.9).

As investigações de Machado (2003), Cereser (2004) e Diniz e Joly (2007) também revelam que os professores enfatizam a importância de manter-se em processo continuado de formação, procurando melhorar suas práticas pedagógico-musicais. Nessa perspectiva, a falta de tempo para realização da complementação ocasiona uma formação ineficiente. Isso sugere que apenas a formação inicial não é suficiente para suprir as necessidades da atuação:

Sinto falta de mais tempo e disponibilidade para preencher lacunas da minha formação que ainda não tive possibilidade, como a continuação da formação como musicista (tenho priorizado o foco em educação musical e pedagogia do instrumento) e em aspectos tecnológicos relacionados ao canto, como o trabalho em estúdios, amplificação etc (Q7, p.7).

Esse relato revela que as experiências docentes delimitam uma relação de saber do professor com a situação pedagógica. Assim, a construção de saberes se dá na interação com as situações vivenciadas, o que reforça as características dos saberes defendidas por Tardif (2002): o saber é temporal e vinculado à situação de trabalho.

Outro aspecto relatado como relevante é a aprendizagem com os pares. Nesse sentido, a formação é importante, mas a ajuda dos colegas de trabalho é fundamental no desenvolvimento da atuação.

Os professores percebem ainda que a pesquisa é uma necessidade para a atuação do professor, como se percebe nas falas:

O processo constante de aperfeiçoamento e pesquisa é fundamental para a atuação de um professor de música no cenário atual (Q35, p.9).

Faço uma pesquisa constante e desde o começo. O trabalho com a gaita brasileira ainda é pouco explorado e não existem muitas fontes escritas (Q34, p.9).

Os dados revelam que a formação é de responsabilidade do professor, como se observa na fala sobre a visão a respeito da formação do professor de música em relação à sua atuação:

[...] de uma maneira geral, percebo que a formação acadêmica depende exclusivamente de quem a faz, e muito pouco de quem orienta. Na minha experiência, busquei o que já esperava encontrar e por isso me sinto atendida nas minhas demandas, mas se não soubesse exatamente o que procurava, talvez não tivesse me sentindo atendida. Penso que o meio acadêmico muitas vezes privilegia o que já está engessado e pouco o que está acontecendo de fato concreto (Q5, p.7).

Esse depoimento evidencia que as experiências docentes possuem uma natureza pessoal, ou seja, tanto na formação quanto na atuação as relações de saber que os indivíduos experienciam são de certo modo únicas, apesar de poderem ser compartilhadas.

Os professores investigados apontaram, além das visões positivas/favoráveis, as percepções negativas/desfavoráveis relacionadas à formação, das quais também emergiram categorias de respostas. Conforme apresentado na tabela 15, 23,70% dos professores consideram a formação inadequada para a demanda da atuação. Para eles, a existência da dicotomia entre a teoria e a prática na formação impedem uma atuação consistente, pois:

Os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica de professores são importantíssimos, mas raramente chegam à outra

ponta do processo, que é a sala de aula, de maneira compartilhada e coletiva (Q9, p. 8).

A formação acadêmica que eu tive na Universidade não satisfaz às minhas necessidades como profissional. A Universidade visa ainda a formação de instrumentistas, além de trabalhar superficialmente as suas disciplinas. Essas são pouco práticas para o professor que trabalha em sala de aula (Q8, p.8).

Esses dados revelam que muitas vezes a dinâmica da prática docente e sua constante transformação não é acompanhada pela academia, o que distancia a formação de professores nas instituições da realidade docente. Observa-se que freqüentemente os saberes disciplinares legitimados e valorizados na academia não têm sentido na prática docente. Conforme ressaltam autores como Tardif (2002) e Pimenta (1999) há necessidade de diálogo entre a teoria e a prática.

O distanciamento entre teoria e a realidade prática é abordado por um professor, que apesar de argumentar a favor de sua formação musical, questiona a formação docente em Educação Musical. Em sua opinião, essa formação possibilitou:

[...] contatos com algumas matérias relativas à educação musical em que acho que existem teorias antiquadas e falidas (Q28, p.9).

O depoimento por parte desse professor, que, por sinal, não concluiu o curso de licenciatura, retrata a dicotomia que existe entre a teoria e a prática, neste caso a reprodução de princípios teóricos “antiquados” distante das situações pedagógicas reais. Tardif (2002) ao questionar a valorização exclusiva das teorias pedagógicas destaca que, nessa visão, “o saber está somente do lado da teoria” enquanto a prática é desprovida de saberes, ou detém saberes tidos como falsos (com base em credences, ideologias, etc). Desse modo, o saber permanece sempre distante da prática e é produzido fora desta. Para o autor, essa é a concepção que domina “todas as visões da formação de professores” de uma maneira geral. Nessa perspectiva, os professores são vistos apenas como aplicadores de saberes produzidos fora de sua prática profissional.

O distanciamento entre a formação e a realidade de atuação é abordada também por Mateiro (2003) que, citando autores como Zeichner, Pérez Gomes e Hargreaves enfatiza, em suas palavras, que “as faculdades se tornaram demasiado

teóricas e distanciadas da realidade de ensino, legitimando a clássica concepção positivista através da separação entre teoria e prática” (MATEIRO, 2003, p. 34).

Segundo a autora existe uma separação de funções entre o teórico e o prático na produção do conhecimento, de tal forma que:

O material teórico é elaborado pelos pesquisadores, os professores universitários, enquanto que a sua aplicação se realiza através dos professores que atuam nas escolas. Produz-se então uma divisão de funções: de um lado, aqueles que produzem o conhecimento e, de outro, aqueles que o aplicam. Em conseqüência, assistimos à separação e ao distanciamento pessoal e institucional entre a investigação e a prática educativa produzida em nossas escolas (MATEIRO, 2003, p. 34).

Os resultados dos dados desta pesquisa levam à verificação que esse distanciamento entre os saberes práticos e teóricos faz com que os professores percebam incoerências entre o que praticam na realidade, em sua rotina de trabalho e o que é transmitido teoricamente nas instituições formadoras, levando-os a identificar suas formações como fragmentadas e insuficientes.

Bellochio (2001), nesse sentido, defende uma aproximação entre a universidade e a escola como meio de se superar a dicotomia entre teoria e prática. Dessa forma, os professores em formação inicial estariam se preparando para “as incertezas do cotidiano escolar e não apenas para o cumprimento de programas de ensino alheios a seu contexto profissional” (BELLOCHIO, 2001, p. 44). De acordo com a autora:

É necessário que a formação profissional de professor seja tomada como um processo permanente vinculado a práticas educativas reais. Não é mais possível a crença de que uma formação conteudista, apartada da vida, possa sustentar a formação profissional. As instituições formadoras, por necessidade de renovarem-se devem oportunizar programas de formação/ação continuada para seus egressos e para os professores que já atuam, evidentemente, em processos associados com a formação inicial (BELLOCHIO, 2003, p. 23).

Outro fator negativo assinalado sobre a relação formação-atuação diz respeito à falta de experiência de atuação por parte do professor. Segundo alguns investigados, o pouco tempo de atuação docente não proporciona experiência

suficiente para atender às demandas da profissão. Dessa forma, a visão dos professores é de que a formação inicial não prepara para a atuação e que esse lado prático só será compensado com a experiência prática na atuação. Essa constatação por parte dos professores reafirma a importância da temporalidade e da experiência na formação docente destacadas por Tardif (2002) e Garcia (1999).

A falta da formação específica para a docência em música foi outro fator que emergiu como causa de formação inadequada às demandas da atuação. Nesse caso, o curso de bacharelado em Música é apontado como causa da fragilidade na formação, conforme se observa na resposta de uma professora, que alega não ter uma formação compatível com as demandas da atuação, em suas palavras:

Porque eu fiz o curso de bacharel e não licenciatura (Q36, p. 9).

A questão da dicotomia entre o curso de licenciatura e o de bacharelado, com sua ausência de formação pedagógica tem sido alvo de reflexões entre pesquisadores na Educação Musical. Del Ben (2003), por exemplo, questiona o preparo do professor de música para os múltiplos espaços de atuação com a pergunta:

Quais cursos estão preparando o professor que irá atuar nos muitos espaços de educação musical, além da escola de ensino básico [...]? Se pensarmos que a licenciatura é o espaço de formação de profissionais que irão atuar somente nos espaços de educação básica, não estaremos, por exemplo, perpetuando o problema da ausência de formação pedagógica de bacharéis que atuam como professores de música em escolas específicas ou conservatórios? (DEL BEN, 2003, p. 30, 31).

Nesse sentido, a autora expõe a necessidade da igualdade entre conhecimentos pedagógicos e musicológicos no ensino da música e propõe a busca de equilíbrio e articulação “entre os campos da música e da educação na formação de professores” (DEL BEN, 2003, p. 31).

Além dos fatores anteriormente apontados, alguns professores questionam a formação e a estrutura dos espaços em que trabalham, dadas as inadequações à realidade social. Em relação à realidade que enfrentam no atendimento ao aluno idoso, esses professores ressaltam, por exemplo, que a clientela de alunos idosos não é considerada em sua formação. Nas palavras dos professores:

Estamos inseridos em um sistema escolar que tem seus próprios interesses nos quais os idosos não estão incluídos. Além de não termos formação específica na área somos, de certa forma, obrigados a não dar a atenção devida a essa faixa etária. Assim, não nos preparamos para tal atuação (Q8, p.29).

Essa constatação retrata a prática docente como produtora de saberes e a importância do diálogo das instituições com a prática. O relato demonstra que o idoso está ocupando seu espaço social em busca de ensino e aprendizagem musical, mas as escolas de música e as instituições formadoras de professores não estão preparadas para recebê-los e não estão preparando profissionais para atendê-los.

### **6.1 Concepções sobre a formação – “O ideal é que fossem proporcionados cursos específicos para treinamento pelos profissionais que atuam com idosos”**

A análise do discurso dos professores mostrou concepções relacionadas aos saberes necessários às suas formações. Detectou-se que eles sentem necessidade da existência de alguns saberes na formação, que sirvam de parâmetro para suas posteriores atuações com os idosos. Os professores mencionam a preocupação com a inserção de saberes provenientes de outras áreas do conhecimento na formação profissional do professor de música. Na concepção dos professores, os conhecimentos adquiridos em outros campos podem auxiliar no processo de esclarecimento e reconhecimento das características físicas, mentais e sociais que envolvem a realidade do idoso. Dessa forma, nas palavras dos professores, na Universidade é necessário:

[...] ter disciplinas específicas para se trabalhar com esta faixa etária principalmente na área de psicologia, anatomia e quem sabe alguma área geriátrica (Q12, p.55).

Além dos saberes disciplinares (TARDIF 2002), foram observadas referências à relevância dos saberes relacionais (CHARLOT, 2000) no processo formativo do professor de música. As falas a seguir traduzem o grau de importância atribuído ao

relacionamento com o idoso e a necessidade de adquirir saberes disciplinares específicos para conhecer essa faixa etária:

Eu acho da maior importância que um futuro profissional entenda a importância de sua postura frente à questão do preconceito. Para mim isso ultrapassa o problema dos idosos e de outros discriminados, pode ser aplicado a pessoas comuns a quem, em nossa área, se atribui “falta de talento”. É preciso que o professor tenha consciência de que a sua postura afeta diretamente o aprendizado de seus alunos, e o seu próprio, já que estamos mesmo aprendendo o tempo todo, e isso não é apenas um clichê. Além disso, creio que conhecer melhor todos os aspectos da questão dos idosos (na nossa sociedade e em outras que podem nos ajudar a ter novas perspectivas) sempre será o melhor caminho para ter uma atuação mais coerente na área. (Q7, p. 54).

Os idosos querem ser respeitados, valorizados e amados. (Q19, p.55).

É preciso entender melhor o mundo do idoso: emocional, físico, expectativas, acumulação de experiências, ansia de ser útil (Q21, p.55).

Foi enfatizada pelos professores a importância da universidade incluir na formação de professores saberes de diferentes naturezas (curricular, disciplinar) relativos ao idoso e sua aprendizagem, conforme se observa no relato:

O curso superior de música de licenciatura deveria incluir em sua grade curricular disciplinas voltadas para que o profissional possa atender melhor alunos com características especiais: o idoso, um portador de necessidades especiais: cegos, mesmo surdos..... (Q18, p.55).

A análise dos dados indicou que os professores conferem importância fundamental à formação continuada. Em suas concepções, ela é fonte de enriquecimento e respaldo às necessidades atuais de atuação, conforme explicam os professores:

É claro que, as demandas são crescentes e pedem que a formação seja continuada também (Q33, p. 9).

Gosto de trabalhar com qualquer idade [...] Isso exige uma constante atualização (Q4, p. 17).

A percepção dessa necessidade infere que a formação é vista pelos professores como um processo dinâmico que não se encerra com o recebimento do título conferido pela universidade. A formação continuada se mostra como fundamental na aquisição de novos saberes com os quais os professores se deparam no decorrer de sua atuação profissional.

A necessidade de formação contínua é retratada por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) ao mencionarem que a formação inicial deve ser renovada de forma que os professores sejam capazes de subsistirem às transformações que ocorrem na profissão durante o ciclo de vida profissional na docência, que no Brasil é em média de 30 anos. Os autores defendem que em uma “sociedade do conhecimento” há exigência de uma dinâmica contínua de formação do professor por meio da atualização de suas competências e saberes profissionais (p.87).

## **6.2 Concepções sobre o idoso – “interessados, responsáveis, com ótimo senso de humor, obedientes”**

De acordo com Garcia (1995) a maneira como o professor pensa a respeito do ensino influencia sua maneira de ensinar. Nesta pesquisa, acredita-se que as concepções do professor sobre o idoso, suas capacidades de aprendizagem, a função da música para essa faixa etária podem ter papel decisivo na maneira como o professor atua com o idoso e na aquisição de saberes na experiência com essa faixa etária.

A análise das respostas dos professores às questões relacionadas especificamente às pessoas na terceira idade mostrou que a figura do idoso é vista de uma multiplicidade de maneiras, que caracterizam essa faixa etária. As percepções sobre essas pessoas oscilam entre características como interessados e amorosos a manipuladores.

A fala de uma professora retrata de maneira clara a concepção dos demais professores sobre os objetivos do aluno idoso ao procurar as atividades de ensino e aprendizagem musical:

Acho que existem 03 tipos de alunos idosos: o que quer resgatar um estudo musical que tenha começado na juventude, o que quer começar algo que não teve oportunidade e o que quer apenas relaxar aprendendo música (Q14, p. 49).

O trabalho com o idoso é concebido como uma atividade interessante e desafiadora. As falas dos professores inferem que esse indivíduo deve ser tratado com “muito respeito” em decorrência da idade, e que os preconceitos devem ser desconsiderados. Entretanto, alguns professores relatam que o trabalho com o idoso é difícil, pois estes, apesar de apresentarem potencialidades, são pessoas depositárias de fraquezas, dificuldades físicas e mentais. Os depoimentos a seguir retratam essa condição:

[...] O idoso é um aluno interessante, porém exige muito do professor. Se este não está preparado comete erros até graves (Q06, p. 48).

[...] a experiência nos ensina [...] a respeitar o idoso, com suas fraquezas e potencialidades (Q19, p. 30).

[...] a faixa etária em que se encontram com todas as suas dificuldades físicas e mentais (Q26, p. 30).

De um modo geral, no entendimento dos professores investigados, emergiu uma extensa lista de adjetivos que caracteriza os idosos, dos quais podem ser citados: 1) motivados; 2) criativos; 3) sinceros; 4) amorosos; 5) interessados; 6) carinhosos; 7) amigos; 8) respeitadores; 9) simpáticos; 10) atentos; 11) organizados; 12) dedicados; 13) cooperadores; 14) responsáveis; 15) pontuais; 16) entusiasmados; 17) concentrados; 18) dispostos e 19) interessantes. Algumas falas revelam claramente esses aspectos:

Na sua maioria são responsáveis, pontuais, interessados, amigos, sinceros e vão direto ao que interessa sem subterfúgios. (Q38, p. 43).

[...] sempre muito concentrado e disposto a fazer o que era proposto (Q36, p. 51).

[...] Gosto de trabalhar com idosos, pois vejo neles uma motivação sincera e constante (Q20, p. 30).

A pesquisa de Oliveira (2007), retrata o interesse e motivação dos idosos nas aulas de piano. Segundo a autora, quase a metade dos docentes de piano que investigou trabalhava com idosos (48%) e essa faixa etária era a que menos apresentava evasão nos cursos. Torres (2003) expõe a experiência de um

investigado de 64 anos, que desde os 57 foi convidado pela filha para fazerem aulas de teclado. No entanto, sua filha desistiu depois de alguns meses, porém ele perseverou e continuou firme nas aulas. Esse aluno revela a disposição e o interesse que o idoso apresenta em relação às atividades musicais, reconhecidos pelos professores nesta investigação. Nas palavras do aluno 'é preciso partir para a ação, ter perseverança diante das dificuldades e não desistir' (TORRES, 2003, p. 151).

A experiência pessoal de um professor com seu avô retrata de maneira interessante o interesse e entusiasmo do idoso com a aprendizagem musical, apesar da idade avançada. Em seu dizer:

Eu parto da experiência pessoal, pois o meu avô comprou um cavaquinho para aprender com 94 anos e ficava entusiasmado com cada dia em que tentava tocar o instrumento (Q35 p.48).

Além dessas qualidades mencionadas, a pesquisa revelou que os professores percebem o idoso como pessoas que: gostam muito de conversar, de passar tempo com a música, que sentem aversão a qualquer tipo de repreensão, sentem necessidade de atingir a perfeição em todas as suas atividades, estão sempre à busca de novos desafios e do alcance de seus sonhos, buscam constantemente atingir novos objetivos e superar limites, procuram transpor obstáculos, buscam conhecimento, buscam realização, buscam diversão, sentem necessidade do contato humano, sentem muita vontade de aprender, têm o senso crítico muito apurado, são sérios em tudo o que fazem, detêm grande experiência de vida e que lembram muitos os pais e têm bom senso de humor, são obedientes e gostam de compartilhar experiências passadas. Os discursos abaixo revelam essas particularidades, e retratam como os saberes que norteiam a prática docente dos professores com o idoso são construídos na relação que eles estabelecem com o aluno dessa faixa etária:

As pessoas sempre podem nos surpreender e com o idoso isto não é diferente. Estamos lidando com seres humanos, e assim, sempre há novidade, a criatividade, o momento. Ainda mais que, os idosos estão buscando novos objetivos, novos desafios, motivações para viver, alcançar sonhos, superar limites, transpor obstáculos, desenvolver o aprendizado, buscar conhecimento, diversão, realização e contato humano. "O ser humano é uma caixinha de surpresas" (Q27, p. 50).

Sinto que é agradável trabalhar com idosos, pois são simpáticos, gostam muito, muito, muito de conversar. Uns se dedicam mais que outros que querem apenas passar o tempo com a música (Q18, p. 42).

São pessoas que se mostram interessadas e costumam ser sérias em tudo o que fazem (Q20 p. 22).

O maior problema do idoso é a susceptibilidade, a aversão à repreensão, a mínima ou nenhuma margem de erra própria da idade, a necessidade de apresentar perante o outro aquilo que é perfeitamente acabado [...] (Q21, p. 42).

São pessoas com muita vontade de aprender. Levam as aulas muito a sério e tem um senso critico muito apurado (Q4, p. 21).

São muito interessados em aprender o que lhe é proposto (Q13, p. 42).

Interessados, responsáveis, com ótimo senso de humor, obedientes (Q,4 p.44).

Apesar da apreensão de todas essas características favoráveis ao desenvolvimento físico, intelectual e social do idoso por parte dos professores, emergiram das respostas, percepções antagônicas que parecem desmerecer, limitar e até mesmo incapacitar seu progresso como aluno e ser humano. A análise das falas remete a uma visão dos idosos como pessoas sem esperança, problemáticas, muito preocupadas com suas limitações, sem possibilidades de ingressar no mercado de trabalho e portadores de limitações físicas e psíquicas. Ou seja, os idosos são vistos como pessoas dotadas de qualidades e anseios, mas com capacidades / possibilidades limitadas de concretizá-los. Essa fala sintetiza essa visão:

O aluno idoso é sempre, na minha experiência, muito carinhoso, amigo. Ele tem um respeito pelo professor muito grande. Apesar das suas limitações físicas e psíquicas, ele se mostra muito interessado em aprender, cada passo é uma vitória (Q8, p. 42).

A resposta de uma professora chama a atenção para uma característica desfavorável que pode ser observada na conduta do idoso: para ela, o idoso é visto como um indivíduo que pode aproveitar-se de sua idade para manipular outras

peças mais jovens. Na visão de outra professora, a idade também é usada para justificar suas falhas. Para ela, o idoso:

Adora ficar se justificando por não ter tempo para estudar, alegando problemas familiares. Gostam de pedir desculpas por não conseguirem realizar certos exercícios (Q23, p. 43).

O idoso é visto, finalmente, como um portador de necessidades especiais, sendo colocado no mesmo patamar de deficientes auditivos e visuais. Na visão de uma professora, o profissional da área de música tem necessidade de aprender a:

[...] atender melhor alunos com características especiais: o idoso, um portador de necessidades especiais: cegos, mesmo surdos.... (Q18, p. 55).

Luz (2008) ressalta em seu trabalho que a visão social que associa a velhice a incapacidade, fragilidade, doenças e de perda de autonomia, leva as pessoas a tratarem o idoso como um deficiente. Entretanto, segundo o autor, “deve-se ter como princípio que o idoso não é um deficiente, portanto, não carece de um plano de aprendizagem orientado para necessidades educacionais especiais tal como deve-se preparar quando se trabalha com Educação Musical e Deficiência” (p.136).

Uma visão bem diferente dessa é trazida por uma professora, também idosa. Para ela o idoso não é alguém diferente e especial, mas simplesmente procura remir o tempo e vencer as dificuldades.

Os professores enfatizaram percepções sobre as características da aprendizagem musical do idoso, as quais traduzem suas experiências docentes com essa faixa etária. As considerações realizadas trazem contribuições relevantes em relação a essa questão. É importante ressaltar que a capacidade de aprender dos idosos não foi desconsiderada pelos investigados. Nenhum professor se opôs à aprendizagem dos alunos idosos. Os pensamentos a seguir confirmam a apreensão dessa característica do idoso. Para eles:

Os idosos são extremamente capazes de aprenderem o que quiserem (Q25, p. 30).

O potencial que o idoso tem não pode se perder em frustrações (Q19, p.52).

[...] de modo geral, todos têm capacidade de absorver e assimilar os conteúdos e atividades propostas (Q37, p.36).

Nesse sentido, um professor afirma que:

A parte intelectual (costuma ser até mais desenvolvida e fácil de trabalhar com os idosos) (Q9, p. 35).

Esses depoimentos revelados pelos docentes contrariam a visão estabelecida socialmente exposta por Luz (2008) quando afirma que admitir a existência de possibilidades de novas aprendizagens na velhice chega a ser desafiador, já que as capacidades de aprendizagem dos idosos são medidas tendo como referência o jovem.

Embora os investigados afirmem acreditar na capacidade do idoso, algumas ressalvas, porém, são aludidas no processo de ensino e aprendizagem da música a eles direcionada. Segundo os professores, alunos nessa faixa etária têm objetivos e necessidades específicas, por isso, devem ser cobrados de forma diferente, como exemplificam as falas:

Acima de tudo, o professor deve saber que tanto as necessidades quanto os objetivos são muito diferentes das outras idades e que a forma de cobrança deve ser mais branda em alguns aspectos, tais como: repertório e técnica pianística (Q16, p. 33).

O professor deve saber que o idoso ainda está vivo e como aluno deve ser cobrado, motivado, respeitado com relação a sua faixa etária (Q19, p. 33).

As eventuais dificuldades do idoso devem ser consideradas em sala de aula, para que sua aprendizagem não seja prejudicada. Para isso, é importante que se destine atendimento individual a esse aluno, como se vê a seguir:

Promover momentos de atenção e acompanhamento individual é fundamental. Poder conversar e observar as possíveis dúvidas é fundamental para que o idoso não se sinta “deixado para trás” no processo de aprendizagem.

No caso da aprendizagem de instrumentos musicais, devem existir restrições quanto ao tipo que melhor se adequa às condições motoras e necessidades do idoso, como explica uma professora em relação ao instrumento que leciona:

Acho que existem instrumentos mais fáceis de dominar do que o violoncelo que é muito complexo tecnicamente. O idoso não tem tônus muscular e habilidade motora suficiente para tal, o que acaba desmotivando. Há instrumentos que trazem resultados mais rápidos (Q23, p. 30).

Os propósitos da aprendizagem são questionados pelos professores. Para eles, o ensino da música não deve ter fins de profissionalizar o idoso. Segundo o depoimento de um professor, a aprendizagem musical é importante para o idoso:

Desde que este ensino não seja voltado para uma atividade profissional (Q31, p. 19).

Outro professor atesta a importância da atividade musical nessa fase da vida e afirma não haver diferenças entre as aprendizagens entre as faixas etárias:

A menos que seja visto como uma atividade profissionalizante (Q33, p. 28).

Na visão dos professores, o aluno idoso tem objetivos distintos das outras faixas etárias: eles não têm a intenção de se tornarem profissionais, apenas pretendem executar determinadas peças musicais. Nesse caso, os professores devem ter em mente suas metas e exigir um retorno proporcional à capacidade de desempenho do aluno.

As visões dos professores investigados remetem ao questionamento realizado por Both (2002) a respeito da finalidade da educação de pessoas idosas. Segundo o autor, os professores têm desenvolvido seu trabalho levando em conta apenas o domínio de habilidades mentais, visando o sucesso econômico e político do educando, enquanto que os conteúdos e habilidades referentes ao “mundo da vida” são deixados em segundo plano, como se a vida em toda a sua extensão estivesse em função de parâmetros de produtividade. Não se pergunta aos idosos se os

conteúdos trabalhados são interessantes para a vida deles ou o quanto produzem realização pessoal.

No ensino da música, parece justo que sejam considerados os reais objetivos dos idosos ao se inserirem em espaços de aprendizagem musical, pois, segundo Both (2002), as bases da educação gerontológica estão voltadas para a tarefa de desenvolver relações permanentes entre o sujeito consigo mesmo, com as pessoas, com os grupos sociais e em última instância, com a natureza. Essa consideração retrata a Charlot (2000), ao afirmar que o aprender só faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, referências, concepção de vida e relações com os outros, com o mundo e consigo mesmo. E no caso do sujeito idoso, parafraseando o autor, o aprender musical só fará sentido se servir como fonte de “apropriação do mundo” e não como acesso a posições nesse mundo.

Algumas limitações são apontadas em relação à aprendizagem musical dos idosos. Grande parte dos professores comenta que o idoso apresenta maior dificuldade de aprendizagem que as outras faixas etárias:

Nas aulas em que eu tenho tido experiência com os idosos são aulas em grupo, geralmente com 20 alunos, em que na maioria das vezes o idoso é quem tem maior dificuldade. Ele merece uma atenção maior [...] (Q32, p. 31).

[...] os idosos costumam ter muita dificuldade nas disciplinas que ministro, principalmente em Harmonia (Q31, p. 19).

Dificuldade em acompanhar alunos mais jovens no que se refere à aprendizagem (Q26, p. 45).

Observa-se que essas características do idoso aparecem em virtude do trabalho do professor em classes intergeracionais, o que faz com que o professor estabeleça comparações entre os alunos mais jovens e os idosos. Essa realidade revela que o professor tem um papel fundamental no sentido de ministrar suas aulas nessas turmas, levando sempre em consideração a diversidade de faixas etárias de alunos e suas especificidades, propondo atividades que atendam às suas diferentes características. Esse cuidado certamente se converterá em fonte de saberes advindos de sua prática e que poderão ser incorporados ao “reservatório” de conhecimentos dos professores, transformando-se, conforme argumenta Gauthier et al. (1998) nos “saberes da ação pedagógica”.

Na visão dos professores, as dificuldades apresentadas pelo idoso prejudicam seu rendimento na aprendizagem. Dentre as dificuldades, a mais apontada foi a vagarosidade em acompanhar o conteúdo proposto pelo programa escolar. A aprendizagem do idoso é apontada como mais lenta que as outras faixas etárias. Na opinião dos professores essa lentidão ocorre em decorrência de limitações próprias da idade, da resistência ao novo, da necessidade que o idoso tem de atenção individual, como se nota nos depoimentos:

[...] Devido a algumas limitações características da idade, não conseguem, muitas vezes, concluir o programa estabelecido pela Escola (Q16, p. 55).

Geralmente o idoso tem mais resistência a novidades, e é preciso avançar bem devagar. (Q15, p. 33).

É um aluno (a) que requer muita atenção para si, busca muito a “sensação” de estar sendo compreendido, e quer que o professor(a) disponha de tempo e dedicação para com ele(a). Às vezes, este aluno requer uma quantidade de tempo maior, para se sentir satisfeito tanto no aprendizado quanto no aspecto emocional (Q27 p. 43).

Embora tenha sido constatada a lentidão do idoso no processo de ensino e aprendizagem da música, sua capacidade de desempenho musical não foi totalmente descartada pelos professores, como pode ser observado nos depoimentos a seguir:

Posso dizer que, embora mais lento, o aluno idoso consegue desenvolver e desempenhar qualquer atividade de que um aluno mais jovem, guardadas as devidas proporções. O importante é saber perceber as suas limitações e capacidades (Q20, p. 53).

O tempo é diferente, o aprender é mais lento, mas a garra e determinação termina superando esse tempo (Q24, p. 38).

Souza (2006) revela que podem ser observadas algumas dificuldades que permeiam a aprendizagem musical dos idosos como: problemas nas articulações, na velocidade motora, na audição e visão, na voz, na respiração e também a lentidão ao processar novas informações. Entretanto, segundo a autora é comum a superação dessas limitações e os idosos raramente abandonam os cursos e quando isso ocorre é em decorrência de doenças mais graves.

Coffman (2002) relata em seu trabalho uma pesquisa realizada por Cavanaugh, em que se examinou como os adultos recebem, armazenam, transformam e recuperam a informação, na qual se documentou decréscimos relativos à idade. Concluiu-se que alguns adultos mais idosos exigem mais tempo para codificar e selecionar a informação, sustentar a atenção, e dividir a atenção entre tarefas. Segundo o autor, essa lentidão costuma acentuar-se após os 65 anos, entretanto, percebeu-se que esses déficits de tempo podem ser reduzidos com a familiaridade e regularidade da tarefa.

Corroborando as percepções de alguns investigados desta pesquisa, Coffman (2002) alerta que, apesar da possibilidade de deterioração da habilidade cognitiva geral observada nos indivíduos com o avanço da idade, algumas habilidades mentais podem ser mantidas ou até mesmo aumentadas. O autor faz referência a dois tipos de inteligência: 1) a fluida (raciocínio abstrato que independe da experiência e da instrução) e 2) a cristalizada (conhecimento e raciocínio cultural baseados e adquiridos com a experiência de vida e da educação). Enquanto a primeira declina-se com a idade, a segunda tende a aumentar com o passar dos anos. Dessa forma, muitas vezes, por meio da inteligência cristalizada, as perdas sofridas na velocidade cognitiva são compensadas.

Essas constatações sobre a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento musical às vezes parecem ambíguas e contraditórias, como na fala a seguir:

O idoso não é diferente para aprender a minha disciplina, a não ser que tenha algum problema específico da idade como não reter os conhecimentos (Q14, p. 52).

Nesse caso, esse tipo de aluno é visto em condições de igualdade de aprendizagem em relação às demais faixas etárias, mas ao mesmo tempo, a idade avançada é apontada como causa de interferência na retenção de conhecimentos.

A prática de alguns professores demonstra ainda, que é preciso valer-se da sensibilidade para que o processo de desenvolvimento musical não seja prejudicado e os idosos não sejam afastados de seus objetivos. Dessa forma:

Muitas vezes, saber ir mais devagar é melhor do que tentar correr com a matéria. Devemos ter cuidado para não criar frustrações e as pessoas desistam de tentar aprender música (Q35, p. 34).

Caso seja necessário, os professores destacam que é preciso:

[...] repetir quantas vezes forem necessárias e de diversas formas até ter certeza que o conteúdo proposto foi absorvido e entendido pelo aluno (Q4, p. 51).

Assim, é importante, na visão dos professores:

Respeitar mais o processo e o tempo de cada aluno (Q31 p. 53).

Outro aspecto interessante revelado mostra que, apesar dos limites apresentados na aprendizagem musical do idoso, sua aprendizagem emocional e psicológica é enriquecida. Assim, de acordo com um professor:

Geralmente, os resultados relativos ao aprendizado musical são modestos, mas aprendi que é importante saber compreender e lidar com os limites e frustrações desta idade. O aprendizado é mais rico em relação ao emocional e ao psicológico do ser humano (Q27, p. 47).

A experiência dos professores revela ainda que o idoso vai atrás de seus objetivos e tem pressa de aprender. Enquanto alguns professores alegam ser a lentidão uma característica comum entre essa faixa etária, outros compartilham experiências que exibem a rapidez no desempenho de atividades de ensino e aprendizagem musical. Uma professora afirma:

Tenho um aluno que é muito curioso e tem muita pressa e vontade de obter conhecimentos. Em duas semanas ele fez uma apostila inteira de teoria (Q3 p. 48).

Entre os professores as opiniões a respeito da aprendizagem musical do idoso apresentaram também similaridades e divergências. Embora todos declarem acreditar na capacidade do idoso, mesmo com suas qualidades e limitações, já abordadas anteriormente, ainda existe a propensão de se atribuir os méritos da realização de uma atividade musical bem sucedida a “milagres”. Um professor que também trabalha como regente de um coral evangélico expõe essa concepção quando conta sua experiência com um coral da terceira idade:

Creio que o resultado do trabalho que tenho com o Coral A.B, formado em grande parte por pessoas idosas é algo a ser compartilhado; principalmente as peças que já vencemos e o pensamento que a maioria dos idosos possuem de avançar no trabalho com desafios cada vez maiores. Fizemos o Messias de Handel, o Magnificat de Bach e do John Rutter, o Salmo 42 do Mendelshon e outras peças exigentes que foram vencidas com muito esforço e com o testemunho evidente da atuação divina, pois sem esta nada disto teria acontecido. Isto eu gosto de compartilhar: verdadeiros milagres (Q33, p. 51).

Nesse caso, a atuação divina não é algo que se questione, entretanto, se o coro fosse composto por pessoas mais jovens essa percepção seria a mesma? O sucesso alcançado por essa faixa etária não pode ser mérito dos próprios alunos?

Pode-se notar entre os investigados que a aprendizagem musical do idoso tem sido uma realidade, mesmo com a existência de fatores que interferem em seu desdobramento. Os professores demonstram sua satisfação com o crescimento musical do idoso e chegam a afirmar que:

Não há nada melhor como professor do que ver seus alunos crescendo e seu trabalho reconhecido (Q19, p. 50).

Da mesma forma, expõem que os alunos conseguem progredir nas aulas levando em conta seu próprio ritmo de aprendizagem, como demonstra a fala a seguir:

Cada aluno tem um ritmo próprio de aprendizagem, que deve ser levado em conta pelo educador (Q18, p. 47).

Analisando as perspectivas dos professores, nota-se que existe preocupação quanto à inclusão dos idosos e à maneira de se conduzir o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de música, sejam elas individuais ou coletivas. Os professores acham importante que se dê apoio aos idosos que se sentem capazes de aprender música, mesmo que essa aprendizagem não ocorra. Nas palavras de um professor:

Todos os alunos valem a pena, mesmo que não sejam futuros profissionais, ou virtuosos ou mesmo que consigam tocar um instrumento. O fator mais importante da docência é incluir e dar apoio para que as pessoas se considerem capazes de aprender [...] (Q35, p. 54).

Foi demonstrada a preocupação com o rendimento do idoso nas aulas de música em geral, no sentido de se estabelecerem critérios diferentes na condução das aulas. Para isso, uma professora orienta que deveria ser:

Criado um programa adaptado para esta idade, especialmente do curso técnico (Q16, p. 55).

Percebe-se que essas preocupações por parte dos professores visam à melhoria do exercício da prática pedagógica direcionada ao idoso, com o objetivo de melhor atendê-lo, como demonstra um professor:

Eu penso o seguinte: é exatamente por trabalhar com idosos que devemos buscar qualidade. Eles merecem e conseguem atingir bons níveis de qualidade (Q22, p. 56).

Esses dados reforçam o argumento de que os docentes sentem falta de um currículo específico que os orientem e sirvam de apoio em suas atuações com o aluno idoso, o que demonstra a necessidade de se desenvolver saberes curriculares que contemplem as particularidades e características do aluno idoso.

Apesar das considerações apontadas pelos professores a respeito da aprendizagem musical dos idosos, o fator idade foi considerado por grande parte deles como indiferente na interferência desse processo. Em suas visões, as diferenças entre as diferentes idades não devem ser consideradas como pretexto para a exclusão dos mais velhos do “fazer musical”. Todos devem ser tratados de maneira igual e sem discriminação e o ensino da música deve ser:

Democrático, onde qualquer faixa etária tenha acesso ao conhecimento da linguagem musical (Q4, p. 35).

Essa postura converge para a previsão de Yarbrough (2007) no tocante ao ensino da música entre indivíduos de faixas etárias diferentes. A autora ressalta, no século atual, a importância da interação entre o aluno jovem e o idoso e apresenta a idéia inovadora de se inserir nos programas de música, estudantes mais velhos com os mais jovens no intuito de compartilharem, por exemplo, determinado repertório musical. Dessa forma haveria uma troca em que os estudantes mais velhos

cantariam para as crianças, o que, além de servir como papel positivo para essas, despertaria nos mais velhos atitudes positivas para cantar mais e melhor. Nessa perspectiva, o fator idade seria uma ferramenta de auxílio e não de bloqueio do desenvolvimento musical. De acordo com a autora, os educadores devem incentivar a participação intergeracional da música nas escolas e instituições comunitárias, identificando as necessidades e preferências musicais dos alunos em uma fusão entre música do passado, do presente e do futuro e com o objetivo final de se preparar os estudantes para que a música tenha uma conexão real com suas vidas.

Nesta pesquisa, os professores investigados mencionaram algumas particularidades que devem ser consideradas no atendimento pedagógico do aluno idoso. Segundo alguns professores, as aulas destinadas a essa clientela devem abordar um repertório voltado para o gosto musical do aluno para que este se sinta motivado e tenha prazer na atividade. Para outros, as instituições de ensino musical poderiam criar, para essas pessoas, um programa diferenciado à parte do oficial, como se observa na fala:

Seria melhor se a escola proporcionasse uma atividade especial para esta faixa etária, desvinculada do currículo obrigatório (Q23, p. 22).

Desse modo, na visão dos professores, as aulas próprias para essa faixa etária devem ser “especiais” e proporcionar a satisfação dos alunos, como explicita uma professora:

[...] “gosto de trabalhar com essa faixa etária, gosto de desenvolver um trabalho especial e ver, por exemplo, a satisfação dos alunos” (Q8, p. 21).

### **6.3 “Com a atividade musical o idoso exercita o cérebro e trabalha com as emoções”: a função da música para o idoso**

Na literatura pesquisada, vários trabalhos abordam os benefícios da música para a vida do idoso. Os resultados dessas investigações têm evidenciado que a vivência musical, independente de seu caráter, funciona como subsidiária no suprimento de necessidades físicas, mentais e sociais dos idosos.

Da mesma forma, com base no exercício de suas atividades musicais com a inserção do idoso, os professores investigados demonstram considerar a música como fonte de uma multiplicidade de benefícios relacionados à vida do idoso. A aprendizagem musical nesse caso se justifica mais em função de necessidades físicas, emocionais e sociais do que do desenvolvimento cognitivo desses indivíduos. Assim, de acordo com a categorização dos dados da pesquisa, a função da música na terceira idade foi vista pelos docentes como fonte de: desenvolvimento físico, mental e emocional, terapia, manutenção da saúde, lazer, socialização, ocupação do tempo, realização de sonho, satisfação pessoal, bem-estar, esforço mental, qualidade de vida, auto-expressão e desenvolvimento, integração pessoal, social e espiritual, além de constituir em uma forma de aprendizagem.

Coffman (2002) traz em sua revisão sobre a participação dos adultos na música autores que abordam as razões para que o adulto participe em experiências musicais. Estas podem ser agrupadas em três categorias: (1) motivações pessoais, como a auto-expressão, a recreação, o auto -desenvolvimento e o uso da motivação musical do tempo de lazer (2) o amor professado pela música, executando para si mesmo e para o outro, e aprender mais sobre o musica; e (3) motivações sociais, tais como interagir com amigos e ter sensação de pertencimento. Características similares foram observadas entre as percepções dos investigados nesta pesquisa.

A capacidade da música para reduzir os problemas decorrentes do envelhecimento foi muito citada pelos professores. As falas remetem à música como promotora de desenvolvimento físico, mental e emocional. Segundo os depoimentos, sua importância para o idoso relaciona-se à capacidade de desenvolver a memória, de ativar e estimular o cérebro, o raciocínio, de manter a mente em atividade, de trabalhar as emoções, de melhorar a coordenação motora e de estimular o desenvolvimento cognitivo, retardando o envelhecimento e favorecendo o rejuvenescimento das capacidades físicas e intelectuais.

Na visão dos professores, a ânsia pela aprendizagem musical de determinado instrumento e o processo de aprendizagem musical de um modo geral, faz com que a música desencadeie um processo de esforço “mental” e “cerebral”, o que se torna extremamente proveitoso para o idoso manter em atividade suas funções mentais. Podem-se apreender esses benefícios por meio das seguintes expressões dos professores:

O estudo da música é uma poderosa ferramenta para manter o cérebro ativo, trabalha a atenção (leitura de notas, contagem de ritmo...), a memória cinestésica (associada a coordenação motora e a memória ligada ao ouvido musical, sensibilidade, auto-estima, em alguns casos, a sociabilidade (Q18, p.27).

[...] a música lida muito com o raciocínio e a memória, além da parte lúdica e habilidade motora. O idoso precisa manter-se em atividade para minimizar a perda natural destas habilidades (Q23, p.27).

É por meio da música que o idoso pode desenvolver, continuar ou até despertar seu corpo e mente para habilidades que o realizem como ser humano. Não necessariamente um “profissional” da área, mas um ser humano “ainda” capaz de cantar e/ou tocar um instrumento, com isso estimulando suas capacidades de raciocínio não somente lógico (racional) como afetivo (emocional) e também o psicomotor (Q37, p.28, 29).

Com a atividade musical o idoso exercita o cérebro e trabalha com as emoções (Q34, p.28).

De maneira geral, quando se trata dos benefícios físicos da música, a função específica da música para os idosos, na visão dos professores, está associada diretamente à manutenção da saúde dos alunos nessa faixa etária. Alguns professores chegam a afirmar que os alunos procuram desenvolver atividades musicais por recomendação médica, procurando tratar ou até mesmo prevenir doenças degenerativas.

A música é vista pelos investigados também como fonte de terapia. Segundo eles, os idosos procuram a música:

Em sua grande maioria pela busca de uma atividade terapêutica, ou que possa trazer benefícios desta natureza (Q37, p.26).

A vivência musical se torna muito significativa para o idoso no sentido de que torna suas vidas mais alegres, como declara uma professora:

A música, para a terceira idade, acaba se tornando um motivo significativo para que vivam melhor. Dedicar-se a música para eles se transforma em algo essencial. Percebo que se tornam mais felizes, menos depressivos e até mesmo sinto que se queixam menos de doenças (Q16, p.24).

A motivação do idoso pela música ocorre também em função da companhia de um professor em quem se pode confiar e relacionar afetivamente. Isso faz com que, além da terapia proporcionada na execução musical, o contato pessoal com o professor transforme a aula de música em um tipo de terapia:

Às vezes, o idoso quer ter alguém perto de si, que não seja alguém da família, mas que ele tenha intimidade para conversar seus problemas. E isto ocorre, principalmente, na aula de música individual, fazendo desta aula um tipo de terapia musical (Q27, p.31).

Alguns professores percebem que para certos idosos, a terapia surge como função primordial da aprendizagem da música em detrimento do aperfeiçoamento técnico-musical, como expõe uma professora:

Apesar de notar um grande comprometimento e prazer com a frequência às aulas e apresentações, percebo também uma tendência maior em encarar as aulas de instrumento como uma terapia e um compromisso frágil com os critérios de desenvolvimento técnico [...] (Q7, p. 41).

As análises dos dados mostram que, na opinião dos professores, a música também funciona como forma de lazer para os idosos, ou seja, o contato com a música proporciona a esse aluno momentos prazerosos que aos poucos vai se tornando indispensável para a manutenção da sua vida. Nessa perspectiva, a atividade musical funciona como uma espécie de relaxante e divertimento. Nas palavras dos professores:

As aulas de música são uma forma de lazer e de satisfação pessoal (Q35, p. 26).

Na opinião dos professores, alguns alunos procuram a atividade musical:

Apenas relaxar aprendendo música (Q14, p. 49).

Ou, em outros casos, somente:

Para se distrair (Q3, p.23).

Associado ao lazer, emergiu das respostas o papel da música como fator socializante para os idosos. Para os investigados, a condição de vida dos idosos na sociedade é precária: a aposentadoria os torna solitários e temerosos. A música aparece então para “contrabalancear” essa condição. Assim, na visão de alguns professores, a atividade musical, antes de qualquer outra função deve permitir a socialização do aluno idoso, já que este sofre preconceitos e discriminação por parte da sociedade, e “a essa altura da vida” se sente socialmente excluído. Para outros, ao se inserir no espaço escolar, o idoso procura, além de distração ao sair de casa, novos relacionamentos. Ou seja, a procura pela música oferece oportunidade de se encontrar:

Um espaço de preenchimento socio-emocional (Q5, p.24)

A busca de companhia nesta fase da vida tão solitária, para alguns (Q37, p.26).

Essa busca promove a interação entre pessoas de diferentes idades, como explicam esses professores:

[...] creio que escolhem a música justamente porque, estudada de forma criativa e solidária, promove interações pessoais entre diversas faixas etárias (Q11, p. 24).

As atividades musicais são atividades sócio-educativas, pois permitem uma interação social dentro de um ambiente de aprendizagem. No caso das aulas de música, torna-se importante a participação em grupos heterogêneos nos quais não exista uma divisão entre jovens e idosos, todos estão participando do processo juntos (Q35, p.28).

Mais que promotora da integração intergeracional, a música é apontada como fonte de integração pessoal, social e espiritual. Para os professores, ela atua como:

Uma importante aliada neste processo de integrar o ser humano com o seu meio, consigo mesmo, com a cultura universal e com Deus (Q27 p.28).

A concepção de um número considerável de professores é a de que o idoso dispõe de muitos momentos de ociosidade, em virtude da aposentadoria, por isso, consideram a atividade musical como forma de ocupação desse tempo. Dessa

forma, a função da música seria apenas preencher o tempo “ocioso”, conforme explicam:

Alguns que comigo estudaram o faziam para ocupar um tempo que de outro modo ficaria ocioso (Q11, p. 24).

Às vezes parece que a atividade em sala é só um passatempo (Q15, p.42).

Os resultados encontrados na investigação revelam que, para os professores, a música, como exprimem:

É uma forma de ocupar o tempo de forma produtiva e prazerosa (Q10, p.27).

Uma exemplificação dessa finalidade é apresentada por uma professora em sua atuação com o idoso. Segundo ela, tinha como alunos de piano um casal de idosos, marido e mulher. Enquanto a senhora de 70 anos se dedicava e conseguia executar um bom repertório, o marido, de 81 anos e com muita musicalidade, tocava apenas de ouvido e:

[...] dizia no entanto que não queria treinar, que preferia bater papo, a aula era um passatempo (Q18, p.49, 50).

Internacionalmente, a pesquisa de Bugos (2004) constata essa realidade e revela que o propósito da participação de muitos idosos em programas de educação musical tem sido o enriquecimento de suas vidas com um passa-tempo ou hobby, com o objetivo de relaxar e melhorar a qualidade de vida. Nesse sentido, a autora adverte que, justamente por esse motivo, a performance musical não pode ser uma experiência fatigante e frustrante.

Embora possam ser constatados objetivos explícitos da música como lazer e passa-tempo entre os idosos, Palma e Cachione (2004) ressaltam que a busca do idoso por atividades educativas não devem ser vistas pelos professores como formas de “preencher o tempo livre” mas de satisfazer suas necessidades educativas e as demandas culturais. Nessa perspectiva, devem ser traçados esforços metodológicos pautados na atividade, participação e interação, de modo

que “o idoso e o grupo em que está inserido descubram as próprias necessidades e sejam agentes de sua própria transformação” (p.1108).

A experiência investigativa de Ribas (2006) na EJA também revela que a atividade musical vai além das atividades de entretenimento. A autora constatou que estudantes de diferentes idades, incluindo idosos sentem desejo de aprimorar seus conhecimentos musicais, seja como cantores ou com instrumentistas.

Nesta pesquisa, outro aspecto muito forte trazido pelos professores é a condição da música entre os idosos como fonte de realização de seus antigos sonhos. Para eles a realização por meio da música é motivada por um desejo distante que não foi oportunizado ou que foi interrompido em épocas passadas. Como se observa nas falas:

O idoso procura [...] porque sempre teve vontade de aprender, mas durante sua vida não pôde, ou quando criança começou a aprender, mas parou e sempre teve vontade de voltar a tocar (Q25, p.25).

Muitos buscam poder realizar o que gostariam de ter realizado no passado, e agora como aposentados, dispõem de tempo para eles mesmos (Q35, p.26).

Souza (2006) afirma, nesse sentido, que as razões da escolha dos idosos pela música podem se dividir entre o desejo de aprender um instrumento que não foi concretizado na infância e a vontade de participar em instituições sociais como as igrejas, melhorando as participações em cultos, missas e atividades relacionadas.

Segundo Cachioni (2003) a tendência de resgatar sonhos antigos é observada na busca do idoso por conhecimentos de uma maneira geral. A autora relata que a procura dos idosos por cursos em Universidades Abertas da Terceira idade é caracterizada pelo gosto que esses indivíduos têm de aprender, pela necessidade de se manterem em atividade e de realizarem “sonhos e projetos de vida adiados” (p. 34), o que pode justificar, no caso desta investigação, a procura por cursos de música.

Outra atribuição da música para os idosos percebida no relato dos professores é a satisfação pessoal. Em suas visões, além de proporcionar prazer, lazer, passa-tempo e terapia, as aulas de música são fonte de realização pessoal, para que sintam que ainda são capazes de concretizar tarefas tão fundamentais e

criativas como as proporcionadas pela aprendizagem musical. A música age, nas palavras poéticas de um professor:

Como estrada de esperança, rumo à plenitude do ser (Q21, p. 36).

Dessa forma, se sentem “úteis e valorizados”. Essa satisfação e “plenitude” é algo que concorre para a saúde do idoso, como narra uma professora:

Vejo que, para alguns alunos idosos, o que dá sentido a suas vidas é o fato de estarem realizando algo que lhes dá muita satisfação e sem o qual, se tornariam depressivos (Q16, p.27).

O relato de Torres (2003) evidencia a satisfação de alunos idosos na aprendizagem musical. A autora apresenta o caso de uma aluna de 64 anos:

É com muita emoção que Valsa falou do prazer de tocar, mesmo que ainda consiga pouco. Nunca lhe passou pela cabeça que ela, adulta mais velha, pudesse começar a tocar um instrumento. Complementou que: *‘antigamente uma pessoa de idade deveria ficar em casa quietinha e não estudar mais’*. Para ela é muito bom poder realizar algo que estava lá dentro guardado....(TORRES, 2003, p. 157).

Ao proporcionar ao idoso a satisfação pessoal, a atividade musical também promove o bem estar entre esses alunos. De acordo com os relatos obtidos:

A música costuma acalmar e equilibrar as pessoas em geral. E costumam dar uma sensação de bem-estar ao idoso (Q15 p.27).

Torres (2003) relata que a música pode proporcionar momentos de felicidade e bem-estar a alunos idosos. O depoimento de uma aluna de teclado idosa por ela investigada retrata esse fato. De acordo com a autora, antes de iniciar seus estudos musicais, a idosa dedicava-se exclusivamente à família e não sobrava tempo para si mesma. Com o início do estudo do instrumento, o simples fato de tocar uma pequena peça como “parabéns a você” era motivo de felicidade.

Para os professores, a música tem o poder de melhorar a qualidade de vida dos alunos idosos. Em seus relatos:

Quando as pessoas acreditam que podem aprender e se dedicam, a qualidade de vida aumenta muito (Q35, p. 48).

Continuar aprendendo na terceira idade, é fundamental para a qualidade de vida, se a pessoa acredita que é capaz, ele terá uma postura mais positiva perante a vida e a música pode ser um elemento fundamental neste crescimento pessoal (Q35 p.54).

Na opinião dos professores, além das inúmeras funções estabelecidas pela música na vida dos idosos, ela é fonte de auto-expressão e aquisição de conhecimento e proporciona a essa faixa etária a oportunidade de um aprendizado contínuo, como pode ser observado no relato a seguir:

A música relaxa, eleva a alma, dá oportunidade de conhecimento, novas amizades e aprendizado contínuo [...] (Q38, p.26).

[...] a pessoa continua aberta a novos aprendizados e que a vida continua (Q29, p.28).

A vontade dos idosos em adquirir conhecimento musical é evidenciada em pesquisas como a de Souza (2006), ao narrar sua experiência com 140 alunos de turmas de Musicalização e Teoria Musical. A autora afirma que, ao ser perguntada a razão da escolha pelo aprendizado da música, as respostas dos alunos idosos comprovaram que o objetivo principal era o desejo de tocar determinado instrumento musical, independente dos resultados que a atividade musical pudesse proporcionar em relação a outros aspectos não musicais. A autora cita Darrough, que, em seu trabalho com idosos no canto coral, detectou que a categoria de experiência mais escolhida entre os cantores foi a musical, entre várias outras, que incluíam a recreacional e terapêutica. Souza (2006) destaca ainda, citando Achilles e Myers, que uma das principais razões do início da aprendizagem musical pelo idoso é o “objetivo musical específico”, como cantar bem em um grupo coral ou tocar em um instrumento um repertório preferido e que os benefícios físicos proporcionados pela atividade são tidos como secundários.

Nesse sentido, surgiu entre os investigados uma percepção bastante surpreendente que revela as transformações que têm ocorrido entre os idosos contemporâneos. Para uma professora, por sinal, a mais idosa entre os investigados (67 anos), o idoso atual tem propósitos que não se distinguem muito das pessoas mais jovens. Em sua opinião:

Os idosos atuais são competitivos e gostam de fazer tudo (Q38, p. 29).

Esse relato exhibe o fato de que essa faixa etária está em busca da conquista por espaços em que possam se realizar pessoal e profissionalmente. Isso mostra que o domínio de saberes musicais é uma necessidade no desenvolvimento contínuo desses indivíduos.

Os resultados obtidos até aqui explanados revelam que os professores têm uma concepção sobre o idoso e o papel da música em sua vida. As respostas assinaladas pelos professores revelaram que a função principal que norteia as atividades de ensino e aprendizagem musical do idoso é o retardamento do envelhecimento e conseqüentemente a busca da saúde em sua plenitude.

Emerge das múltiplas funções que se atribui à atividade musical para o idoso que a aprendizagem musical é benéfica para essa faixa etária, que proporciona o desenvolvimento ao longo da vida, mas o papel principal do envolvimento e vivência musical do idoso não é, na ótica dos investigados, a aprendizagem, mas sim possibilitar sua integração social, aumentar sua auto-estima, trazendo-lhe satisfação pessoal, bem-estar e conseqüentemente, melhorar sua saúde física, mental, emocional e espiritual. A finalidade última da música na vida do idoso se apresenta como um meio de resgate social que culmina com a manutenção da dignidade e da vida, como sintetiza um professor:

A ânsia da criança não realizada retomada, vitoriosamente na terceira idade, causa não apenas uma imensa satisfação pessoal e um novo sentido da existência, mas também um rejuvenescer das capacidades intelectuais, e quiçá, da própria aparelhagem física (Q21 p. 22).

Em suma, a análise dos dados revelou que a música assume, na visão dos professores investigados, uma multiplicidade de funções em relação ao aluno idoso. De maneira geral, observou-se que os professores vêem a música como meio de socialização e de desenvolvimento cognitivo e afetivo contribuindo para uma melhor qualidade de vida.

Notou-se que a música aparece relacionada a sua função terapêutica, ou seja, é vista como um tipo de terapia que proporciona prazer, previne e auxilia no tratamento de doenças como Alzheimer, depressão, problemas respiratórios e de

coordenação motora. Sob este olhar, percebe-se que, para os investigados, no contato do aluno idoso com as atividades musicais são mais facilmente observados os benefícios físicos, emocionais e sociais do que os cognitivos. Com relação às habilidades cognitivas os professores apresentam opiniões contraditórias, pois as respostas destacam a dificuldade de aprendizagem do idoso, mas também apontam os progressos no domínio de competências musicais.

Os relatos dos professores revelam a transformação de suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem musical com o idoso. A experiência docente com essa faixa etária tem possibilitado a emergência de novos saberes e a visão de que a música não é somente um meio de minimizar a fragilidade, as doenças e a decadência física, emocional e social do indivíduo idoso, mas de rejuvenescer, desenvolver e manter suas habilidades intelectuais ao longo da vida.

## 7 OS SABERES DOS PROFESSORES

### 7.1 Saberes emergentes da atuação com o idoso

Na atuação com alunos idosos os professores detêm saberes que são fruto da íntima relação com seu trabalho cotidiano e que estão em processo de construção durante suas atividades profissionais (Tardif, 2002). Os saberes são elementos que constituem a prática do professor e estão a ela articulados. Trata-se de saberes sociais que são transformados em saberes escolares, por meio das disciplinas (saberes disciplinares), do currículo (saberes curriculares) das ciências da educação (saberes das ciências da educação e pedagógicos) e da experiência (saberes experienciais) (ARAÚJO, 2006, p. 45).

Nesta pesquisa foram identificados alguns tipos de saberes, que foram classificados de acordo com as tipologias apresentadas por Tardif (2002), Gauthier (1998) e Charlot (2000). É importante ressaltar que esses saberes não são estanques, mas sincréticos e que essas classificações ocorrem apenas em função de melhor caracterizar suas múltiplas dimensões. De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003):

Esses saberes, embora separados metodologicamente, estão todos presentes na ação do professor, pois o saber, como sistema complexo do pensamento do profissional, é o resultado das suas interações, constitui-se num sistema em constante reformulação, reconstrução (p. 158).

A análise das respostas obtidas revelou a emergência, entre os professores, em suas práticas pedagógicas, de 02 tipos de saberes: o experiencial (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2002) e o relacional ou do “domínio de relações” (CHARLOT, 2000).

Os saberes experienciais (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2002) foram adquiridos em decorrência dos anos de experiência e prática profissional. A tabela

16 indica que a maior parte dos professores detém conhecimentos advindos da experiência em sua prática docente com alunos idosos.

**Tabela 16 - Aprendizado com idosos**

<b>Categorias</b>	<b>Número de Professores</b>	<b>%</b>
Sim	36	94,70
Não	2	5,30
Total	38	100

De acordo com os relatos dos professores, a experiência em virtude da prática docente foi o palco de aquisição de novos saberes, apesar dos proporcionados pela formação acadêmica:

Apesar de todo o conhecimento teórico que eu adquiri na Universidade, e que me é indispensável, eu “só soube o que fazer” quando comecei a trabalhar na Escola Parque e o que tem enriquecido meu trabalho são os cursos práticos ou de vivência musical e as experiências de colegas (Q32, p.9).

Na minha experiência como professor, percebo que a dinâmica e todo o processo de aprendizagem são extremamente enriquecedores para a minha vida (Q30, p.53).

A aprendizagem na prática do professor que atua com o idoso é abordada por Cachioni (2003). Segundo a autora, a experiência com alunos na terceira idade contribui para o crescimento profissional do professor. A autora destaca que os professores adquirem experiência de trabalho com pessoas idosas durante a própria atuação nas UNATIS, sem adquirir formação prévia em cursos específicos, como Gerontologia e que os próprios coordenadores não têm orientações de como lidar com os problemas característicos dos idosos.

Nesta pesquisa, observou-se que o saber experiencial (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2002) identificado está intimamente relacionado à temporalidade. Os

professores revelam que suas experiências ao longo dos anos alimentam a aquisição de seus saberes:

Já vivenciei várias experiências na área de Educação Musical, estou no magistério há trinta anos, e me sinto seguro em relação ao trabalho que desempenho (Q20, p.8).

A temporalidade dos saberes é compartilhada por Tardif (2002), para quem “os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional” [...] (p. 70). Segundo o autor, a inserção e o desenvolvimento do professor na carreira docente exigem a assimilação de saberes práticos que são específicos e provenientes das atuações nos diversos locais de trabalho (p.70). Conforme explica, “os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira no ensino” (TARDIF, 2002, p. 82).

Para Araújo (2006), que se fundamenta em Tardif, a temporalidade está inserida no estudo dos saberes experienciais e engloba “elementos da história pessoal de cada profissional, revelados no processo da formação profissional e no desenvolvimento da carreira docente” (p. 66). Segundo Azevedo (2007), isso revela que a prática do professor o ajuda a aprender a ensinar e a ter domínio progressivo dos saberes necessários em sua atuação docente. De acordo com a autora, a experiência profissional dos professores são fonte de aprendizagem de novos saberes, além das outras relações sociais estabelecidas pelos profissionais.

Esses elementos foram verificados entre os professores investigados. Segundo seus depoimentos os anos de inserção em ambientes de trabalho diversificados oferecem respaldo para suas atuações com os idosos. Desse modo, suas experiências prévias ao trabalho com o idoso são fonte de saberes para o trabalho com essa faixa etária, como se observa na fala a seguir:

Depois de 30 anos atuando profissionalmente, me considero apto a perceber as necessidades de cada pessoa (Q30, p.31).

Os depoimentos revelam que, embora os conhecimentos do conteúdo musical seja importante no trabalho docente, o tempo é um fator de amadurecimento cada

vez maior. Assim, o pouco tempo dedicado à docência é indicado como obstáculo para a concretização dos anseios que permeiam o desenvolvimento do trabalho do professor:

Com apenas oito anos em sala de aula creio que as minhas ansiedades pedagógicas são muitas ainda e há muito espaço para absorver novas propostas. O tempo é o principal obstáculo (Q11, p.8).

De acordo com Araújo (2006) e Garcia (1999) citando Huberman, a carreira profissional apresenta cinco fases. A primeira fase vai do 1º ao 3º anos (entrada na carreira), a segunda se estende do 4º ao 6º anos (estabilização), a terceira vai do 7º ao 25º anos de ensino (diversificação, ativismo ou questionamento), a quarta fase vai do 25º ao 35º anos (serenidade, distanciamento afetivo ou conservadorismo) e a quinta vai do 35º ao 45º anos de ensino (fase do desinvestimento).

Percebe-se que esse professor, mesmo estando em uma fase considerada já estável, se considera despreparado para atuar com alunos idosos. Isso mostra que o saber advindo da experiência é visto como fator relevante no desenvolvimento e aprimoramento das práticas profissionais do professor de música.

Mesmo havendo diferenças no tempo de atuação, foi identificada, entre os professores, uma variedade de saberes similares, que brotaram de suas experiências e se desenvolveram no exercício da atuação com os idosos. Os relatos mostram que os professores aprenderam: 1) a valorizar os objetivos do aluno mais velho, 2) a respeitar o processo e o ritmo de sua aprendizagem; 3) a respeitar as individualidades referentes à maneira de aprender; 4) a mobilizar os conhecimentos obtidos no processo de ensino e aprendizagem com o idoso para as outras faixas etárias; 5) a respeitar as diferenças de expectativas e de rendimento entre os alunos; 6) a não fazer distinção de pessoas por faixa etária; 7) a “lidar com as ansiedades dos idosos” (Q28, p. 31), 8) a considerar a experiência e o conhecimento dos alunos nessa faixa etária.

Entre os saberes que nascem da experiência, destacaram-se nesta pesquisa, os saberes relacionais ou do “domínio de relações” (CHARLOT, 2000). A análise indicou que o tipo de saber que emergiu com maior intensidade nos relatos sobre as atuações dos professores com o idoso, foi o saber relacional. Para os professores, o trabalho musical com o idoso envolve amplas dimensões, que ultrapassam a mera aquisição dos saberes chamados por Tardif (2002) de “segunda mão”, isto é:

aqueles oriundos da academia e exteriores à produção docente, como os saberes disciplinares, curriculares e das ciências da educação e ideologias pedagógicas.

Em suas óticas, nas aulas de música com a presença do idoso, aprenderam que é preciso investir no relacionamento, mais do que na transmissão de conhecimentos teóricos:

[...] os alunos idosos precisam, mais do que conhecimentos teóricos e técnicos, de atenção especial, paciência, diálogo e compreensão com os objetivos deles (Q10, p. 29).

Além de conhecimentos musicais e didáticos eu desenvolvi uma visão particular para este tipo de clientela. Creio que para trabalhar com esta faixa etária é necessário desenvolver outros tipos de aptidões pessoais, como por ex: muita paciência, carinho, benevolência, tolerância e sensibilidade (Q27, p. 30).

A referência à relevância desse tipo de saber é apontada por Cachioni, (2003). Citando Nicola, a autora afirma que a apreensão de relacionamentos por parte do professor como: ter afeto, carinho, consideração e solidariedade podem favorecer o desenvolvimento da aprendizagem do idoso na medida em que eleva sua auto-estima, fazendo com que apresentem maior grau de produtividade e criatividade. Além disso, favorece a saúde física, mental e social do idoso.

Essa face relacional do saber é enfatizado por Charlot (2000) ao tratar da relação epistêmica com o saber. De acordo com esse autor, todo sujeito “dá um sentido ao mundo, atua neste e depara-se nele com a necessidade de aprender e com formas variadas de saber” (p.38). O autor enfatiza a relação com o saber, que segundo ele, ocorre a partir da necessidade que o sujeito tem, a partir de seu nascimento, de aprender. Nesse sentido, apresenta as figuras do aprender, as quais permitem três formas de relação com o saber, entre elas está o que neste trabalho está sendo entendido como saber relacional, que tem como base o conceito de relação, que em suas palavras:

É uma relação: a relação com o mundo enquanto conjunto de situações e relações nas quais está engajado um sujeito encarnado, ativo, temporal, provido de uma afetividade; ou uma relação com um mundo posto à distância e em palavras (CHARLOT, 2000, p. 71).

No caso dos professores investigados, a experiência de atuação estabelecida com os alunos idosos revelou que no ensino e aprendizagem musical que envolve o idoso, o mais importante é o domínio da relação e isso vai além uma relação teórica distante. Em seu relacionamento com os idosos, os investigados compreenderam que aprender pode ser, tal como explica Charlot (2000) “dominar uma relação e, não, uma atividade” (p. 70).

Com uma visão que parece se assemelhar do conceito de relação de Charlot (2000), Tardif (2002) refere-se a um tipo de relação que existe entre os saberes do professor e sua atuação. O autor argumenta que os saberes que servem de base para o ensino são existenciais, e nesse sentido os fundamentos da atuação do professor não se restringe a “um sistema cognitivo”, ou seja, em sua prática docente, o professor pensa (e conseqüentemente age) de acordo com sua história de vida e o contexto em que se insere. Isso significa que a ação do professor e sua relação com o saber não ocorrem somente de maneira intelectual, ou como diria Charlot (2000) “em um mundo posto à distância e em palavras”, mas emocional e afetivamente, pessoal e interpessoalmente. Nessa perspectiva, de acordo com o autor, o professor é “um sujeito existencial [...] uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo” (p.103,104).

Os saberes relacionais (CHARLOT, 2000) mencionados pelos professores em decorrência de suas experiências com o aluno idoso, nesta pesquisa, sugerem que a relação consigo mesmo e com os alunos (outros), o pessoal, o afetivo e o emocional tiveram papel preponderante na determinação de um repertório de saberes para a atuação com o idoso. Isso pode ser observado nas respostas dos professores sobre os saberes adquiridos na atuação com os idosos.

O saber relacional (CHARLOT, 2000) que mais emergiu nas respostas dos professores foi o exercício da paciência. Esse saber chamou atenção por ter sido mencionado por 18 do total de 38 professores (47,36%) nas respostas às diferentes questões abordadas no questionário. Para eles, trabalhar com o idoso constitui:

Uma atividade muito específica, que requer muita paciência (Q22, p.30).

Entre os outros saberes relacionais (CHARLOT, 2000) que emergiram da atuação dos professores podem ser destacados: 1) aprender a não discriminar as

peças em função da idade ou de alguma dificuldade musical; 2) valorizar cada momento proporcionado pela vida, desfrutando das relações sociais e da saúde física e mental; 4) aprender a amar; aprender a acreditar na capacidade do idoso; 5) aprender a incentivar seu desenvolvimento musical; 6) “saber aprender mesmo quando há muito para se ensinar” (Q33, p. 53); 7) aprender a lidar com as dificuldades e anseios dos idosos; 8) “aprender a respeitar as pessoas que querem e sentem desejos em aprender e que também têm muito a ensinar” (Q26, p.50).

Esses resultados mostram que os professores estabeleceram “um dispositivo relacional” a partir da interação com os idosos, que pode constituir-se, tal como exemplifica Charlot (2000) em:

[...] aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente...; a mentir, a brigar, a ajudar os outros...; em suma, a “entender as pessoas”, “conhecer a vida”, saber quem se é. Significa então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva [...]

A análise dos dados revelou que os professores mobilizam saberes em sua prática pedagógica com os alunos idosos. Charlot (2000) define mobilização como “movimento”. Para ele “mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso” (p.55). Em sua visão, essa mobilização é o primeiro momento anterior à ação e deve partir de dentro para fora, diferente da motivação, que ocorre de fora para dentro.

Os dados analisados mostram que os professores investigados mobilizaram saberes em suas experiências com o idoso. Como nenhum professor obteve formação específica para atuar com essa faixa etária, adquirem saberes e os mobilizam em suas práticas pedagógicas, como se pode notar:

Nunca tive uma orientação específica de como lidar com um idoso, até porque nossa formação se dá num meio academicamente de faixa etária adulta, com algumas exceções. Certas habilidades adquirimos com a problematização e a vivência em sala de aula (Q37, p.31).

A atuação em seus diversos locais permite a mobilização de saberes já incorporados a seu “reservatório” e “repertório de conhecimentos”, que compreendem o conjunto dos saberes dos professores.

No desenvolvimento de suas atividades com o idoso, ao se depararem com situações específicas os professores alegaram utilizar-se de estratégias diversificadas, entre elas: preparando atividades cognitivas de acordo com cada idade; “construindo e redescobrimo conhecimentos” e “criando um ambiente de interesse e pesquisa” favorável à aproximação de aluno e professor; adaptando o repertório de acordo com a preferência dos idosos; prestando mais atenção no idoso que no currículo e o programa da disciplina; revisando os temas até que sejam assimilados e clarificados na mente dos alunos; adaptando as atividades de acordo com os objetivos e histórias de vida de cada aluno; utilizando formas diferentes de abordar os conteúdos. A experiência de um professor em suas aulas exemplifica uma mobilização de saberes:

No semestre passado o meu pai estava cursando as aulas de teoria na minha classe, ele teve que faltar algumas aulas e no final do semestre acabou desistindo de fazer a prova e preferiu reprovar na disciplina. Eu tive que repensar o processo todo, pois, mesmo ele teve dificuldades para fazer perguntas e solucionar algumas dúvidas durante o curso. A partir desta experiência, eu passei a ter muito mais atenção com os alunos idosos e tentar descobrir que elementos estavam sendo muito difíceis e desestimulantes para eles (Q35, p.51).

Segundo depoimentos do professor, antes do ocorrido, ele se dedicava mais ao cumprimento do programa estabelecido para a disciplina. A partir daí passou a dar maior atenção às particularidades dos alunos, ajustando a exposição do conteúdo às necessidades dos alunos idosos.

A fala do professor infere que a situação por ele vivenciada o levou a uma reflexão que permitiu a construção e mobilização de saberes em sua prática. Isso reporta ao que Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) apresentam em relação à construção dos saberes dos professores. De acordo com os autores, os saberes que o professor constrói em seu processo de profissionalização têm um caráter prático e são orientados para resolver situações-problema relacionadas a diferentes contextos específicos em que exercem a profissão. Essas situações poderão servir de base para a estruturação da formação dos futuros professores.

Araújo (2006) relata que as professoras por ela investigadas, em suas práticas docentes, mobilizavam saberes similares aos acima expostos. Segundo a autora, foram verificados nas ações das professoras vários grupos de saberes, entre

eles: o uso da didática, da motivação, de critérios avaliativos, de métodos de ensino, de recursos educacionais, da interdisciplinaridade e a aplicação de metodologias e recursos de ensino.

Na visão de Tardif (2002) é papel do professor em seu trabalho docente adquirir sensibilidade que permita observar as diferenças entre os alunos. Para adquirir essa sensibilidade, o docente deve se empenhar em um trabalho contínuo de revisão de seu “repertório de saberes adquiridos por meio da experiência” (p. 267).

Apesar da ausência de saberes direcionados à atuação com o idoso na formação inicial dos professores e da constatação da necessidade de investimento sobre a questão na formação continuada, verificou-se que a maior parte dos professores investigados não tem buscado referências ou auxílio para exercer seu trabalho docente com o aluno idoso, conforme mostra a tabela 17.

**Tabela 17 - Busca de referências no trabalho com o idoso**

<b>Categorias</b>	<b>Número de Professores</b>	<b>%</b>
Sim	10	26,30
Não	28	73,70
Total	38	100

Esses dados levam a inferir que grande parte dos saberes dos professores tem sido construída no decorrer de sua experiência profissional. De acordo com os próprios professores que relatam buscar apoio para sua prática pedagógico-musical, seus saberes foram buscados em um ambiente de interação em seus locais de trabalho, com os pares, com a experiência pessoal, além da literatura especializada.

Os dados permitiram concluir que os colegas de trabalho foram figuras relevantes no processo de aquisição de saberes, às vezes até mais que a formação inicial, como se pode notar nas falas:

Apreendi mais com meus colegas que no curso de Licenciatura (Q23, p. 8).

[...] tenho aprendido muito com os meus colegas (Q24, p. 9).

Apesar de todo o conhecimento teórico que eu adquiri na Universidade [...] o que tem enriquecido meu trabalho são [...] e as experiências de colegas (Q32, p. 9).

Quando tenho dúvida, peço ajuda a outros professores mais experientes (Q3, p. 39).

Estes depoimentos remetem às considerações de Nóvoa (2003) a respeito da formação profissional do professor. Segundo o autor, geralmente dá-se mais atenção à formação inicial e se esquecem de outros momentos importantes na formação. Para ele:

Muito do nosso futuro como professores joga-se nesse período de contato com a realidade escolar e profissional. É aqui que os jovens professores mais necessitam de apoio, de um acompanhamento próximo de colegas experientes, de um espaço de debate e de diálogo que os ajude a se integrarem na profissão (NÓVOA, 2003, p. 26).

Para o autor, o professor ocupa grande parte de seu tempo nas escolas e estas são lugares de formação, que, por isso, devem ser reorganizadas como “espaços de aprendizagem cooperativa, onde os professores possam ir formando-se em um diálogo e em uma reflexão com os colegas. Ninguém é professor sozinho, isolado. A formação exige partilha” (p.26).

Alguns professores, apesar de não recorrerem a essa fonte de saberes, demonstram a necessidade de trocar informações com profissionais com experiência com esse tipo de trabalho:

Gostaria de trocar informações com outros profissionais, conhecendo exemplos de trabalhos desenvolvidos com esta faixa etária (Q23, p. 50).

Além do saber adquirido com os pares, a literatura também foi apontada como uma opção na aquisição de saberes. Para os professores, mesmo sendo restrito, ainda é possível encontrar algo sobre o tema em livros e artigos e “bibliografias especializadas”:

Tenho [...] lido alguns artigos, mas não encontro muita informação sobre o assunto (Q16, p. 40).

Araújo (2006) faz menção às fontes dos saberes dos professores que investigou e declara que a origem de seus saberes estava relacionada a três aspectos: as instituições de ensino, fonte de suas formações musicais, a interação com os colegas de trabalho e os processos particulares de investigação que incluem as leituras específicas e o autodidatismo.

Nesta pesquisa podem ser verificadas fontes de saberes análogas a essas. Os saberes relatados pelos investigados são provenientes da experiência profissional, (associado ao tempo de profissão de cada professor) que envolve a prática profissional com alunos idosos, as trocas de informações com colegas de trabalho e a literatura especializada. A formação inicial em música também foi mencionada, mas sua função como fonte de saberes para atuar com o idoso foi relegada a segundo plano.

## **7.2 Saberes necessários à atuação com o idoso**

Assim como emergiram saberes decorrentes da atuação, os investigados fizeram referência aos saberes que consideram necessários para a atuação com a terceira idade. As tipologias encontradas foram: saberes disciplinares (GUATHIER et al., 1998; TARDIF, 2002) ou saber-objeto (CHARLOT, 2000) saberes experienciais (GUATHIER et al., 1998; TARDIF, 2002), saberes de outras áreas e saberes relacionais ou do “domínio de relações” (CHARLOT, 2000).

Para os investigados, é requerido do profissional que atua com a terceira idade que conheça o desenvolvimento físico, mental e o processamento da aprendizagem do idoso por meio das disciplinas oferecidas nos programas de formação. Na visão dos professores é necessário:

Primeiro o conhecimento musical e o conhecimento do desenvolvimento mental, social, físico e psíquico dos idosos (Q13, p. 32).

[...] um programa de trabalho voltado para o aprimoramento e formação dos profissionais incumbidos de lecionar para tal faixa etária como: palestras voltadas para o conhecimento sobre o desenvolvimento mental de um idoso; as problemáticas enfrentadas por um idoso e as consequências de um mal aprendizado nesta faixa

etária; a contextualização do aprendizado de um idoso (o objetivo de um estudo específico neste momento da vida). Enfim, um programa de contextualização de ensino para esta faixa etária (Q37, p. 57).

Os professores demonstraram atribuir importância ao domínio do conhecimento musical e ao preparo do professor. Para eles:

Um professor de qualquer faixa etária necessita dominar o conteúdo que leciona, com os idosos não é diferente (Q25, p. 33).

Em suas óticas, é dever do professor em relação ao aluno idoso:

Ter profundo conhecimento do que vai ensinar, para poder oferecer mais de uma maneira de vivenciar o que se está ensinando” [...] (Q5, p. 32).

Mas, possuir conhecimento, para eles, não é o suficiente, é necessário:

Saber transferir o conhecimento de modo limpo e simples para o entendimento da matéria (Q28, p.34).

Luz (2008) ao explicitar a metodologia utilizada na iniciação musical com idosos, faz alusão a essa necessidade e afirma que, além do domínio do conteúdo musical, o professor precisa dominar “princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento e seu contexto social” (p. 47). Nesse aspecto, o autor enfatiza importância do preparo de aulas prazerosas. A experiência do autor mostrou que, em relação às atividades musicais direcionadas ao idoso:

[...] É preciso que sejam propostas atividades bem planejadas, que respeite suas habilidades, que sejam acessíveis, sem exaustão, com níveis de complexidade ascendentes e que se trabalhe por uma Educação Musical de Possibilidades e não apenas dificuldades [...] (LUZ, 2008, p.40).

Enfim, em relação aos saberes disciplinares e curriculares (GAUTHIER et al., 1998 e TARDIF, 2002) é colocada a relevância de orientação prática por meio de:

[...] livros adequados, cursos de formação profissional para interessados e os que trabalham na área, congressos, convenções, simpósios, etc. (Q38, p. 57).

Os saberes provenientes de outras áreas do conhecimento também foram aludidos pelos professores como necessários para subsidiar o trabalho com o idoso. Desse modo, para atuar com os idosos é dada importância, não só à formação específica em música, mas também o conhecimento de saberes provenientes: da Psicologia, que poderão auxiliar na questão do ensino específico para a faixa etária, da fisiologia específica do idoso, da sociologia relacionada à terceira idade, da Educação, da fisioterapia, da musicoterapia e da terapia ocupacional, como se pode observar nos relatos abaixo:

Assim como em se tratando de qualquer faixa etária, o professor deve conhecer os aspectos específicos da psicologia e da fisiologia do idoso, assim como deve acompanhar as discussões sobre os aspectos sociais relacionados à Terceira Idade (Q7, p. 32).

[...] conhecer propostas de trabalho semelhantes, ler, aprofundar seu conhecimento em áreas específicas como psicologia, educação, etc. (Q8, p. 32).

Precisaríamos de um apoio de um psicólogo no auxílio de um trabalho de elevação da auto-estima do aluno e um fisioterapeuta que nos ajudasse a conhecer o limite físico do idoso, pois a maioria se queixa de dores e tenho medo de agravar o problema exigindo que os alunos façam movimentos repetitivos (Q23, p. 33).

Esses depoimentos revelam que os saberes necessários à atuação com a terceira idade não estão restritos à Educação Musical, mas se entrelaçam nas diversas áreas do conhecimento. Essa constatação foi abordada na pesquisa de Luz (2008), que entende que o trabalho musical com os idosos é caracterizado como uma “ação multidisciplinar” que envolve fundamentos de outras áreas do conhecimento, das quais são citadas: Antropologia, Artes, Biologia, Filosofia, Física, Nutrição, Psicologia, Sociologia, Geriatria e Gerontologia. Para o autor esses saberes se relacionam, direta ou indiretamente com a música e a velhice.

Souza (2006) enfatiza a necessidade de os docentes que atuam no ensino da música com idosos se atualizarem com conhecimentos gerontológicos e neurocientíficos, como caminho para que os professores passem a conhecer o idoso

e sua maneira de aprender, possibilitando assim, uma melhor atuação com essa faixa etária.

Both (2002) reforça esse argumento ao discorrer sobre a necessidade da interdisciplinaridade entre as ciências ao se desenvolver um projeto educacional voltado ao idoso. Para o autor, a intersecção de ciências como a filosofia, a biologia, a enfermagem, a educação física, a antropologia, a engenharia, a arquitetura, a história, a política, entre outras podem gerar novos parâmetros para os clamores e anseios da velhice. Nessa ótica, o autor destaca o papel e importância da Psicologia na orientação da ação educacional voltada para o idoso no sentido de que esta ciência pode oferecer subsídios para se compreender as funções mentais superiores (linguagem, memória, pensamento, atenção, vontade, fantasia) e as primitivas, bem como os sentimentos e emoções dessa faixa etária.

Os saberes experienciais são expressos pelos professores quando apontam aprendizagens a partir de seu cotidiano com o aluno idoso. A experiência prática revela que o professor deve, por exemplo, promover a integração entre as faixas etárias inseridas na sala de aula para facilitar o aprendizado do aluno idoso, como se pode conferir no relato:

Acho que o mais importante é promover a socialização dentro de sala de aula. A partir do momento em que o idoso se integra ao grupo, participando, contribuindo, ensinando e aprendendo, ele se torna mais produtivo inclusive no seu aprendizado (Q11, p. 32).

Bugos (2004) traz em seu trabalho a necessidade de se pensar formas de socialização para adultos idosos estudantes de música. A autora afirma a esse respeito, que a educação musical voltada para os idosos deve incluir componentes da socialização em vários aspectos de seu programa.

Os professores revelam ainda que é fundamental observar as dúvidas que aparecem no decorrer das aulas para que o idoso não se sinta excluído e atrase seu processo de aprendizagem musical. Dessa forma, os depoimentos mostram que:

[...] Muitas vezes, saber ir mais devagar é melhor do que tentar correr com a matéria. Devemos ter cuidado para não criar frustrações e as pessoas desistam de tentar aprender música (Q35, p. 34).

Nesse sentido, Gauthier et al. (1998) enfatizam, na gestão da classe e interação com os alunos, a necessidade que o professor tem de adaptar o ritmo de

ensino ao nível e particularidades dos alunos. Para os autores, uma das características do professor eficiente é ter consciência das diferenças existentes entre os alunos e saber adaptar o programa de tal forma que atenda a todas as particularidades. No caso de alunos mais lentos, o conteúdo deve ser ministrado “de forma mais lenta para dar-lhes a oportunidade de praticar mais” (p. 262). Esse procedimento auxilia e facilita a aprendizagem. Essa parece ser uma estratégia eficaz no desenvolvimento do trabalho com o idoso.

A experiência com o idoso mostra também que é necessário, durante as atividades, conforme relata um professor:

Tentar responder as questões a partir do ponto de vista do idoso, procurando encontrar elementos comuns que possam facilitar a compreensão do material musical (Q35, p. 39).

Nesse aspecto, o professor precisa munir-se de sensibilidade para, nas palavras do professor: “ser capaz de incluir elementos do contexto e das expectativas dos idosos para o melhor aproveitamento das aulas de música” (Q35 p. 56).

A importância da simplicidade e clareza na transmissão do conhecimento foi outro aspecto apresentado. Bueno e Borges (2007) afirmam que “é obrigação do educador tornar a experiência musical o mais acessível e prazerosa ao indivíduo que esteja interessado em fazer música, criando e buscando meios acessíveis de transmissão dos conteúdos” (p.14). As autoras enfatizam que, para isso deve-se ter o cuidado de não infantilizar o trabalho destinado ao idoso.

Da mesma forma, um ponto importante citado para melhor desenvolver o aprendizado musical é saber escolher o repertório de acordo com as preferências e vivências dos alunos. Os resultados da pesquisa de Bueno e Borges (2007) revelam que a escolha do repertório para o idoso deve ser realizada com base em suas vivências musicais e levando em consideração suas dificuldades, como coordenação motora e de memória. O repertório deve ser constituído de músicas de autores contemporâneos dessa faixa etária, lembrando sempre do grau de dificuldade técnica. Em suas palavras: “é através da história de cada idoso que se deve construir o repertório observando sua vivência e experiência” (p. 15).

Ribas (2006) mostra, em sua pesquisa que os alunos investigados revelaram expectativas relacionadas ao repertório utilizado na EJA. Segundo a autora, os

depoentes sentem necessidade da inclusão de músicas mais voltadas para as suas preferências e interesses musicais.

Para Bugos (2004) há necessidade, entre os professores, de se considerar e se discutir as escolhas do repertório, pois essas escolhas têm o poder de influenciar diretamente a participação e a apreciação musical dos alunos idosos (142).

Na experiência com os alunos idosos, os professores aprenderam, ainda, que é necessário valorizar a participação desse aluno nas atividades, sempre tomando o cuidado de considerar suas reais capacidades sem exigir mais do que eles consigam.

Assim como em sua prática pedagógica com o idoso, os professores demonstraram atribuir maior importância aos saberes relacionais ou do “domínio de relações” (CHARLOT, 2000), manifestaram a mesma tendência em relação aos saberes necessários à atuação com esse grupo etário. Esses saberes foram os mais citados nas respostas dos investigados. A redução dos dados apresentou uma variedade de nuances interligadas à relação com o aluno idoso. Assim, para desenvolver um trabalho de qualidade com o idoso é preciso conhecer o aluno idoso com suas limitações e dificuldades:

Conhecer as dificuldades do outro é muito importante. Como pensam, como andam, como sentam, como dormem, com o que sonham (Q33, p. 56).

Luz (2008) explica que nas atividades por ele desenvolvidas com os idosos eram consideradas e respeitadas as habilidades e os limites tanto físicos quanto cognitivos dos idosos. Não obstante, o autor frisa que esse reconhecimento não deve ser conduzido com base na crença prévia em mitos de que o idoso está impossibilitado de desenvolver novos potenciais.

Saber ouvir, entender o idoso, saber respeitar seu ritmo, aprender a gostar do seu trabalho como professor, saber promover a socialização entre os alunos, saber integrar o idoso ao grupo em que está inserido, saber “ser para cada aluno o professor que gostaria de ter encontrado” (Q21, p.33), aprender a desenvolver a paciência e a tolerância foram alguns dos saberes relacionais enfatizados pelos professores:

O mais difícil, mas o que é mais importante, é saber ouvir o que eles pensam (Q33, p. 56).

Mais paciência, tolerância e menos arrogância e preconceito. E sim amor e amor (Q24, p. 33).

Saberes semelhantes a esses foram registrados por Almeida (2005) em sua pesquisa quando apresenta aspectos ressaltados pelos profissionais investigados como imprescindíveis para a atuação do professor de música. De acordo com a autora, os oficineiros julgam ser necessário “o bom senso, a humildade em reconhecer sua incompletude, o aprender com o aluno, a paciência, a tolerância, a responsabilidade, a preocupação com o social e o respeito aos alunos e à comunidade” (p. 54).

Souza e Leão (2007) ao observarem a vivência musical do idoso na música popular ressaltam, nesse sentido, que “o aprendizado do idoso não fica restrito ao aumento de seu repertório musical, indo além das fronteiras das idéias, das ciências para o que é sentimental, volitivo, individual e também universal” (p.36).

Outros saberes abordados se referem ao aprender a respeitar os limites e diferenças do aluno em relação aos demais, ser menos arrogante, menos preconceituoso, desenvolver a sensibilidade para atender os objetivos dos alunos:

[...] acredito que sensibilidade para atender os objetivos dos alunos é o grande segredo (Q25, p. 33).

Esse tipo de saber, segundo Tardif (2002) está relacionado ao “fenômeno da individualidade” e se encontra no centro do trabalho dos professores. De acordo com o autor, o professor tem como objeto de trabalho “seres humanos” os quais apresentam particularidades e individualidades. Dessa forma, em sua atuação docente, embora trabalhem com grupos de alunos, os professores devem atingir cada aluno como pessoa individual, pois eles “existem primeiro por si mesmos, como indivíduos” (p.267) e todos possuem capacidade para aprender.

É preciso ainda, de acordo com os investigados, saber exercer o dom da escuta, saber exercer a persistência, saber elevar a auto-estima do idoso, saber esperar o resultado do seu trabalho, aprender a respeitar o tempo de assimilação de cada aluno, aprender a respeitar o seu desenvolvimento motor, saber estimular o

interesse, aprender a não criar frustrações e desestimular o desenvolvimento musical dos idosos, saber usar psicologias diferentes de acordo com o aluno, saber transmitir carinho, saber dispensar maior atenção, saber perceber as dúvidas existentes no “olhar” do idoso, saber escolher o repertório a ser trabalhado e, sobretudo, um saber crucial é relatado na fala a seguir: saber considerar e acreditar na capacidade do aluno.

É importante que o professor, sinceramente, considere o aluno mais capaz do que o próprio aluno se considera. O professor que é útil é aquele que torna o aluno mais capaz do que o próprio aluno achava que era (Q21, p. 50).

O depoimento abaixo explicita de maneira objetiva como acreditar na capacidade do aluno idoso e suscitar nele a vontade de desenvolver suas potencialidades musicais.

Dentre várias histórias de superação, tive a de um baixo de 65 anos que participava de um dos coros que regi e que, por ter pouco contato com música, tinha problemas de afinação e ritmo, sendo mesmo rejeitado pelos outros integrantes. No entanto, ele tinha grande força de vontade, ouvia as fitas de ensaio diariamente, e teve uma evolução lenta, mas visível, a ponto de todo o coro passar a lhe incentivar. Alguns anos depois, quando o coro do qual ele participava deixou de existir por falta de recursos da empresa, ele me pediu para participar de outro coro que eu regia à época e me surpreendeu agradavelmente, pois passou a ser o chefe do naipe, pela sua segurança musical e dedicação ao grupo. Ele também se tornou um apaixonado freqüentador de concertos. Gosto de pensar que o fato de eu ter acreditado nele (como acredito em todos os meus alunos, como postura profissional) e incentivado seu desenvolvimento desde o início tiveram alguma importância para que ele tivesse tanto sucesso no seu contato com a música (Q7, p. 49).

Esse tipo de abordagem/saber é mencionada por Gauthier et al. (1998) ao destacarem que os docentes bem sucedidos em sua atuação profissional parecem adotar atitudes otimistas em relação a si próprios e a seus alunos. Segundo os autores, parafraseando Brophy, “eles consideram os alunos aptos para aprender o conteúdo pedagógico e percebem a si mesmos como pessoas capazes de ensinar com eficiência” (p.252). Além disso, esses professores oportunizam aos alunos o desempenho de um papel ativo e autônomo na construção da própria aprendizagem.

A necessidade de saber olhar o idoso com igualdade, saber fazer correções cuidadosas, saber elogiar com freqüência, saber desenvolver o respeito de forma contínua e em todos os aspectos foram saberes também aludidos pelos docentes:

É preciso [...] exercer com ele (a) o respeito ao seu processo que no caso, é “único”. O respeito é necessário em todas as esferas de trabalho, mas em se tratando de idosos, é necessário desenvolver sempre mais, e continuamente e sabiamente, “atributos” pessoais do professor(a) (Q27, p. 56).

Destacou-se também a necessidade de saber ouvir o que os idosos pensam e saber aprender o que eles têm para ensinar.

É preciso ter o tempo para aprender com eles na medida em que ensinamos, pois não querem nunca só aprender já que eles possuem sempre algo para ensinar. E isto abre o caminho (Q33, p. 56).

Saber tratar o idoso com consideração, saber se relacionar com o idoso, saber desenvolver o trabalho com amor foram saberes mencionados:

Tenho chegado a uma conclusão que o mais importante, seja lá qual for a faixa etária, é o amor com o qual fazemos nosso trabalho. Não estou invalidando a formação de um profissional, que também é fundamental, mas muitas vezes observo professores com muita formação e titulação, mas sem amor e tesão pelo seu trabalho (Q22, p. 33).

O saber valorizar a experiência do idoso se apresentou como um saber essencial:

O professor deve saber se relacionar com o idoso valorizando o que ele tem de bom, seu conhecimento e experiência, seja a respeito de música ou da vida. O idoso gosta de compartilhar suas histórias, gosta muito de conversar. Isso pode ser aproveitado como elemento motivador para a atividade musical e seu desenvolvimento. (Q18, p. 33).

O saber ter postura adequada frente ao idoso também foi lembrada:

[...] É preciso que o professor tenha consciência de que a sua postura afeta diretamente o aprendizado de seus alunos, e o seu próprio, já que estamos mesmo aprendendo o tempo todo, e isso não é apenas um clichê [...] (Q7, p. 54).

Esse relato lembra o que Gauthier et al. (1998) discorrem a respeito da interferência do comportamento do professor no resultado da aprendizagem do aluno. Para os autores, as pesquisas sobre o ensino revelam que as atitudes dos professores influenciam diretamente o rendimento dos alunos. Assim, se o professor se mostra otimista, encorajador, confiante e preocupado com os alunos, sem se ater a estereótipos e se atende os alunos de maneira geral e também individual, se mostrando atento aos problemas de cada aluno, a aprendizagem dos alunos é afetada de maneira positiva.

Essa forma de agir em sua atuação com o idoso, assim como relata a professora acima, pode afetar diretamente a aquisição e ampliação de saberes por parte do professor em seu desenvolvimento profissional, se considerarmos que “aprender é uma responsabilidade para toda a vida, é um compromisso profissional, no contexto dos projetos individuais e coletivos, segundo suas necessidades e possibilidades” (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003, p. 66, 67).

Apesar do grande número de saberes considerados necessários para se atuar com o idoso, de um modo geral, eles se restringem à relação do professor consigo mesmo (gostar do que faz, por ex) e com o outro (os alunos entre si e com o professor), estando ambos inseridos em um contexto social (no mundo) e imbuídos do desejo de se educar, o qual os impulsiona a construir e ser “construído pelos outros” em uma complexidade que nunca termina, e que Charlot (2000) denomina de “Educação” (p.53). Essa experiência dos professores remete ao argumento teórico do autor, para quem a relação com o saber está permeada pela relação de um sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Pode-se notar que os saberes necessários à formação são semelhantes aos que emergiram nos necessários para a atuação. Isso mostra que a formação está refletindo a atuação do futuro profissional em música. A atuação e experiência dos professores mostram a necessidade da inserção de novos saberes nas bases da formação do professor de música, de forma a habilitá-lo para uma atuação mais sólida com a clientela da terceira idade nos mais diversos espaços de ensino da música. Isso lembra o que a revisão de literatura mostrou sobre a atuação ser lugar de formação e da formação se constituir como um contínuo.

É importante salientar, ainda, que os professores expressam a necessidade de saberes que não obtiveram na formação inicial e muito pouco na continuada. As experiências deles com esse grupo etário foram as fontes de saberes, o que

confirma o argumento dos autores apresentados sobre a importância que deve ser dada à construção desses saberes no ambiente cotidiano de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procurou-se investigar os diferentes saberes que norteiam a formação e atuação dos professores de música que atendem alunos idosos em Brasília (Plano Piloto), tendo em vista: 1) conhecer a formação dos professores de música que atendem o aluno idoso; 2) verificar que tipos de atividades musicais os professores desenvolvem com o idoso; 3) analisar que concepções relacionadas ao idoso norteiam a atuação e formação dos professores de música que atendem essa faixa etária 4) investigar que saberes têm emergido da atuação com o idoso 5) Investigar que saberes são considerados necessários para a atuação com essa faixa etária.

Observou-se que a maioria dos investigados possui uma formação inicial diversificada, tanto musical, quanto acadêmica que extrapola a área musical, no entanto, insuficiente para o exercício da profissão com o idoso, dada a ausência de um corpo de saberes pedagógicos necessários ao ensino da música nessa faixa etária. A formação continuada também foi contemplada e valorizada pelos professores na busca de uma sincronia e aperfeiçoamento da formação inicial. Verificou-se uma variedade de cursos, que englobam desde os pós-universitários aos cursos livres, de extensão universitária e participação em eventos, sendo que a maior parte dessa formação foi realizada na área da música.

Os resultados da pesquisa revelaram que os professores atuam em espaços que vão desde escolas específicas de música, a igrejas e clubes em diferentes cursos: profissionalizantes, livres e particulares, além de atuarem como performes. Os tipos de aulas e atividades musicais com o idoso são diversificados e envolvem aulas de instrumentos variados, de canto, canto coral e teóricas, tanto em aulas individuais quanto em aulas coletivas, específicas e intergeracionais.

Notou-se que, apesar da multiplicidade de atuações com o idoso, os professores ainda detêm concepções que associam essa faixa etária à fragilidade física, social e mental. Dessa forma, a percepção dos professores acerca do aluno da terceira idade revela uma tendência a preconceitos, assim como a própria sociedade incentiva. Nesse sentido, o idoso é visto como um indivíduo com potencialidades e anseios em relação à música, mas dotado de limitações ao concretizar sua aprendizagem. Percebe-se que, apesar de afirmarem acreditar na

capacidade de aprendizagem do idoso, são apresentadas ressalvas por parte dos docentes, como, dentre elas, a lentidão em acompanhar o conteúdo das disciplinas e o programa estabelecido pela escola, a necessidade de atenção especial, o menor rendimento e as dificuldades motoras na execução instrumental.

Nessa perspectiva, o ensino da música parece estar associado a funções de resgate e manutenção da saúde física e social do aluno idoso. Na concepção dos professores, a música para o idoso é fonte de: saúde, terapia, lazer, ocupação do tempo, satisfação e integração pessoal, socialização, realização de sonhos, de esforço mental, bem-estar, auto-expressão, desenvolvimento, qualidade de vida e também de aprendizagem. Notou-se que, apesar de considerarem a aprendizagem musical do idoso importante, os professores reconhecem como objetivo central do ensino da música direcionado ao idoso os benefícios relacionados aos aspectos da vida do idoso como um todo.

A pesquisa mostrou a existência de opiniões contraditórias em que os professores, apesar de relacionarem a música à qualidade de vida do idoso e de apontarem dificuldades na aprendizagem musical dessa faixa etária, pontuam também os progressos no domínio de competências musicais por parte desse público de alunos.

Verificou-se que as concepções sobre o idoso, sua aprendizagem e as funções da música para esse grupo etário são fatores que podem influenciar a aquisição de saberes dos docentes em sua prática profissional com a terceira idade e conseqüentemente, suas atuações e respectivas formações, entendidas como um processo contínuo.

Os resultados da pesquisa revelam que, embora a formação inicial e continuada dos professores não tenha sido fonte de saberes para o atendimento às demandas de ensino da música na terceira idade, os professores detêm saberes de natureza experiencial específicos para atuar com essa faixa etária, os quais são decorrentes da própria atuação com esse tipo de aluno. A investigação mostrou que em sua prática profissional, nos locais de atuação, os saberes dos professores de música continuam sendo construídos e se atualizando constantemente, de acordo com seus contextos específicos de trabalho: currículo escolar, situação pedagógica, objetivos do aluno. Da mesma forma, a formação do professor apresenta-se também em um processo contínuo de aperfeiçoamento.

Os saberes nascidos da atuação com a terceira idade que emergiram das respostas dos professores investigados são frutos da experiência do professor em sala de aula e das concepções que estão arraigadas entre os docentes em relação a esse aluno, à sua aprendizagem, bem como às funções da música para essa faixa etária. Observou-se a ênfase aos saberes que nascem da experiência do professor com o aluno idoso, em que se destacaram os centrados no relacionamento do professor com o aluno idoso.

Em relação aos saberes necessários para a atuação com essa faixa etária, os saberes mais mencionados pelos professores foram os relacionais ou do “domínio de relações” (CHARLOT, 2000). O saber citado com maior frequência foi o “aprender a ter paciência”, seguido por outros, tais como: conhecer o idoso e suas deficiências e limitações, aprender a exercer tolerância; saber ouvir o idoso; aprender a não discriminar as pessoas em função da idade ou de alguma dificuldade musical; aprender a amar; aprender a acreditar na capacidade do idoso; aprender a incentivar seu desenvolvimento musical; aprender a lidar com as dificuldades e anseios dos idosos; aprender a valorizar os desejos de aprendizagem e a experiência do idoso, entre outros.

Desse modo, se, na concepção dos professores, o idoso é um indivíduo interessado, responsável, com muito desejo de aprender música, entretanto, frágil e dotado de dificuldades e se a música age beneficiando seu desenvolvimento físico, emocional e social, infere-se que é preciso investir no relacionamento com esse aluno para que ele consiga obter os benefícios que a atividade musical pode proporcionar. Isso requer por parte do professor a aquisição de certas habilidades relacionais que não foram contempladas na formação inicial e continuada, as quais são priorizadas pelos professores no atendimento ao idoso.

A pesquisa revelou que os saberes adquiridos na experiência do professor com o aluno idoso também são tidos por eles como os mais necessários para a atuação com essa faixa etária. Os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos (TARDIF, 2002; GAUTHIER et al. 1998) ou os saberes-objeto (CHARLOT, 2000) adquiridos na formação inicial foram citados como importantes, mas não suficientes para as atuações dos professores com a clientela idosa.

Diante dos resultados obtidos, esta investigação aponta a necessidade de se implementar ações no sentido de que os programas de formação, tanto inicial

quanto continuada em música, contemplem a questão do idoso inserido em espaços de ensino e aprendizagem da música.

A atuação dos professores com o idoso mostrou que os saberes relacionais são uma necessidade a ser trabalhada nos cursos de formação do professor. Isso indica que a formação inicial com foco em aspectos técnicos e reprodutivos, em detrimento da questão afetiva e emocional do futuro professor e da compreensão das especificidades de cada aluno nos aspectos físicos, mentais e emocionais deve ser repensada.

Nessa perspectiva, outro aspecto a ser considerado é que apesar da importância que deve ser atribuída à aprendizagem prática e experiencial do professor, não se pode ignorar o que Coffman (2002) e Yarbrough (2007) alertam: os formadores de professores de música precisam começar a treinar futuros professores para ensinar adultos e idosos, não apenas crianças e jovens nos mais diferentes espaços.

A literatura consultada neste trabalho revelou que os princípios da educação permanente prevêm a inserção do idoso nas atividades de ensino e aprendizagem de toda e qualquer espécie, incluindo a música. O preconceito contra o idoso ainda é uma realidade, mas a sociedade aos poucos se reestrutura para romper com mitos e estereótipos acerca das capacidades dessas pessoas. As instituições de ensino, por sua vez, refletem essa tendência social. Aos poucos começam a se reestruturar para receber alunos idosos. No entanto, percebe-se que essas ações são realizadas muito lentamente.

De acordo com os depoimentos dos professores investigados, o fato de os alunos mais jovens ocuparem o maior número nas escolas, faz com que a presença do idoso, mesmo crescente, seja vista como de pouca importância, tanto por professores, como pelas direções das escolas e pela instância governamental. Os professores, por sua vez, nem sempre têm buscado auxílio para atender essa parcela da população, o que pôde ser verificado entre os investigados.

A presença de idosos em sala de aula, em turmas intergeracionais ou específicas requer professores capacitados que os atendam. A pesquisa demonstrou que, embora 76,30% dos professores se considerem preparados para atender o idoso, sentem necessidade de conhecimentos na formação acadêmica que os oriente a respeito das especificidades que envolvem a vida do idoso. Nesse sentido, a formação dos professores, tanto inicial, como continuada, deveria

abranger, assim como a Pedagogia, que é voltada para a aprendizagem da criança, disciplinas como a Gerontologia e Andragogia, como maneiras de se dar subsídios ao futuro professor sobre as especificidades que envolvem o adulto idoso.

No âmbito da formação de educadores musicais, esta pesquisa pode contribuir para a reflexão e discussão de possibilidades concretas de diálogo entre os saberes advindos da formação inicial em Educação Musical e os saberes frutos da realidade das atuações dos professores nos diferentes contextos. Assim, a pode auxiliar na reflexão das práticas pedagógico-musicais com o indivíduo idoso e no registro de saberes específicos dos professores, vistos como sujeitos detentores de saberes e não como “objetos de pesquisa”.

Os resultados desta pesquisa permitiram evidenciar a importância que deve ser dada aos saberes que nascem da experiência prática dos professores com os alunos idosos. Nesse sentido, pode contribuir para a sistematização e formalização de um corpo de saberes que orientem os professores no exercício de sua atuação com alunos desse grupo etário, incluindo a idéia defendida por Gauthier et al. (1998) de que os saberes experienciais devem se tornar públicos, sendo justificados pela razão prática, validados e objetivados por meio de interações, se transformando em “saberes da ação pedagógica”.

Esta pesquisa não pretendeu finalizar o assunto que relaciona a aquisição de saberes do professor de música em sua atuação com o aluno idoso. Há necessidades de outras investigações voltadas para temas afins como: o desenvolvimento musical dos idosos, as estratégias utilizadas pelos professores em ensinos musicais específicos para idosos, a maneira de se abordar os conteúdos, assim como as concepções dos idosos sobre o ensino que recebem e os motivos que norteiam a busca pela aprendizagem da música por essa faixa etária são temas a serem considerados em pesquisas posteriores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane. *Oficinas de música: será a formação acadêmica necessária?* Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br.html>>. Acesso em: 26 out. 2007.

\_\_\_\_\_. Educação musical não-formal e atuação profissional. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p.49-56, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC, 2002.

ARAÚJO, Rosane Cardoso. Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano. *Em pauta*, Porto Alegre, v. 17, p. 41-69, 2006.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. 2007. 449 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

AZZI, Sandra. Trabalho docente; autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 35-60.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de Survey*. Tradução de Guilherme Cezarino, Belo Horizonte:UFMG, 1999.

BÁRCIA, Mary Ferreira. *Educação permanente no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1982.

BEINEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo-musicais de três professoras. *Em pauta*, Porto Alegre, v.12, n.18/19, p. 95-129, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 41-47, 2001.

\_\_\_\_\_. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, 2003.

BLESSMANN, Eliane Jost. Corporeidade e envelhecimento: o significado do corpo na velhice. *Revista da UFRGS: Estudos Interdisciplinares sobre Envelhecimento*. Porto Alegre, Vol. 6, p. 21-39, 2004.

BOTH, Agostinho. Longevidade e Educação: Fundamentos e práticas. In: FREITAS, Elisabete Viana *et al.* (orgs). *Tratado de Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 1110 -1118.

BRASIL. Lei n. 10.741 de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Estatuto do Idoso*, Brasília, jun. 2005.

BUENO, Meygla Rezende; BORGES, Maria Helena Jayme. A escolha de um repertório de flauta doce para um grupo de idosos. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA. Ano I, número 1, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFGO, 2007. p. 10-17.

BUGOS, Jennifer A. *The effects individualized piano instruction on executive functions in older adults (ages 60-85)*. 2004. 185 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) - University of Flórida, 2004. Disponível em: <[http://proquest.umi.com/pqdweb?did=862904021&RQT=309&VName=PQD\[9\]](http://proquest.umi.com/pqdweb?did=862904021&RQT=309&VName=PQD[9])>. Acesso em: 20 mai. 2009.

CACHIONI, Meire. *Quem educa os idosos?: um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade*. Campinas: Alínea, 2003.

CAMARANO, Ana Amélia; MEDEIROS, Marcelo. In: CAMARANO, Ana Amélia. *Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros*. Rio de Janeiro: IPEA, 1999, p.1 – 15.

CAMPOS, Silmara de. PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schon. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 183-206.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciados: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 11, p. 27-36, 2004.

CHAIMOWICZ, Flávio. *Os idosos brasileiros no século XXI: demografia, saúde e sociedade*. Belo Horizonte: Postgraduate Brasil, 1998.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COFFMAN, Don D. Adult education. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. (editors). *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the music educators National Conference*. Oxford: University Press, 2002. p. 199-209.

D' ALENCAR, Raimunda Silva. Ensinar a viver, ensinar a envelhecer: desafios para a educação de idosos. *Revista da UFRGS: Estudos Interdisciplinares sobre Envelhecimento*, Porto Alegre, v. 4, p. 61-83, 2002.

DEBERT, Guita Grin. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.

DEL BEN, Luciana Marta. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8 , p. 29-32, 2003.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: Edições Asa, 1996.

DESAI, Nittin. *Como llevamos nuestra vejez*. Disponível em: <[www.Um.org/spanish/envejecimento/desai.html](http://www.Um.org/spanish/envejecimento/desai.html)>. Acesso em: 10 jan. 2008.

DINIZ, Lélia Negrini. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS*. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em educação musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; JOLY, Ilza Zenker Leme. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e importância da música nos cursos de pedagogia. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 65-73, 2007.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JÚNIOR, Arlindo José; MELLO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 307-335.

GALÍZIA, Fernando Stanzione; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 27-35, 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Tradução de Isabel Narciso, Barcelona: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação de professores : novas perspectivas baseadas na investigação do pensamento do professor. In : NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 53-76.

GAUTHIER, Clemon et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

HAREVLEN. Tamara K. *Novas imagens do envelhecimento e a construção social do curso de vida*. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br> >. Acesso em: 13 fev. 2009.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso 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.

HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: *Anais ABEM*, Uberlândia, 2001. p. 67- 74.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/perfilidosos2000.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2008.

JUNGES. José Roque. Uma leitura crítica da situação do idoso no atual contexto sociocultural. *Revista da UFRGS: Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, Porto Alegre, vol, 6, p. 123-144, 2004.

KOGA, Midori. The music making and wellness project. *The american music teacher*; Cincinnati, 55, 2, p. 40-41, oct/nov 2005. Disponível em: <<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=906433171&sid=2&Fmt=6&clientId=42226&RQT=309&VName=PQD>> Acesso em: 27/11/2007.

KNOWLES, Malcom. *The adult learner: a neglected species*. 2. ed. Texas: Houston, 1978.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 10. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

LOBATO, Walkíria Teresa Firmino. *A formação e a prática pedagógico-musical de professores egressos da pedagogia*. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2007.

LUZ, Marcelo Caires. A educação musical na terceira idade: uma proposta metodológica de sensibilização e iniciação à linguagem musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006, p. 44-53.

\_\_\_\_\_. *Educação musical na maturidade*. São Paulo: Som, 2008.

LUZ, Marcelo Caires; SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz. *A educação musical na maturidade*. Disponível em:< <http://www.pesquisamusicaufpb.com.br>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

MACHADO, Daniela Dotto. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. 2003. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8 p. 33-38, 2003.

MELLO, Guiomar Namó de. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDONÇA, Jurilza Maria de; ARAÚJO, Roberto Costa. *Informe sobre a situação do idoso no Brasil*. Disponível em: <[www.un.org/spanish/envejecimiento/index.html](http://www.un.org/spanish/envejecimiento/index.html)> Acesso em: 20 nov. 2007.

MOREIRA, Myriam Levy Cardoso. Relacionamento familiar entre gerações. In: GUIDI, Maria Laís Mousinho; MOREIRA, Maria Regina de Ilemos Prazeres Moreira. *Rejuvenescer a velhice: novas dimensões da vida*. Brasília: UNB, 1996. p. 125-130.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (org). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995a, p. 13-34.

\_\_\_\_\_. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

\_\_\_\_\_. Dilemas práticos dos professores: a complexidade na escola. *Pátio: Revista pedagógica*, Porto Alegre, n. 27, p. 25-28, out./nov. 2003. Entrevista concedida à Revista Pátio.

OLIVEIRA, Karla Dias de. *Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre-RS*. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Plano de ação internacional contra o envelhecimento*. Tradução de Arlene Santos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

PALMA, Lúcia Saccomori; CACHIONI, Meire. Educação permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e com o idoso. In: FREITAS, Elisabete Viana et al. *Tratado de Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 1101-1109.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores - pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RENNER, Kátia Klar. O tempo musical no tempo do sujeito: ouvindo os fazedores de música na idade madura. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. *Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações*. 2006. 199 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. *Canto coral na terceira idade: suas práticas, motivações e perspectivas*. 2007. 89 f. Monografia (Especialização em Educação Musical) - Fundação Brasileira de Teatro-Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, Brasília, 2007.

SANTOS, Claudimara Chiste; ROSSETTI, Cláudia Broetto; ORTEGA, Antonio Carlos. O funcionamento cognitivo de idosos e de adolescentes num contexto de jogo de regras. *Revista da UFRGS*, Porto Alegre, Vol. 9, p. 53-74, 2006.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOUZA, Cristiana Miriam S. e; LEÃO, Eliane. Comentários sobre o ensino da música popular brasileira para a terceira idade. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA. Ano I, número 1, 2007, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFGO, 2007. p. 32-36.

SOUZA, Sônia Leal de. *Educação Musical com Idosos*. Disponível em: <<http://www.unati.uerj.br>> Acesso em 02 abr. 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. *Coros de empresa como desafio para a formação e a atuação de regentes corais: dois estudos de caso*. 2005. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TORRES, Maria Cecília A. Sentimentos e motivações de adultos no processo de musicalização. In: ORMEZZANO, Graciela; TORRES, Maria Cecília A. *Máscaras e melodias: duas visões em arte e educação*. 2. ed. São Miguel do Oeste: Arco Íris, 2003, p. 109-183.

XISTO, Caroline Pozzobon. *A formação e atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM*. 2004. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

YARBROUGH, Cornélia. *What should be the relationship between schools and other sources music learning?* Disponível em: <<http://www.menc.org/publication/vision2020/yarbrough.html>>. Acesso em: 06 set. 2007.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1- Questionário

### QUESTIONÁRIO

#### INSTRUÇÕES

Este questionário visa obter dados sobre os saberes que norteiam a atuação e formação de profissionais de música que atendem alunos a partir de 60 anos em atividades musicais individuais e coletivas, podendo ser aulas específicas para a terceira idade ou aulas coletivas intergeracionais (mistas), em que crianças, jovens, adultos, idosos podem frequentar o mesmo espaço de ensino e aprendizagem musical.

As questões são de dois tipos: fechadas e abertas. Em algumas questões fechadas podem ser escolhidas mais de uma opção.

**Responda com sinceridade.**

Suas opiniões e sugestões são de extrema relevância para esta pesquisa. Seus dados pessoais não serão revelados.

#### I) DADOS PESSOAIS:

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_ 3. Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )
4. Endereço Residencial: \_\_\_\_\_
5. CEP: \_\_\_\_\_ 6. Email: \_\_\_\_\_
7. Telefone: \_\_\_\_\_ 8. Cel: \_\_\_\_\_

#### II) FORMAÇÃO

1. Assinale os seus níveis de instrução ou formação acadêmica e musical:

- ( ) Autodidata - Especifique: \_\_\_\_\_
- ( ) Ensino Fundamental
- ( ) Ensino Médio
- ( ) Curso Técnico/Profissionalizante - qual (is) \_\_\_\_\_  
local (is): \_\_\_\_\_
- ( ) Ensino Superior incompleto - qual (is): \_\_\_\_\_  
local (is): \_\_\_\_\_
- ( ) Ensino Superior completo - qual (is): \_\_\_\_\_  
local (is): \_\_\_\_\_
- ( ) Especialização - qual (is): \_\_\_\_\_  
local (is): \_\_\_\_\_
- ( ) Mestrado - qual (is): \_\_\_\_\_  
local (is): \_\_\_\_\_
- ( ) Doutorado - qual (is): \_\_\_\_\_  
local (is): \_\_\_\_\_
- ( ) Curso básico em música - qual (is): \_\_\_\_\_

- local (is): \_\_\_\_\_
- ( ) Cursos livres de música - qual (is): \_\_\_\_\_  
local (is): \_\_\_\_\_
- ( ) Curso de extensão universitária - qual (is): \_\_\_\_\_  
local (is): \_\_\_\_\_
- ( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

2. Você tem participado de cursos, congressos, seminários e/ ou palestras visando aperfeiçoar sua formação e atuação profissional?

- ( ) Sim            ( ) Não

Em caso afirmativo, quais?

---

---

---

3. Em sua opinião, sua formação musical e acadêmica tem atendido às demandas de sua atuação?

- ( ) Sim            ( ) Não

Justifique sua resposta.

---

---

---

### **III) ATUAÇÃO PROFISSIONAL COM ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL**

1. Há quanto tempo você trabalha ministrando aulas de música (instrumento, teoria, práticas de conjunto, canto coral entre outros)?

- ( ) 01 a 05 anos.  
( ) 06 a 10 anos.  
( ) 11 a 15 anos.  
( ) 16 a 20 anos.  
( ) Acima de 20 anos.

2. Qual era sua formação na época em que iniciou o trabalho com atividades musicais?

---

---

---

3. Que tipos de atividades musicais você tem desenvolvido ou já desenvolveu?

---

---

---

4. Em que locais você tem desenvolvido ou desenvolveu essas atividades musicais?

5. Com que faixas etárias você tem atuado?

- ( ) Infantil. Especifique idades: \_\_\_\_\_  
 ( ) Adolescentes. Especifique idades: \_\_\_\_\_  
 ( ) Adultos. Especifique idades: \_\_\_\_\_  
 ( ) Idosos: Especifique idades: \_\_\_\_\_

6. Com qual público você se identifica mais ou prefere trabalhar?

- ( ) crianças            ( ) adolescentes            ( ) adultos            ( ) idosos

Justifique sua resposta.

#### IV) ATUAÇÃO PROFISSIONAL COM A TERCEIRA IDADE

1. Há quanto tempo você atua em atividades de ensino e aprendizagem musical **com a terceira idade**?

- ( ) 01 a 02 anos.  
 ( ) 03 a 05 anos.  
 ( ) 06 a 10 anos.  
 ( ) 11 a 15 anos.  
 ( ) 12 a 20 anos.  
 ( ) Acima de 21 anos

2. Que tipo de aulas desenvolve **com a terceira idade**?

- ( ) Aula individual de instrumento - Qual(is) ? \_\_\_\_\_  
 ( ) Aula coletiva de instrumento específica para idoso - Qual (is) ? \_\_\_\_\_  
 ( ) Aula coletiva de instrumento para diferentes faixas etárias (turma mista). Qual (is)? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 ( ) Aula individual de canto.  
 ( ) Aula coletiva de canto específica para idosos.  
 ( ) Aula coletiva de canto para diferentes faixas etárias (turma mista).  
 ( ) Aula de Canto Coral específica para idosos.  
 ( ) Aula de Canto Coral com diferentes faixas etárias (turma mista).  
 ( ) Aula individual (teórica) - Qual (is)? \_\_\_\_\_  
 ( ) Aula coletiva (teórica) - Qual (is)? \_\_\_\_\_  
 ( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

3. Em que local(is) atua ou atuou **com a terceira idade**? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4. Porque você trabalha ou trabalhou com essa faixa etária?

---

---

---

5. Em sua opinião por que o idoso procura atividades musicais?

---

---

---

6. Você considera a atividade musical importante para o idoso?

( ) Sim            ( ) Não

Justifique sua resposta.

---

---

---

7. Você se considera preparado para atender alunos idosos?

( ) Sim            ( ) Não

Justifique sua resposta.

---

---

---

8. Em sua opinião, o que o professor deve saber para atuar com idosos e promover seu desenvolvimento musical?

---

---

---

9. Responda tendo como base a sua experiência profissional:

a) O que é comum entre sua atuação com o idoso e com as outras faixas etárias?

---

---

---

b) O que é diferente?

---

---

---

10. Você tem buscado conhecimentos ou referências que o auxiliem no desenvolvimento de seu trabalho com o idoso?

( ) Sim            ( ) Não

Em caso afirmativo, especifique a que fontes você tem recorrido.

---

---

11. Comente como você percebe o aluno idoso:

a) Nas aulas individuais:

---

---

---

b) Nas aulas coletivas com diferentes faixas etárias (turmas mistas):

---

---

---

12. O que você considera que aprendeu em suas aulas / atividades com a terceira idade?

---

---

---

---

13. Em sua atuação com o idoso, que experiências você gostaria de compartilhar?

---

---

---

14. A sua experiência com alunos idosos tem ensinado algo que sirva para o desenvolvimento geral de suas atividades profissionais?

( ) Sim            ( ) Não

Justifique sua resposta.

---

---

---

15. Que sugestões você daria, com base em sua experiência profissional, para melhorar a formação de profissionais que atuam com idosos?

---

---

---

Indique um conhecido seu que trabalhe com o idoso para que possamos entrar em contato para participar desta pesquisa (Nome, local de trabalho e/ou telefone de contato)

---

**MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO! ELA É MUITO IMPORTANTE PARA FOMENTAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA QUE TÊM ATUADO COM O IDOSO**

**APÊNDICE 2 - Carta às direções das escolas**

À direção / coordenação da Escola

Prezado(a) Diretor(a) / Coordenador (a),

Venho por meio desta, encaminhar a aluna **Eunice Dias da Rocha Rodrigues**, matrícula nº **2008/50225**, do curso de Mestrado em Música da Universidade de Brasília para que possa realizar coleta de dados, em forma de questionário auto-administrado com professores deste estabelecimento de ensino. A pesquisa intitulada *A atuação e formação do professor de música no ensino e aprendizagem musical na terceira idade* visa investigar sob a ótica dos professores, que saberes norteiam a atuação e formação dos professores de música que atendem indivíduos na terceira idade em Brasília (Plano Piloto).

Na pesquisa o nome da escola e dos participantes não serão identificados para preservar o anonimato dos participantes.

Nesse sentido, solicito permissão para a realização dessa atividade e me coloco a disposição para possíveis esclarecimentos.

Agradeço a atenção dispensada para com nossa aluna.

Atenciosamente,

Brasília, \_\_\_\_ de fevereiro de 2009.

---

Dr<sup>a</sup> Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Tel: .....

### APÊNDICE 3 – Exemplo de tabulação dos dados no programa Excel

Sujeito	Idade	Sexo	Formação	Cursos	A.demanda	Tempo Atuação	Form/in/at	Faixa Etária
1	57	2	3	2	1	5	4	1
2	64	1	7	2	1	5	3	2
3	28	1	8	2	1	2	4	1
4	50	1	8	1	1	5	4	1
5	37	1	7	1	1	4	5	2
6	45	1	7	1	1	5	4	2
7	46	1	8	1	2	5	2	2
8	32	1	4	1	2	3	3	2
9	49	2	7	1	2	4	5	2
10	32	1	7	1	1	3	5	2
11	50	2	6	1	2	2	2	1
12	42	2	3	2	2	3	4	2
13	48	2	8	1	1	4	5	1
14	48	1	3	1	1	5	5	1
15	45	1	6	1	1	4	6	1
16	38	1	3	2	1	4	2	2
17	32	2	6	1	1	1	8	2
18	43	1	6	1	1	4	6	2
19	49	1	7		1	5		1
20		2	7	1	1	5	6	1
21	52	2	7	2	2	5	7	2
22	45	2	3	1	1	3		1
23	38	1	3	1	1	3	6	2
24	53	2	8	1	1	4	1	2
25	24	1	7	1	1	1	4	1
26	44	1	3	1	1	5	5	2
27	43	1	9	1	1	5	3	2
28	25	2	3	2	1	2	2	2
29	50	2	6	1	1	5	3	1
30	51	2	6	1	2	5	9	2
31	42	2	6	2	1	4	6	2
32	42	1	7	1	2	5	4	1
33	33	2	6	1	1	3	5	2
34	31	2	6	1	1			2
35	39	2	4	1	1	4	6	1
36	53	1	4	2	2	4	6	1
37	31	2	7	1	1	3	9	1
38	67	1	6	1	1	5	9	2

## **APÊNDICE 4 – Categorização dos dados**

### **CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS**

#### **1. A FORMAÇÃO**

##### **1.1 FORMAÇÃO PRÉVIA**

- 1.1.1 Em música
- 1.1.2 Formal
- 1.1.3 Informal
- 1.1.4 Em outras áreas

##### **1.2 FORMAÇÃO INICIAL**

- 1.2.1 Música
- 1.2.2 Outras áreas docentes

##### **1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA**

- 1.3.1 Música
- 1.3.2 Outras áreas
- 1.3.3 Acadêmica
- 1.3.4 Cursos
- 1.3.5 Eventos

#### **2. A ATUAÇÃO**

##### **2.1 FAIXAS ETÁRIAS DE ATUAÇÃO**

- 2.1.1 Preferência por faixa etária

##### **2.2 FORMAÇÃO NO INÍCIO DA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE MÚSICA**

- 2.2.1 Como técnico em Música
- 2.2.2 Como aluno de curso técnico em música
- 2.2.3 Como graduando em Música
- 2.2.4 Como graduado em Música
- 2.2.5 Como aluno de ensino médio
- 2.2.6 Com formação informal

##### **2.3 TIPOS DE ATUAÇÃO**

- 2.3.1 Na área Musical
  - 2.3.1 Como músico profissional
  - 2.3.2 Em atividades de ensino e aprendizagem musical
  - 2.3.3 Em regência coral
  - 2.3.4 Em direção e produção musical
  - 2.3.5 Em direção de atividades administrativas
  - 2.3.6 Em composição e arranjo
  - 2.3.7 No desenvolvimento de pesquisas teórico- musicais

### 2.3.8 Empresário no ramo musical

### 2.3.2 Em outras áreas

#### 2.3.2.1 Em tradução

## 2.4 LOCAIS DE ATUAÇÃO

### 2.4.1 No ensino e aprendizagem musical

#### 2.4.1.1 Igrejas evangélicas

#### 2.4.1.2 Empresas

#### 2.4.1.3 Escolas

#### 2.4.1.4 Universidades

#### 2.4.1.5 Clubes

#### 2.4.1.6 Órgãos públicos

#### 2.4.1.7 Conservatórios

#### 2.4.1.8 Residências

### 2.4.2 Em atividades artísticas

#### 2.4.2.1 Espaços Culturais

#### 2.4.2.2 Casas noturnas

### 2.4.3 Ensino e aprendizagem com a terceira idade

#### 2.3.3.1 Igrejas

#### 2.3.3.2 Escola Pública específica

#### 2.3.3.3 Residências

#### 2.3.3.4 Empresas

#### 2.3.3.5 Universidade

#### 2.3.3.6 Instituições públicas

#### 2.3.3.7 Instituições privadas

#### 2.3.3.8 Comunidade

## 2.5 MOTIVOS DA ATUAÇÃO COM O IDOSO

### 2.5.1 Demanda da atuação

### 2.5.2 Identificação com a faixa etária

### 2.5.3 Amor

### 2.5.4 Defesa do acesso da aprendizagem musical a todas as faixas etárias

### 2.5.5 Interesse do idoso

## 2.6 CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

### 2.6.1. Percepções sobre a relação formação - atuação

#### 2.6.1.1 Atende às demandas da atuação

##### 2.6.1.1.1 Experiência profissional

##### 2.6.1.1.2 Interação com os alunos

##### 2.6.1.1.3 Resultados obtidos na atuação

##### 2.6.1.1.4 Complementou com a formação continuada

##### 2.6.1.1.5 Os complementos pessoais

##### 2.6.1.1.6 A capacidade de mobilização de conhecimentos

##### 2.6.1.1.7 A capacidade da atuação

#### 2.6.1.2 Necessidade de complementar a formação

- 2.6.1.2.1 A necessidade de complemento da formação
- 2.6.1.2.2 A necessidade de aprendizagem com os pares
- 2.6.1.2.3 A necessidade da pesquisa

#### 2.6.1.3 A formação é responsabilidade do professor

##### 2.6.1.4 Lacunas na formação

- 2.6.1.4.1 Dicotomia teoria-prática
- 2.6.1.4.2 Inexperiência
- 2.6.1.4.3 Inconsistência
- 2.6.1.4.4 Incompletude
- 2.6.1.4.5 Não atendimento às singularidades
- 2.6.1.4.6 O Bacharelado em Música sem formação
- 2.6.1.4.7 A clientela de idosos não é considerada na

docente

formação

##### 2.6.1.5 Saberes necessários à formação

- 2.6.1.5.1 Saberes Disciplinares
- 2.6.1.5.2 Saberes Relacionais
- 2.6.1.5.3 Saberes de outras áreas
- 2.6.1.5.4 saberes curriculares

#### 2.6.2 Concepções sobre a formação continuada

##### 2.6.2.1 A importância da formação continuada

#### 2.6.3 Concepções sobre o trabalho com as diferentes faixas etárias

##### 2.6.3.1 A criança

###### 2.4.3.1.1 A aprendizagem musical da criança

##### 2.6.3.2 O adolescente

###### 2.4.3.2.1 A aprendizagem musical do adolescente

##### 2.6.3.3 O adulto

###### 2.4.3.3.1 A aprendizagem musical do adulto

#### 2.6.4 Concepções sobre o idoso

##### 2.6.4.1 Características da faixa etária

##### 2.6.4.2 A aprendizagem musical do idoso

##### 2.6.4.3 O fator idade na aprendizagem musical

##### 2.6.4.4 Tipo de aula para o idoso

##### 2.6.4.5 O interesse pela faixa etária

##### 2.6.4.6 Semelhanças na atuação com o idoso e outras faixas etárias

###### 2.6.4.6.1 O respeito

###### 2.6.4.6.2 A vontade de aprender

###### 2.6.4.6.3 A paciência

###### 2.6.4.6.4 As aulas parecidas

###### 2.6.4.6.5 O conteúdo

###### 2.6.4.6.6 As dificuldades

#### 2.6.4.7 Diferenças na atuação com o idoso e outras faixas etárias

- 2.6.4.7.1 O tempo necessário à aprendizagem
- 2.6.4.7.2 A capacidade motora
- 2.6.4.7.3 As dificuldades
- 2.6.4.7.4 A forma de abordar o assunto
- 2.6.4.7.5 O relacionamento
- 2.6.4.7.6 A atenção especial
- 2.6.4.7.7 A sensibilidade
- 2.6.4.7.8 A capacidade de aprendizagem
- 2.6.4.7.9 A prática pedagógica
- 2.6.4.7.10 A cobrança de rendimento pelo professor
- 2.6.4.7.11 A forma de aprendizado
- 2.6.4.7.12 Resistência ao novo
- 2.6.4.7.13 Menor tolerância a correções
- 2.6.4.7.14 Mais vícios
- 2.6.4.7.15 Objetivos diferentes
- 2.6.4.7.16 Mais vontades
- 2.6.4.7.17 Maior responsabilidade
- 2.6.4.7.18 Respeito aos limites

#### 2.6.5 Concepções sobre a função da música para o idoso

- 2.6.5.1 Música como fator de desenvolvimento físico, mental e emocional
- 2.6.5.2 Música como terapia
- 2.6.5.3 Música como lazer
- 2.6.5.4 Música como fator socializante
- 2.6.5.5 Música como ocupação do tempo
- 2.6.5.6 Música como fonte de realização de sonho
- 2.6.5.7 Música como forma de aprendizagem
- 2.6.5.8 Música como fonte de satisfação pessoal
- 2.6.5.9 Música como fonte de bem-estar
- 2.6.5.10 Música como fonte de esforço mental
- 2.6.5.11 Música como fonte de qualidade de vida
- 2.6.5.12 Música como auto-expressão e desenvolvimento
- 2.6.5.13 Música como fonte de integração pessoal, social e espiritual

#### 2.6.6 Percepção das características do idoso nas aulas de música

- 2.6.6.1 Nas aulas individuais
  - 2.6.6.1.2 O desejo de aprender
  - 2.6.6.1.3 Se sentir à vontade
  - 2.6.6.1.4 Responsabilidade
- 2.6.6.2 Nas aulas coletivas/intergeracionais
  - 2.6.6.2.1 Extroversão
  - 2.6.6.2.2 Interesse
  - 2.6.6.2.3 Responsabilidade
  - 2.6.6.2.4 Retraimento
  - 2.6.6.2.5 Normalidade

- 2.6.6.2.6 Timidez
- 2.6.6.2.7 Vontade de estudar
- 2.6.6.2.8 Participação
- 2.6.6.2.9 Dedicção
- 2.6.6.2.10 Dificuldade
- 2.6.6.2.11 Preocupação com o desempenho
- 2.6.6.2.12 Não tem medo de errar
- 2.6.6.2.13 Tentam acompanhar as aulas
- 2.6.6.2.14 Demonstram alegria
- 2.6.6.2.15 Interação com os mais novos
- 2.6.6.2.16 Apresentam medo da discriminação

### 3. OS SABERES DOS PROFESSORES

#### 3.1 SABERES EMERGENTES DA ATUAÇÃO COM O IDOSO

- 3.1.1 Saber adquirido na prática
  - 3.1.1.1 Saber experiencial / temporalidade
  - 3.1.1.2 Saber relacional
  - 3.1.1.3 Saber mobilizado na prática

#### 3.2 FONTES DE SABERES PARA REFERÊNCIAS NO ATENDIMENTO AO IDOSO

- 3.3.1 Os pares
- 3.3.2 A literatura especializada
- 3.3.3 A experiência pessoal

#### 3.3 SABERES NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO COM O IDOSO.

- 3.2.1 Saber relacional
- 3.2.2 Saber disciplinar/saber objeto
- 3.2.3 Saberes de outras áreas
- 3.2.4 Saber experiencial

## APÊNDICE 5 – Carta aos professores

**Caros (as) Professores (as),**

Este questionário visa coletar dados para pesquisa de Mestrado em Educação Musical na Universidade de Brasília (UNB), cujo objetivo é conhecer os saberes que norteiam a atuação e a formação de profissionais de música que atendem indivíduos na terceira idade em Brasília. A partir dos dados coletados será possível conhecer o perfil dos profissionais que atuam em Brasília (Plano Piloto), oferecendo informações relevantes para novas políticas educacionais na área.

Sua participação será de grande importância, pois possibilitará reflexões a respeito de suas práticas profissionais, dilemas e saberes, que ajudarão a propor novas estratégias de ensino e aprendizagem que envolve essa faixa etária.

Esclareço que seus dados pessoais não serão revelados, sendo necessários para contato futuro numa segunda etapa da pesquisa. A sua identidade permanecerá anônima e os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação.

Desde já agradeço a sua colaboração e me coloco à disposição para eventuais esclarecimentos.

Brasília, \_\_\_\_ de março de 2009.

---

Eunice Dias da Rocha Rodrigues  
Cel. ....

**APÊNDICE 6 – Termo de consentimento****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro que fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e alterar minha decisão se assim desejar. A pesquisadora Eunice Dias da Rocha Rodrigues certificou-me de que todos os dados coletados nesta pesquisa serão confidenciais e que meu nome ficará anônimo. Desse modo, autorizo a publicação integral ou parcial dos resultados obtidos, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. No caso de dúvidas poderei contatar a pesquisadora no telefone ..... ou no e-mail: [eunicerr70@gmail.com](mailto:eunicerr70@gmail.com).

Nestes termos concordo em participar desse estudo.

Nome: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_ Tel: \_\_\_\_\_  
Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_