

consultar, mas refletir, trocar experiências, avaliar os documentos existentes e pôr em prática as adaptações necessárias.

Espero que pesquisas futuras possam apresentar outras contribuições a esse tema de estudo. Entretanto, constato, diante do material exposto, que o processo de documentação e memória da disciplina Prática de Ensino contribuiu para o crescimento e para a “identidade” da área de educação musical da UFBA, e que a produção de documentos foi relevante, diversificada e representativa da cultura musical mundial, e, sobretudo, da cultura musical baiana.

Referências

BASTIÃO, Zuraída Abud. *Elaboração, aplicação e análise de uma proposta metodológica em apreciação musical direcionada ao estágio supervisionado do curso de licenciatura em música da UFBA*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

LIBEDINSKY, Marta. *La innovación en la enseñanza: diseño y documentación de experiencias de aula*. Paidós: Buenos Aires, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. S. Paulo: Atlas, 1988.

MASCARENHAS, Margarida de Carvalho. *Anotações da Educação Musical na Bahia*. Salvador: Gráfica Central, 1991.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Escola de Música da Universidade Federal da Bahia: Cursos de Extensão – Salvador – Bahia. In: *Revista da ABEM*, Salvador, n. 1, 1992, p.53-56.

SOUZA, Cássia et al. Catálogo dos Relatórios de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Música 1982 a 1999. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001, p.33-41.

TOURINHO, Irene. Atualização bibliográfica em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2, 1993, Porto Alegre. *Anais...* Salvador: ABEM, 1993, p.33-48.

Capítulo 11

PREPARANDO PROFESSORES DE MÚSICA ESPECIALISTAS PARA AS ESCOLAS DE LÍNGUA INGLESA NO QUEBÉC: QUESTÕES DE IDENTIDADE PROFISSIONAL E PRÁTICA

Joan Russell

A prática de ensino e o ensino da prática

É sempre útil deixar clara a terminologia utilizada. “Experiência de campo”, “prática de ensino” e “*stage*”¹ (em francês) são três termos usados alternadamente no Canadá para fazer referência à experiência prática supervisionada em salas de aula. O termo do latim *practicum* é usado para fazer referência à combinação entre a experiência de campo e o *seminário profissional* que a acompanha. *Prática de ensino* se refere ao “saber profissional” ou ao “saber prático dos professores” – o conjunto de especialidades que identificam a profissão do professor como sendo distinta de outras profissões tais como o direito, a enfermagem, o trabalho social e a medicina. Os saberes práticos dos professores, relativos, porém não necessariamente distintos de seus conhecimentos do assunto específico, constitui a base da prática do ensino profissional. Os elementos da prática profissional e os tipos de saberes práticos que os professores especialistas demonstram em suas salas de aula têm sido bem analisados e documentados por pesquisadores e professores. Descrições sistemáticas, análises e interpretações das ações docentes na sala de aula validam os saberes práticos dos professores (veja, por exemplo, Russell, 2000; 2005).

¹ N. de T.: o termo francês *stage* pode ser compreendido como sinônimo do termo português *estágio*.

O objetivo do *practicum* é iniciar o licenciado à prática de ensino. Durante essa iniciação os estudantes aprendem, idealmente, como inspirar e engajar os alunos na aventura educacional.

A profissionalização da prática de ensino

A experiência prática do estudante – independentemente de ser chamada de “estágio”, “experiência de campo” ou “prática de ensino” – é central à formação das identidades profissionais dos licenciados. As experiências de campo introduzem as realidades da vida em sala de aula aos licenciandos num ambiente protegido, sempre orientado por professores experientes. É aqui na sala de aula, através da interação cotidiana com os alunos, os planejamentos, as discussões, implementações, avaliações e reflexões que os licenciandos descobrem se querem mesmo se comprometer a uma carreira no magistério. É aqui que os estudantes aprendem *como* ensinar. Aqui eles podem experimentar coisas novas, refletir sobre seus sucessos e insucessos e iniciar um caso de amor, que pode durar uma vida inteira, como aprender a “tomar-se”. Se a primeira experiência de campo acontece próxima ao início do curso de licenciatura, em vez de ao final, os licenciandos podem descobrir rapidamente se desejam mesmo continuar em uma carreira que visa ao magistério.

Antigamente os jovens podiam iniciar uma carreira no magistério assim que completavam o ensino médio: ser aprovado nas provas do ensino médio era considerado preparação suficiente para o magistério. No decorrer dos anos, as condições mudaram: os professores passaram a ser obrigados a completar o ensino médio e completar um ano em um *teachers college*.² Um ano de estudo

² O termo do inglês *teachers college* refere-se a uma instituição constituída com o objetivo de preparar os professores para a certificação. Normalmente, o estudante deveria concluir um curso universitário e então buscar a certificação em um *teachers college*. Essas instituições não existem mais no Québec. Os programas de formação de professores da Universidade McGill estão situados na Faculdade de Educação.

de teorias educacionais e uma pequena experiência de campo eram considerados suficientes. Mais tarde, os candidatos ao professorado deveriam cumprir um curso superior de três anos de duração como um Bacharelado em Música ou um Bacharelado em Artes, seguido de um ano em um *teachers college*. No momento, aqui no Canadá todos os candidatos à profissão de educador musical devem completar um bacharelado em educação, que normalmente inclui 120 créditos e requer quatro anos para ser concluído. Dependendo da jurisdição vigente, os créditos podem ou não ser estruturados de modo que os componentes acadêmicos e profissionais sejam completamente integrados.

Para se tornar um professor de música certificado no Québec, os estudantes completam um *Bacharelado em Educação em Música* que é completamente integrado e os prepara para ensinar tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. O Ministério de Educação do Québec (MEQ) estabelece as competências profissionais, as bases dos saberes e habilidades considerados necessários para o ensino de qualidade, embora cada universidade na província tenha a liberdade de decidir como cumpri-las. O programa da Universidade McGill combina 61 créditos acadêmicos em música, seis em disciplinas eletivas, e 53 cursos profissionais que incluem quatro experiências de campo e dois seminários profissionais. Hoje em dia, os licenciados em música no Québec precisam completar 700 horas de experiências de campo.

Estudantes que tenham completado ou que estejam próximo de completar um programa de Bacharelado em Música também podem ingressar no programa de Bacharelado em Educação em Música. Todos os outros estudantes se inscrevem para obter o diploma de Bacharel em Música concomitantemente ao Bacharelado em Educação em Música. Com apenas 23 créditos adicionais, que permitem ao estudante um aprofundamento dos conhecimentos musicais bem como cursar um número maior de disciplinas eletivas, o estudante obtém dois diplomas. Esses dois diplomas são administrados de maneira conjunta pela Faculdade de Educação e pela Faculdade de Música, e os estudantes se formam nos dois cursos

ao mesmo tempo. Entretanto, o grau de Bacharel em Música não é necessário para a certificação do professor e há um mecanismo – que poucos alunos usam – para completar apenas o Bacharelado em Educação em Música.

Certificação, licenciamento e reciprocidade

A educação no Canadá está sob uma jurisdição provincial, que é muito bem guardada por seus 10 governos provinciais e dois governos territoriais, que são os responsáveis pela certificação dos formandos, de modo que estes possam ensinar em suas jurisdições. O Bacharelado em Educação em Música forma os licenciados para ensinar nas escolas de língua inglesa do Quebec, e a licença para ensinar é concedida pelo Ministério de Educação do Quebec (MEQ). Acordos recíprocos entre as jurisdições tornam as licenças de ensino “portáteis”; isto é, os professores licenciados podem se candidatar à licença em outras províncias e também em outros países. Muitos dos nossos ex-alunos têm conseguido empregos em lugares bem distantes do Canadá, como Europa, Austrália e Golfo Pérsico.

Desenho do programa curricular

Um programa de formação de professores está subordinado e serve a muitos mestres. Em primeiro lugar, ele precisa cumprir as exigências do Ministério da Educação; ele precisa satisfazer as exigências da sociedade que requer professores altamente qualificados no que diz respeito à conduta ética, às habilidades de gestão e organização, à competência acadêmica; o programa precisa organizar o horário de seus cursos de acordo com os horários e requerimentos das escolas parceiras; e precisa satisfazer os licenciandos para que eles tenham a certeza de que aprenderam as habilidades específicas e tenham confiança de que detêm o que é necessário para ingressar na docência. O Bacharelado em Educação em Música foi elaborado em 1998, em consequência de uma grande reestruturação dos programas de formação de professores

do Ministério de Educação do Quebec (MEC), e foi revisto em 2002, quando houve uma nova e ampla reforma curricular. No Quebec, os professores de música especialistas devem estar preparados para ensinar nos dois níveis: fundamental e médio. No ensino fundamental, os programas são geralmente baseados no desenvolvimento do canto, e às vezes incluem o instrumental Orff. No ensino médio, as escolas podem incluir uma variedade ainda maior de atividades como conjuntos instrumentais (banda e orquestra) ou vocais, conjuntos de violões, teatro musical, percussão africana, composição, e música e tecnologia. O componente musical é, portanto, bastante abrangente. Cabe às jurisdições educacionais determinar se os alunos estão preparados (e certificados) para ensinar em ambos os níveis. Tal decisão está diretamente relacionada aos parâmetros e normas curriculares determinadas pelo órgão governamental responsável pela educação.

Disciplinas básicas e específicas da área de música incluem teoria, história, treinamento auditivo, teclado básico, prática de música em conjunto, aulas individuais do instrumento musical que o estudante toca e regência. As disciplinas de educação musical incluem noções dos instrumentos de metais, madeira e percussão, técnica vocal, pedagogia do jazz, e música para crianças. As disciplinas específicas do magistério incluem filosofia da educação, psicologia, mensuração e avaliação, tecnologia, gestão da sala de aula, educação especial, a sala de aula multicultural, e o currículo de música, incluindo-se aí diversos repertórios musicais, jogos e outros materiais musicais, métodos de ensino, planejamento, etc.

Os estudantes do curso de licenciatura da Universidade McGill passam por quatro experiências de campo, uma a cada ano do programa, cada qual realizada em uma escola diferente. As experiências de campo devem acontecer em tempo integral, isto é, durante cinco dias consecutivos da semana, e os estudantes devem participar de todas as atividades da escola – da preparação dos boletins de notas à manutenção de equipamentos; das obrigações de vigília durante o recreio à preparação de concertos e apresentações. Dois seminários profissionais dão suporte às

experiências de campo, ajudando os estudantes a desenvolver suas próprias filosofias de ensino, a refletir sobre suas práticas, a compreender as complexidades inerentes à prática profissional no mundo real. Os seminários profissionais, que ocorrem simultaneamente com as experiências de campo, são conduzidos pelos docentes da universidade ou professores experientes (aposentados ou na ativa) e constituem um fórum importante para a reflexão formal acerca do ensino e da formação da identidade profissional. Os estudantes aprendem a compartilhar e interpretar suas experiências de campo de maneira profissional, sempre guiados por profissionais experientes. Os estudantes ainda preparam seus portfólios profissionais e *curriculum vitae*, que poderão ser mostrados aos seus futuros empregadores. Os portfólios constituem um registro de suas atividades docentes e de suas conquistas no decorrer do programa.

Não há escolas idênticas, e os professores de música precisam trabalhar de modo eficaz dentro de uma vasta gama de situações culturais, linguísticas e socioeconômicas. Cada escola apresenta um conjunto único de expectativas, apoio, recursos e limitações. Ao preparar nossos estudantes para a prática profissional, nós enfatizamos a necessidade de flexibilidade e imaginação, de uma sólida formação musical que englobe diversos estilos diferentes, do desejo de abraçar e trabalhar com diferença e – um senso de humor – elementos que os ajudarão na adaptação às mais variadas situações sociais.

Oferta de disciplinas do programa

A Faculdade de Música oferece as disciplinas musicais. A Faculdade de Educação oferece as disciplinas profissionais e os cursos de metodologia do ensino de música, além de ser responsável pelas experiências de campo. Os estudantes podem escolher quaisquer disciplinas eletivas ofertadas pela universidade. As relações entre os corpos docentes das duas faculdades são amigáveis e transcorrem tranquilamente; os problemas administrativos que eventualmente surgem são rapidamente resolvidos. As dis-

ciplinas musicais básicas são ofertadas por professores especializados em teoria musical e performance. Apesar de preferirmos professores com experiência em salas de aula do ensino básico para ministrar as disciplinas musicais aos licenciandos, isso não é sempre possível. A maioria dos professores que ministra as disciplinas específicas do magistério na Faculdade de Educação tem ou teve experiência no ensino básico, e grande parte também faz pesquisa e publica em revistas científicas da área de educação. Dessa forma, a pesquisa e o ensino podem ser integrados.

Questões filosóficas

Qualquer filosofia de educação musical é um processo contínuo que é formalmente discutido nos programas de formação de professores de música, e tido como uma busca permanente por significação. Os professores têm direito de escolher entre diversos conteúdos e pedagogias. Mas quais são os valores que subjazem a essas escolhas? A questão dos “valores” pressupõe que os estudantes iniciam a prática de ensino musical repletos de crenças acerca do que é importante na música e pensamentos sobre a forma de promover seus valores através da docência. O desenvolvimento da consciência de valores e de suas articulações constitui um eixo central ao desenvolvimento de uma identidade profissional.

Questões que levam os licenciandos a refletir sobre seus valores incluem: A educação musical deveria ser eletiva ou obrigatória? A educação musical deveria estar restrita aos indivíduos mais talentosos ou deveria estar aberta a todos? O que é a musicalidade? O que significa ser educado musicalmente? As tradições musicais de quem/qual grupo deveriam ser consideradas importantes?

Não há respostas certas ou erradas para essas questões, apesar desses valores guiarem as escolhas de repertório e as abordagens pedagógicas dos professores. No entanto, a ambiguidade é de certo valor para os estudantes já que serve para transformá-los em indivíduos “pensantes” em um mundo multifacetado, multicultural, complexo e em constante mudança. Aceitar e compreender a natureza da ambiguidade ajuda os estudantes a evitar as

limitações que o filósofo da educação musical David Elliott (2005) denomina “imperialismo da música escolar”, em que um modelo serve para todas as situações. Os licenciandos precisam refletir sobre essas questões. Um professor com disposição profissional tende a permanecer aberto a novas experiências e modos de pensar e está preparado para integrar novas ideias em suas ações.

Construindo uma identidade profissional: um processo rigoroso

Para os músicos, a questão da identidade do professor é possivelmente mais complicada que em outras áreas de conhecimento, porque os estudantes que se inserem em programas de formação de professores frequentemente se vêm primeiramente como músicos; ser professor é algo secundário. Os estudantes podem não estar preparados para se comprometerem totalmente com a carreira de professor. Eles frequentemente se identificam mais com a cultura da performance que com a cultura da educação. Aqueles que optam por ingressar no magistério precisam aprender a conciliar sua identidade de músico com sua identidade de professor para poderem dedicar suas energias aos alunos nas salas de aula. Há tempos atrás, as aulas de música eram geralmente dadas por músicos que chegaram ao magistério por não terem conseguido trabalho suficiente enquanto instrumentistas. Eles eram – e ocasionalmente ainda são – contratados como professores autônomos que preenchem vagas temporárias até que a escola encontre um professor de música especialista certificado pela província. Num tempo em que era mais fácil conseguir a certificação, muitos músicos ingressavam no magistério. No entanto, seus graus de comprometimento com a educação eram altamente questionáveis. Tais indivíduos não se encaixavam na carreira do magistério, embora enxergassem nela um caminho possível para o trabalho remunerado e garantido. Nossos procedimentos de admissão, de estudantes, bem como a estrutura de nosso programa, ajudam a separar os estudantes verdadeiramente comprometidos com o magistério daqueles cujo comprometimento é duvidoso.

Quais as características que queremos ver em nossos futuros professores? Solicitamos aos candidatos que apresentem uma carta de intenções, explicando detalhadamente por que desejam se tornar professores. Esse é um passo importante no processo de pensar e agir como profissional, porque requer que os candidatos reflitam acerca de suas motivações e aptidões para ensinar, antes mesmo de serem aceitos no programa. Os candidatos ideais são aqueles que são músicos competentes com vivências em estilos musicais diversos, que têm experiências de aprendizado e performance coletivos tanto em contextos educacionais quanto em suas comunidades. Trata-se de pessoas que gostam de trabalhar com crianças e jovens, que estão familiarizadas com a cultura em que estão crescendo as crianças em idade escolar, e estão dispostas a compartilhar sua paixão pela música. São articuladas, confiáveis e comprometidas com o ensino, embora mantenham um certo interesse em continuar desenvolvendo suas próprias habilidades musicais. Considerando-se a diferença de expectativas salariais de um formando na área da educação com as de, por exemplo, um formando na engenharia, fica evidente que os estudantes que se mantêm em programas de formação de professores não o fazem pela recompensa financeira, mas sim pelo amor ao ensino. Esses são os estudantes que consideramos como candidatos ideais ao programa.

Candidatos a cursar, concomitantemente, os longos e rigorosos programas de Bacharelado em Música e Bacharelado em Educação na Universidade McGill precisam demonstrar três características: (a) um rendimento escolástico sólido (boas notas nas disciplinas de música e inglês são significativas), (b) potencial para desenvolver habilidades musicais sólidas (eles precisam passar por uma prova prática de instrumento ou voz, diante de uma banca de dois ou três jurados), e (c) aptidão para ensinar (carta de intenções e cartas de referências que testemunhem suas capacidades para trabalhar com gente jovem). Independentemente da formação que tiveram anteriormente, uma vez aceitos, todos os estudantes passam por exames de proficiência em história da música, teoria, treinamento auditivo e habilidades no teclado. De acordo com os

resultados dos exames, os estudantes são matriculados nas disciplinas do programa. Os estudantes já formados em música e que desejam ingressar no Bacharelado em Educação são entrevistados pelo diretor do programa da Faculdade de Educação, que avalia as motivações e o compromisso do aluno com o magistério, antes de recomendar (ou não) sua aceitação ao programa.

Acreditamos que um programa rigoroso, procedimentos sólidos de admissão, entrevista e orientação rigorosas são ferramentas fundamentais para garantirmos o ingresso de estudantes competentes, que estão verdadeiramente comprometidos com o magistério. As demandas acadêmicas e profissionais que impomos sobre nossos licenciandos são pesadas, e as expectativas referentes a suas atuações nas experiências de campo são bastante elevadas. Apenas os estudantes mais brilhantes e dedicados são capazes de concluir o programa. Evidências obtidas através dos profissionais das escolas onde se realizam os estágios e contratações sugerem que nossas estratégias são eficazes.

Alguns ex-alunos antigos, que se formaram em música e seguiram uma carreira em performance, muitas vezes retornam à universidade em busca do diploma de professor. Esses estudantes tendem a ser candidatos excelentes à profissão porque já experimentaram a vida de intérprete, amadureceram e estão prontos para um compromisso com o magistério. Na qualidade de diretora do programa, eu entrevisto esses indivíduos e recomendo (ou não) que sejam admitidos. Através da orientação criativa, posso muitas vezes ver esses estudantes atingirem seus objetivos.

Controle de qualidade

Uma comissão consultiva composta por professores de música do ensino fundamental e médio, e por professores universitários da área de educação musical, aconselha os governos em questões pertinentes aos programas de formação de profissionais da educação. A participação nessa comissão é completamente voluntária. Uma comissão, composta por um grupo neutro de educadores e que atua junto ao ministério, realiza revisões periódicas dos programas de ensino. Os membros da comissão revisam os programas já existentes e os novos, estando sujeitos à aprovação por parte de diversos setores e comissões da universidade. Os estudantes matriculados no programa são consultados regularmente, e suas sugestões para melhoria dos programas são levadas em consideração quando há revisões e reformas curriculares.

Experiência de campo

A coordenação de estágios da Faculdade de Educação é responsável pela colocação do aluno nas escolas e pelos registros legais das experiências de campo. Composto por um diretor e três assistentes administrativos, esse órgão é responsável por garantir que todos os aspectos legais e éticos do estágio sejam cumpridos. A coordenação de estágios põe o estudante em contato com as escolas onde há professores especialistas certificados pela província. Nós geralmente tentamos colocar o estudante para estagiar junto a professores que foram bem avaliados por estagiários de anos anteriores.

As quatro experiências de campo são distribuídas igualmente durante os quatro anos de curso e ocorrem de modo consecutivo.³ Durante a primeira experiência (10 dias no ensino fundamental), os estudantes devem observar, ajudar o professor, se familiarizar com a cultura e organização da escola e com os padrões e práticas da profissão. Durante a segunda experiência de campo (20 dias no ensino médio), os estudantes assumem maiores responsabilidades frente ao ensino, chegando até a planejar e ensinar partes de uma aula ou uma aula inteira. Na terceira (35 dias no ensino fundamental) e quarta experiências (35 dias no ensino médio), as responsabilidades dos estudantes se tornam gradativamente maiores. Os estudantes planejam aulas, ensinam até 100% das aulas,

³ A província do Québec exige 700 horas de experiências de campo para todos os cursos de licenciatura. Cabe à instituição de ensino definir como se dará a divisão dessas horas no decorrer do programa. Tal decisão também passa pela aprovação de uma comissão consultiva.

administram e dão notas aos alunos, ajudam na preparação de concertos e muitas vezes chegam a reger concertos. Estagiários e professores recebem manuais sobre responsabilidades e expectativas, mas a quantidade de aulas e o tipo de atividades a serem desenvolvidas são sempre negociados por ambas as partes. Muitas vezes são enviados pares de estagiários às escolas. Isso funciona mais para alguns que para outros. Os estudantes que recebem avaliações ruins de seus estágios podem ser aconselhados a mudar de profissão; isso acontece, de preferência, até o segundo ano do programa. Os estudantes reprovados no estágio são automaticamente desligados do programa. Não esperamos que os estagiários atinjam a perfeição: espera-se que eles demonstrem melhorias e potencial para se tornarem bons professores.

No decorrer das experiências de campo, muitos estagiários criam fortes laços com os alunos que conhecem e dos quais aprendem a gostar. Apesar de as experiências de campo geralmente acabarem antes da "temporada" de concertos escolares, muitos estagiários retornam voluntariamente às escolas, doando tempo e compartilhando seus conhecimentos a fim de ajudar seu professor de estágio no concerto. Tais gestos de envolvimento levam, muitas vezes, à oferta de emprego na referida escola, assim que o aluno se gradua.

Avaliando a atuação do estagiário

Supervisão: professores adjuntos,⁴ que normalmente são educadores musicais aposentados ou professores universitários aposentados, orientam e acompanham o estágio através de visitas supervisionadas. Juntos, orientadores e professores de escolas fazem recomendações quanto à aprovação do aluno para a etapa seguinte. Os orientadores são convidados a participar de sessões de informação fornecidas pela Coordenação de Estágios. Eles

⁴ N. de T.: no Canadá, o termo professor adjunto é usado para designar o professor substituto (ou colaborador), que tem um vínculo restrito com a universidade.

normalmente visitam o aluno duas vezes por semana, no decorrer da experiência de campo; são eles os responsáveis pelas avaliações e diálogos entre os estagiários e os professores das escolas, inclusive quando há dificuldades de comunicação entre ambas as partes. Os bons orientadores têm um papel fundamental: fornecem informações aos professores da escola sobre o programa, oferecem dicas educacionais e sugestões pedagógicas aos estagiários e, muitas vezes, dão dicas sobre o estabelecimento de boas relações com os professores e funcionários das escolas. Geralmente, os professores colaboradores das escolas têm pouco contato com a Coordenação de Estágios, o que faz com que as estratégias de orientação do estagiário fiquem a cargo de cada professor. Vale lembrar que esses professores realizam avaliações formativas e cumulativas de peso *considerável*, já que acompanham o aluno diariamente por um longo período de tempo.

Crítérios: os critérios de avaliação aumentam em número e grau de especificidade, a cada ano. No início, a ênfase recai sobre as qualidades pessoais relativas à adequação do candidato ao ensino. Em anos subsequentes, os critérios concentram-se, gradativamente, no ato de ensinar: por exemplo, na manutenção da rotina em sala de aula, participação na vida extracurricular da escola, contribuição nos projetos educacionais da escola, desenvolvimento do hábito de refletir sobre as ações, etc. Nas duas grandes experiências realizadas no terceiro e quarto anos, quando os alunos passam a ter mais responsabilidades pelo ensino em si, a avaliação volta-se também para o domínio que o aluno tem do conteúdo, a habilidade de planejar as aulas e unidades, a habilidade de comunicar e atingir objetivos musicais, a habilidade de avaliar as respostas dos alunos, etc. A avaliação final realizada ao término do quarto ano assina o grau de preparo do estudante para ingressar na profissão. São necessárias assinaturas de professores de escola com os quais o estudante estagiou e do professor orientador do estágio, que são anexadas aos arquivos individuais de cada estudante e mantidas em caráter confidencial. No último ano do programa, os estudantes são elegíveis, através de nomeação

por parte do professor da escola e do orientador, a receber um prêmio de excelência no estágio.

Lidando com problemas: a Coordenação de Estágios tem um protocolo próprio para lidar com casos em que o professor da escola ou o orientador apontem preocupações ou problemas com um determinado estagiário. O orientador faz visitas adicionais à escola para averiguar o problema. Se as dificuldades não puderem ser resolvidas, o problema é trazido à atenção do diretor da Coordenação de Estágios, que marca uma reunião com o aluno para decidir o que fazer. Quando há risco de reprovação do aluno, o orientador é solicitado a fornecer suas impressões. No caso de haver uma discrepância entre as avaliações do orientador e do professor da escola, o diretor da Coordenação de Estágios é logo informado. Nos casos em que o aluno não se encontra apto a avançar para o próximo nível, mas apresentou potencial de desenvolvimento, é feita uma consulta entre as partes interessadas, podendo ser feitas algumas recomendações de modo a permitir que o aluno repita a experiência de campo. Ocasionalmente, um aluno fica incapacitado de concluir sua experiência de campo de maneira satisfatória, por motivo de doença ou trauma. Nesse caso, o aluno pode requerer nova experiência de campo.

Refletindo sobre a experiência de campo

A reflexão sobre o ato de ensinar é um processo importante no tornar-se profissional. As reflexões acerca da experiência de campo são dadas verbalmente e/ou por escrito; podem ser feitas de maneira informal através de conversas, e formalmente, como um componente de um dos seminários profissionais.

Autoavaliação: os estudantes criam um Plano de Ação a cada ano. Com a ajuda de seus orientadores, eles identificam suas qualidades, bem como as áreas em que acham que precisam melhorar, definindo assim seus objetivos para as próximas experiências de campo. O Plano de Ação é revisado a cada ano com a ajuda do orientador.

Questões éticas surgem quando os estudantes desejam discutir experiências de campo negativas. Para eles é normal querer com-

partilhar essas experiências com seus colegas, seus orientadores e com o líder do seminário profissional. Nesses casos, os estudantes estão geralmente buscando conselhos sábios. As experiências negativas oferecem oportunidades de discussão acerca da maneira de lidar consigo mesmo no ambiente de trabalho, onde se faz necessário negociar relações sociais com os professores colaboradores.

A ética profissional requer que as reflexões verbais sejam ofertadas “fora dos registros oficiais”; toda e qualquer reflexão por escrito não deve nomear o professor colaborador ou a escola. Entretanto, os professores colaboradores identificados por nossos estudantes como sendo “excelentes mentores” são sempre indicados como preferenciais pelos estagiários. Os bons mentores constituem a espinha dorsal da experiência de estágio. Os professores de escola têm, por lei, a obrigação de receber estagiários; entretanto, as circunstâncias em que aceitam estudantes ficam, geralmente, a critério do professor e da escola. O governo federal do Canadá oferece um prêmio nacional de excelência no ensino.

Ensinar é uma prática profissional socialmente construída e culturalmente imbuída, que requer um padrão elevado de excelência em termos de quem é admitido na profissão. A base de saberes do ato de ensinar enquanto prática profissional cresceu exponencialmente, assim como a complexidade do universo com o qual se engajam os professores na sala de aula. Kincheloe (2005) pergunta quais são as forças que delineiam a identidade do professor. Eu questiono: “Por que importa a identidade do professor?”. Há aqueles que acreditam que os saberes específicos de uma área já são suficientes; que já basta. Dizer que já basta é o mesmo que negar a existência de um vasto corpo de saberes profissionais acumulados e validados, que são aprendidos pelos professores através de um ciclo recursivo de observação, tentativa, avaliação, reflexão e análise. Os saberes profissionais se referem à articulação e conquista de objetivos educacionais em salas de aula escolares, do modo mais dinâmico e eficaz possível. Queremos que nossos professores de música sejam habilidosos, sábios e espertos na sala de aula. Queremos que eles sejam músicos comprometidos em prover experiências musicais significativas

para as crianças de suas salas de aula e que saibam como fazê-lo. Garantindo que haja rigor nos programas de formação de professor – do processo de admissão ao conteúdo acadêmico dos cursos profissionais; da prática à formatura –, estamos certos de que conseguiremos fazê-lo.

Referências

- ELBAZ, Freema. *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Beckenham: Ken Nicholas Publishing, 1983.
- ELLIOTT, David J. (Ed.). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 2005.
- KINCHELOE, Joe L. What are we doing here? Building a framework for teaching. In: KINCHELOE, Joe L. (Ed.) *Classroom teaching: An introduction*. New York: Peter Lang, 2005, p.1-24.
- RUSSELL, Joan. Contexts of music classroom management. *Arts and Learning Research Journal*, v.16, n.1, p.195-225, 2000.
- RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na primeira série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.12, p.73-88, 2005. Tradução Beatriz Ilari.

Bibliografia consultada

- JORGENSEN, Estelle R. *The art of teaching music*. Bloomington: Indiana University Press, 2008.
- JORGENSEN, Estelle R. *In search of music education*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1997.
- MCCOURT, Frank. *Teacher Man*. New York: Scribner, 2005.
- PALMER, Parker J. *The courage to teach: The inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.
- RUSSELL, Joan. Language, culture and religion in Québec and their impact on music education. In: HANLEY, B. A.; ROBERTS, B. A. (Eds.). *Looking forward: Challenges to Canadian music education*. Canadian Music Educators Association, 2000, p.81-101.
- TAYLOR, Charles. *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1989.
- WOODFORD, Paul G. *Democracy and music education: Liberalism, ethics, and the politics of practice*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2005.

SOBRE OS AUTORES

CÍNTIA THAIS MORATO. Doutora em Educação Musical e professora assistente do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia (MG). É integrante do NEMUS – Núcleo de Educação Musical do referido departamento; como docente, atua nas áreas de Educação Musical e Pesquisa em Música. Como pesquisadora, estuda a formação profissional em música de alunos universitários. Participa também do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Cotidiano e Educação Musical do PPG-Música da UFRGS, coordenado pela professora Dra. Jusamara Souza. E-mail: cintiamorato@yahoo.com.br

CRISTINA DE SOUZA GROSSI. PhD em Educação Musical pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres (Inglaterra), e mestre em Educação Musical pela UFRGS. Docente do Departamento de Música da UnB atuando na Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação. Com publicações na área, tem apresentado trabalhos no Brasil e no exterior. Vice-presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) na gestão 2005-2007, membro da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular (IASPM) e da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME). Integrante do Núcleo de Estudos de Músicas Urbanas (CNPq), desenvolvendo pesquisa em avaliação da percepção musical, apreciação da música popular, formação e mercado de trabalho em educação musical. E-mail: c.grossi@terra.com.br

GUILHERME ROMANELLI. Mestre em Educação pela linha de pesquisa de Arte-Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR e Doutor em Educação na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, na mesma universidade. É professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR na disciplina de Metodologia de Ensino da Música e orientador de estágio do curso de Educação Musical. É violinista e violista, tendo atuado em diversas orquestras e grupos de música de câmara. E-mail: guilhermeromanelli@ufpr.br