

A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários?

THE EDUCATION OF MUSIC TEACHER AND HER PERFORMANCE
WITH ELDERLY STUDENTS: WHAT ARE REQUIRED KNOWLEDGE?

EUNICE DIAS DA ROCHA RODRIGUES Centro de Educação Profissional/Escola de Música de Brasília ▶eunicerr78@gmail.com

resumo

O presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa cujo objetivo foi investigar os saberes que norteiam a formação e a atuação de professores de música que atendem alunos idosos. A pesquisa teve como apoio os trabalhos de Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Charlot (2000). A metodologia empregou um *survey* de pequeno porte, tendo como instrumento de coleta de dados o questionário autoadministrado, com questões fechadas e abertas. Participaram da pesquisa 38 professores atuantes no ensino da música em escolas específicas em Brasília. Neste artigo são abordados, na ótica dos professores, os saberes necessários para se atuar profissionalmente com essa faixa etária, tendo emergido em maior número os saberes relacionais como: ouvir o idoso, exercitar a tolerância, acreditar na capacidade do idoso, respeitar seus limites, elevar sua autoestima e, sobretudo, saber exercer a paciência.

PALAVRAS-CHAVE: terceira idade, formação de professores, saberes docentes

abstract

This paper presents the results of research whose objective was investigate bases that guide the teacher education and performance of music teachers serving elderly students. The research adopted the work of Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e 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 specifics schools in Brasilia-DF. This article examines, from the perspective of teachers, the teacher knowledge bases needed to work professionally with this age group. The knowledge that emerged in greater numbers were the relational knowledge as: knowing to listen the 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

introdução

A população idosa no Brasil tem aumentado significativamente e as políticas direcionadas a essa parcela da população têm enfatizado o direito de acesso dessas pessoas a oportunidades educacionais formais, incluindo a adequação de currículos e metodologias (Brasil, 2003).

Na área da 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 do século XXI (Yarbrough, 1999). A inserção dessas pessoas nesse tipo de atividade demonstra que, aos poucos, o idoso tem buscado seu espaço, exigindo dos professores de música um novo olhar sobre esse público, uma formação diferenciada e o desenvolvimento de novos saberes para atendê-lo.

Nesse aspecto, o presente artigo discute a questão dos saberes do profissional da área de música que atende essa clientela de alunos. A pesquisa teve como objetivo geral investigar os saberes que norteiam a formação e a atuação de profissionais de música que atendem indivíduos na terceira idade em Brasília, Plano Piloto. Especificamente, investigou: 1) a formação dos professores de música que atendem alunos idosos; 2) os tipos de atuação desenvolvidos pelos professores em suas atuações com o idoso; 3) as concepções relacionadas ao idoso que norteiam a atuação e os saberes dos profissionais que atendem essa faixa etária; 4) os saberes emergentes na atuação com o idoso; 5) os saberes necessários para a atuação com o idoso.

Neste artigo serão enfatizados os saberes que, na opinião dos professores, emergiram de suas atuações com os alunos idosos e os que consideram necessários para atuar com essa faixa etária. Convém destacar que, com base nas orientações da Organização Mundial da Saúde, é considerado idoso o indivíduo com idade igual ou superior a 60 anos de idade (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2002).

metodologia

O método que conduziu a investigação foi o *survey*, segundo a perspectiva teórica de Babbie (2005). De acordo com esse autor, o *survey* é uma das ferramentas investigativas utilizadas por pesquisadores sociais, apresentando vantagens ao se examinar uma variedade de assuntos relacionados ao social. Segundo o autor, “usados corretamente em situações apropriadas, *surveys* podem gerar informações necessárias, difíceis de serem obtidas através de qualquer outro método” (Babbie, 2005, p. 30).

O *survey* em questão teve um desenho interseccional ou *cross-sectional*, caracterizado pela realização de uma única coleta de dados, em um determinado período de tempo, com cada indivíduo da amostra selecionada. Esse procedimento foi escolhido por apresentar maior viabilidade financeira e exigir menor tempo em sua execução (Babbie, 2005).

Para a coleta de dados utilizou-se o questionário autoadministrado. Segundo Babbie (2005), o questionário é uma forma de coleta de dados utilizada por pesquisadores de *survey* e deve ser construído de acordo com os objetivos da pesquisa e distribuído 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 (Lakatos; Marconi, 1985; Laville; Dionne, 1999).

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 respostas

discursivas. Para Laville e Dionne (1999, p. 186), o questionário aberto “compõe-se de questões cuja formulação e ordem são uniformizadas, mas para as quais não se oferecem mais opções de respostas”.

Para selecionar a amostra da pesquisa, foi realizado um levantamento exploratório, que contribuiu para a verificação dos locais e do número de profissionais existentes em Brasília, Plano Piloto, atuando com alunos idosos. Os resultados desse estudo indicaram a existência de oito escolas de música e de 80 professores atuando na cidade.

Dos oito espaços encontrados, inicialmente foram escolhidos apenas quatro, considerados mais representativos: 1) escola pública, com fins profissionalizantes, onde havia maior número de professores atuando com idosos; 2) escola voltada para o ensino do repertório do choro; 3) escola com finalidade de preparar músicos para atuar em igrejas evangélicas; 4) escola particular de maior renome no Plano Piloto.

No total, foram encontrados 72 profissionais, sendo que o questionário foi distribuído a 62 professores, dos quais 61,29%, ou seja, 38 docentes, participaram da pesquisa. De acordo com os critérios de seleção, envolveram-se nessa averiguação: 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 dois 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.

A análise dos dados ocorreu da seguinte maneira: à medida que os questionários eram devolvidos recebiam um código (Q1 ao Q38). Cada questionário teve as questões abertas transcritas para um caderno de 57 páginas, e os dados de caráter fechado tabulados no programa Excel, sendo posteriormente enviados a um estatístico para a elaboração de tabelas no programa SPSS. A redução das respostas abertas foi realizada no programa Word, de acordo com o número e assunto das questões. 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 literatura pesquisada revelou que atualmente, no Brasil, a população com idade igual ou superior a 60 anos já é equivalente a 9,5% da população, abrangendo cerca de 15 milhões de pessoas. Esse contingente poderá atingir, em 2020, o percentual de 13% da população, ultrapassando os 30 milhões e continuando a crescer a taxas elevadas (Brasil, 2003; Mendonça; Araújo, 2003; Organização das Nações Unidas, 2007).

Apesar do aumento significativo do percentual de pessoas nessa faixa etária, nota-se que a questão do envelhecimento na sociedade ainda é abordada de forma incipiente, sendo o assunto considerado de menor importância. De acordo com Junges (2004), isso ocorre em decorrência de o jovem ser preconizado como modelo ideal de ser humano, apresentando-se 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, p. 128) retratam a precariedade do cenário que envolve a situação do idoso:

**contextualização
do idoso na
sociedade
contemporânea**

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.

Por outro lado, entretanto, a ciência valoriza o idoso ao procurar alcançar a “eterna juventude”. Essa condição dual é contraditória para o idoso, conforme explica Junges (2004, p. 137): “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”. Daí a condição de inutilidade e ausência de papéis sociais no cotidiano das pessoas idosas.

Atualmente, porém, nota-se que o idoso tem buscado desmistificar essa condição em busca da expressão de sonhos antigos, explorando suas potencialidades e abrindo caminho para um leque de experiências e oportunidades. Uma variedade de programas tem contemplado essa faixa etária: grupos de convivência; cursos em diversas áreas; escolas abertas e até universidades para a terceira idade. 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).

o idoso nas pesquisas em educação musical

Na educação musical, pesquisas nacionais e internacionais revelam a presença do idoso em atividades de ensino e aprendizagem musical. Esses estudos examinam diferentes situações e constataam, principalmente, a contribuição da prática musical para a melhoria das condições físicas, emocionais e sociais dos indivíduos nessa faixa etária.

Internacionalmente, Yarbrough (1999) destaca que uma das novas tendências da educação musical para o século XXI é a presença do indivíduo idoso nos mais variados ambientes de ensino e aprendizagem musical. A autora ressalta a relevância do ensino da música em articulação com a vida dessas pessoas, e enfatiza a importância da atuação do idoso em experiências musicais intergeracionais, ou seja, com pessoas de diferentes idades, gerações. Nesse ponto de vista, 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 (1999). O trabalho objetivou avaliar as contribuições do ensino individual de piano na preservação de funções relacionadas 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. O

resultado da investigação demonstrou que o ensino individual de piano tem o poder de melhorar as capacidades cognitivas em adultos idosos, trazendo benefícios à memória, atenção e concentração.

Pesquisas nacionais em educação musical abordam, também, os seguintes temas relativos ao idoso: canto coral na terceira idade (Rodrigues, 2007); aulas de musicalização (Luz, 2006; Luz; Silveira, 2006; Torres, 2003); práticas de conjunto (Souza, 2005; 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. Nota-se que as pesquisas realizadas sobre as práticas musicais na terceira idade enfatizam, principalmente, os benefícios desse tipo de atividade em diferentes aspectos da vida dos alunos.

Ao investigar os saberes que norteiam a formação e atuação dos professores de música que atendem indivíduos na terceira idade, este trabalho teve como apoio principal as fundamentações de Gauthier et al. (1998), Tardif (2002) e Charlot (2000).

Gauthier et al. (1998, p. 14) 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”. De acordo com Tardif (2002), Gauthier et. al. (1998) e Pimenta (1999), os saberes docentes se articulam à atuação do professor, 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, p. 54) afirmam que “o profissional da educação produz, mobiliza e conduz saberes que lhe são próprios, peculiares”.

Segundo 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).

Na perspectiva de Charlot (2000), o saber está permeado por relações. 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” (Charlot, 2000, p. 63). Sendo um 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), enfatizando a construção do saber ao sujeito e às relações que ele estabelece

pressupostos teóricos: os saberes docentes

consigo mesmo, com os outros e com o contexto em que está inserido. Tardif (2002) revela uma concepção de saber que contempla as relações do indivíduo em sua experiência de vida individual e coletiva, em que o saber não é uma coisa que flutua no espaço, pois 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, e não está separado desses elementos constitutivos do trabalho docente. Ou seja, 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. Em tal concepção, 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 docentes. 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).

O saber, segundo Gauthier et. al. (1998, p. 336), está vinculado a argumentos, discursos, ideias, 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”. Nessa compreensão de saber, análoga à 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., 1998, p. 337). Em torno desse tipo de saber, cria-se uma espécie de “espaço pedagógico”, um espaço de saberes, decisões, liberdade e de jogo. Um espaço de investimento e criação/criatividade.

As tipologias de saberes utilizadas neste trabalho seguiram as classificações propostas por Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Charlot (2000). 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 e podem ser relacionadas com as apresentadas por Tardif (2002) e Gauthier et. al. (1998).

Tardif (2002) apresenta quatro tipos distintos de saberes necessários ao ensino: 1) saberes da formação profissional: referem-se a saberes definidos e transmitidos pelas instituições de formação de professores; 2) saberes disciplinares: são saberes sociais definidos e selecionados de acordo com o agente formador, por meio de disciplinas que a universidade oferece; 3) saberes curriculares: estão relacionados 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 suas práticas docentes; 4) saberes experienciais ou práticos que, 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 à de Tardif (2002), apresentam seis tipos 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., 1998 p. 33), ou seja, quando o saber se torna público e não privado como os experienciais.

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.

Para o autor, 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.). 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. 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” (Charlot, 2000, 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” de uma atividade, um saber-fazer. (Charlot, 2000, p. 69). 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”. 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 fazer menção a essa natureza do saber, que se refere ao “domínio de relações” (Charlot, 2000, p. 70).

A seguir serão apresentados os tipos de saberes necessários à atuação profissional com o aluno idoso, na visão dos professores investigados.

resultados e discussão: os saberes necessários à atuação com o idoso

A pesquisa identificou, na atuação dos professores investigados, saberes que foram classificados de acordo com as tipologias anteriormente descritas apresentadas por Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Charlot (2000).

Os tipos encontrados foram: saberes disciplinares, curriculares (Gauthier et al., 1998; Tardif, 2002) ou saber-objeto (Charlot, 2000), saberes experienciais (Gauthier et al., 1998; Tardif, 2002), saberes de outras áreas e saberes relacionais ou do “domínio de relações” (Charlot, 2000).

Em relação aos saberes disciplinares, na ótica dos professores investigados, é requerido do profissional que atua com o idoso que conheça, por meio das disciplinas oferecidas nos programas de formação, seu desenvolvimento físico, mental e a maneira como é processada sua aprendizagem. 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 mau 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).

Nesse contexto, os saberes provenientes de outras áreas do conhecimento 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 ao 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 a seguir:

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 autoestima 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 Both (2002), que alerta sobre a necessidade da interdisciplinaridade entre as ciências, no desenvolvimento de um projeto educacional voltado para o 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, pode gerar novos parâmetros para os clamores e anseios da velhice.

A pesquisa retratou a importância do domínio do conhecimento, por parte do professor, e a necessidade de sua posterior transmissão de maneira clara:

Saber transferir o conhecimento de modo limpo e simples para o entendimento da matéria. (Q28, p. 34).

Luz (2008, p. 47), 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”. Nesse aspecto, o autor enfatiza importância do preparo de aulas prazerosas.

Ainda em relação aos saberes disciplinares e curriculares (Gauthier et al., 1998; 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 experienciais foram expressos pelos professores ao apontarem aprendizagens a partir de seu cotidiano com o aluno idoso. A experiência prática dos professores participantes da pesquisa revela, por exemplo, a necessidade de se 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).

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).

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.

Enfim, os saberes mais citados nas respostas dos investigados foram os saberes relacionais (Charlot, 2000), e sugerem que a relação consigo mesmo e com os alunos (outros), o pessoal, o afetivo e o emocional têm papel preponderante na determinação de um repertório de saberes para a atuação com o idoso. O exercício da paciência foi o saber relacional que mais emergiu nas respostas dos professores. 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).

Assim, para desenvolver um trabalho de qualidade com o aluno idoso é preciso conhecê-lo 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).

Saber ouvir, entender o idoso, respeitar seu ritmo, aprender a gostar do seu trabalho como professor, promover a socialização entre os alunos, integrar o idoso ao grupo em que está inserido, saber "ser para cada aluno o professor que gostaria de ter encontrado", aprender a desenvolver 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).

Outros saberes abordados referem-se ao aprender a respeitar os limites e diferenças do aluno em relação aos demais, ser 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. Assim, 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" e todos possuem capacidade para aprender.

É preciso ainda, de acordo com os investigados: saber exercer o dom da escuta e da persistência; estar preparado para elevar a autoestima do idoso; aprender a esperar o resultado do seu trabalho; conhecer e respeitar o tempo de assimilação de cada aluno; respeitar o seu desenvolvimento motor; estimular o interesse; aprender a não criar frustrações e desestimular o desenvolvimento musical dos idosos. É necessário, ainda, saber usar psicologias diferentes de acordo com o aluno; transmitir carinho; dispensar maior atenção e 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 frequentador 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).

A necessidade de saber olhar o idoso com igualdade, saber fazer correções cuidadosas, saber elogiar com frequência, 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, ainda, 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).

Tratar o idoso com consideração, manter com ele um bom relacionamento e 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 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 lembrado:

[...] 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, mostrando-se atento aos problemas de cada um, a aprendizagem dos alunos é afetada de maneira positiva.

considerações finais

Entre os investigados, os saberes adquiridos na experiência do professor com o aluno idoso foram os tidos como os mais necessários para a atuação com a faixa etária. Os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos, adquiridos na formação inicial, foram citados como importantes, mas não suficientes para suas atuações.

Diante dos resultados obtidos, conclui-se que 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 de pessoas idosas, nos mais diversos espaços de ensino da música. As respostas dos professores investigados apontam para a necessidade de se implementar ações, no sentido de que os programas de formação, seja inicial ou continuada, 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 ou “o domínio das relações” 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 de questões afetivas e emocionais do futuro professor e da compreensão das especificidades de cada aluno nos aspectos físicos, mentais e emocionais, é tema a ser ponderado.

Essa preocupação pode ser percebida nas vozes dos professores investigados quando expressam a necessidade de saberes que não obtiveram em suas formações. Suas experiências com esse grupo etário foram as mais relevantes 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.

referências

- AZEVEDO, M. C. de C. C. de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Trad. de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BOTH, A. Longevidade e educação: fundamentos e práticas. In: FREITAS, E. V. et al. (Org.). *Tratado de gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 1110-1118.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Estatuto do idoso*. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.saude.al.gov.br/sites/default/files/_10741_estatuto_do_idoso.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.
- BUENO, M. R.; BORGES, M. H. J. A escolha de um repertório de flauta doce para um grupo de idosos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 7., 2007, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2007. p. 10-17.
- BUGOS, J. A. *The effects individualized piano instruction on executive functions in older adults (ages 60-85)*. 2004. Dissertation (Doctor of Philosophy)–University of Florida, Gainesville, 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.

- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DEBERT, G. G. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- HENTSCHKE, L.; AZEVEDO, M. C. de C. C. de; ARAÚJO, R. C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 49-58, set. 2006.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil 2000*. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfilidoso/perfilidosos2000.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2008.
- JUNGES, J. R. Uma leitura crítica da situação do idoso no atual contexto sociocultural. *Revista da UFRGS: Estudos Interdisciplinares sobre Envelhecimento*, v. 6, p. 123-144, 2004.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1985.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LUZ, M. C. 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, M. C.; SILVEIRA, N. D. R. *A educação musical na maturidade*. São Paulo: Vektor, 2006. Disponível em: <http://www.pesquisamusicaufpb.com.br/images/stories/Documentos/biblioteca_digital/edumusi/a_educ_maturidade.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2007.
- MENDONÇA, J. M. de; ARAÚJO, R. C. *Informe sobre a situação do idoso no Brasil*. Anexos Política Nacional do Idoso. Brasília, 2003. Disponível em: <http://gerontologia.org/portal/archivosUpload/uploadManual/Anexos_situacion_idosos_brasil.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2007.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Plano de ação internacional contra o envelhecimento, 2002*. Tradução de Arlene Santos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. (Série Institucional em Direitos Humanos, v. 1).
- PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- RENNER, K. K. O tempo musical no tempo do sujeito: ouvindo os fazedores de música na idade madura. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- RIBAS, M. G. de C. *Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- RODRIGUES, E. D. da R. *Canto coral na terceira idade: suas práticas, motivações e perspectivas*. Monografia (Especialização em Educação Musical)–Fundação Brasileira de Teatro–Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, Brasília, 2007.

SOUZA, C. M. S. e; LEÃO, E. Comentários sobre o ensino da música popular brasileira para a terceira idade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 7., 2007, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2007. p. 32-36.

SOUZA, S. L. de. Educação musical com idosos. *Textos Envelhecimento*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 411-427, 2005. Disponível em: <http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-59282005000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 abr. 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, M. C. A. Sentimentos e motivações de adultos no processo de musicalização. In: ORMEZZANO, G.; TORRES, M. C. A. *Máscaras e melodias*: duas visões em arte e educação. 2. ed. São Miguel do Oeste: Arco Íris, 2003. p. 109-183.

YARBROUGH, C. *What should be the relationship between schools and other sources music learning?* 1999. Disponível em: <<http://musiced.nafme.org/files/2012/06/WhatShouldBetheRelat.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2007.

Recebido em
18/05/2013

Aprovado em
24/06/2013