



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Jade da Rosa Schneider

**QUANDO UM PROFESSOR SE FAZ HISTÓRIAS:
O PROFESSOR EUGÊNIO SCHNEIDER E NARRATIVAS (AUTO)
BIOGRÁFICAS DE UM LEGADO DE ENSINO DE MÚSICA EM SANTA
MARIA-RS**

Santa Maria, RS, Brasil

2017

Jade da Rosa Schneider

**QUANDO UM PROFESSOR SE FAZ HISTÓRIAS:
O PROFESSOR EUGÊNIO SCHNEIDER E NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS
DE UM LEGADO DE ENSINO DE MÚSICA EM SANTA MARIA-RS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro Hettwer

Santa Maria, RS, Brasil
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Schneider, Jade

QUANDO UM PROFESSOR SE FAZ HISTÓRIAS: O PROFESSOR EUGÊNIO SCHNEIDER E NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE UM LEGADO DE ENSINO DE MÚSICA EM SANTA MARIA-RS / Jade Schneider.- 2017.

101 p.; 30 cm

Orientadora: Ana Lúcia de Marques e Louro Hettwer
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Ensino de Música 2. Narrativas (auto) biográficas
3. História de vida de professores I. de Marques e Louro Hettwer, Ana Lúcia II. Título.

Jade da Rosa Schneider

**QUANDO UM PROFESSOR SE FAZ HISTÓRIAS:
O PROFESSOR EUGÊNIO SCHNEIDER E NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS
DE UM LEGADO DE ENSINO DE MÚSICA EM SANTA MARIA-RS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 21 de dezembro de 2017:

Ana Lúcia de Marques Louro-Hettwer, Profª Dra.
(Presidente/Orientadora)

Maira Cecília Torres, Profª Dra. (IPA)

Cláudia Ribeiro Belocchio, Profª Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

*À meu pai e professor Eugênio Schneider, que não está mais entre nós para
presenciar esse momento, mas merece todo o reconhecimento pela história de vida
dedicada ao ensino de música.*

AGRADECIMENTOS

A Deus,

À minha companheira de todas as horas, a mãe Nilda. Minha grande incentivadora, que divide comigo a vida, seus anseios e alegrias. Desde às primeiras notas no teclado até essa dissertação, obrigada por acreditar em mim.

Ao pai Schneider, meu eterno amor. Foi incansável ao me ensinar música e a ser professora, me deste o melhor exemplo como pessoa e como profissional. Serei para sempre grata.

Ao Diogo, pelo apoio e incentivo. Pelos momentos em que foste meu leitor e ouvinte.

A todos os meus amigos e colegas, especialmente ao Márcio, que desde o início do mestrado esteve junto comigo e fez com que tudo ficasse “no mínimo diferente”.

Aos colegas do grupo NarraMus, à amiga Juliane Riboli, por toda a ajuda na qualificação.

Aos colaboradores da pesquisa, Beto, José, Eduardo, Alex, que aceitaram participar do trabalho com muito carinho.

Às professoras Cláudia, Maria Cecília e Vera por aceitarem o convite da banca e por me proporcionarem suas importantes contribuições para o trabalho.

À minha querida orientadora Ana, que no meio de tantas adversidades me conduziu com excelência.

Ao Colégio Fátima, professores e coordenação, que além de incentivarem à minha formação, sempre foram flexíveis em relação aos ajustes de horários.

Aos meus alunos, por me permitirem aprender e ensinar diariamente com muita alegria.

À todos os professores que fizeram parte da minha formação, especialmente à Luciane Garbosa, professora que me inspirou a percorrer este caminho.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

QUANDO UM PROFESSOR SE FAZ HISTÓRIAS: O PROFESSOR EUGÊNIO SCHNEIDER E NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE UM LEGADO DE ENSINO DE MÚSICA EM SANTA MARIA-RS

AUTORA: Jade da Rosa Schneider
ORIENTADORA: Prof^a. Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro Hettwer
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 21 de dezembro de 2017.

A presente proposta, vinculada à linha de pesquisa em Educação e Artes-LP4, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, objetiva compreender como a metodologia de ensino do professor Eugênio Schneider corroborou para um legado em Santa Maria. De forma mais ampla, buscou-se conhecer os aspectos pedagógicos e de ideais acerca do ensino de música desse professor, registrando a história do ensino de música em Santa Maria, possibilitando, assim, a reflexão de práticas pedagógico-musicais de professores de música no contexto em que atuam. Para que isso fosse possível, o trabalho alicerçou-se em lentes teóricas como os processos identitários de professores (NÓVOA, 1992,1995), conceitos de educação e música (LOURO; ARÓSTEGUI, 2003), além de aproximações teóricas da área, as quais tratam da vida e das práticas de professores de música. A pesquisa de cunho qualitativo desenvolveu-se a partir de referenciais da pesquisa (auto)biográfica (NÓVOA; FINGER, 2014; ABRAHÃO, 2004; SOUZA, 2007) e narrativa (STAUFFER; BARRET, 2009; CANDININ, 2006), e teve como base metodológica a história oral temática (MEIHY, 2005). A partir dos dados produzidos e da reflexão sobre as práticas pedagógicas alicerçadas nas interfaces da adesão, ação e autoconsciência, foi possível compreender como ocorreu a construção do legado de Eugênio Schneider, a partir da correlação entre a pessoa e o profissional, contribuindo para a construção da história e reflexões pedagógicas de ensino de música.

Palavras-chave: Ensino de música. Narrativas (auto)biográficas. História de vida de professores.

ABSTRACT

Master Thesis
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

WHEN A TEACHER HIMSELF MAKES STORIES: TEACHER EUGÊNIO SCHNEIDER AND AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES OF A LEGACY OF MUSIC EDUCATION IN SANTA MARIA -RS

AUTHOR: Jade Rose Schneider
ADVISOR: Prof. Dr. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer
Date and Place of the Defense: Santa Maria, 21 December 2017.

This proposal, linked to the research line in Education and Arts-LP4, of the Post-graduate program in education, in Federal University of Santa Maria, aims to understand as the teaching pedagogy of the teacher Eugênio Schneider agreed to a legacy in Santa Maria. Most extensively, it was sought to know the pedagogical and ideological aspects about the teaching of this teacher's music, recording the history of music education in Santa Maria, enabling, thus, the reflection of pedagogic-musical practices of music teachers in the context in that work. To make this possible, it was based on theoretical such as the identity processes of teachers (NÓVOA, 1992, 1995); education and music concepts and music education LOURO e ARÓSTEGUI (2003), in addition to theoretical approximations of the area, which deal with the lives and practices of music teachers. The research of qualitative developed from autobiographical research (NÓVOA; FINGER, 2014; ABRAHÃO, 2004; SOUZA, 2007) and narrative (STAUFFER; BARRETT, 2009; CANDININ, 2006), and was based on thematic oral history methodology (MEIHY, 2005). From the data produced and the reflection on pedagogical practices based on the interfaces of accession, action and self-consciousness, it was possible to understand how the construction of the legacy of Eugênio Schneider, from the correlation between the person and the professional, contributing to the construction of history and music education pedagogical reflections.

Keywords: Music Education. Autobiographical narratives. Life story of teachers.

SUMÁRIO

NOTAS QUE CONSTRUÍRAM A PESQUISA	9
UMA VIDA EM MUITAS NOTAS, NOTAS EM MUITAS VIDAS: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	12
NOTAS BIOGRÁFICAS DE EUGÊNIO SCHNEIDER.....	15
O QUE O LEITOR ENCONTRARÁ NO TRABALHO	17
1. REVISÃO TEÓRICA	18
1.1 O ENSINO DE MÚSICA EM DIFERENTES CONTEXTOS: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS.....	18
1.1.1 (Des)Encontros entre tradições e inovações	22
1.2 OS PROFESSORES E SUAS HISTÓRIAS: A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA E AS PESQUISAS NARRATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	25
1.2.1 Estudos com professores de música: aproximações teóricas	28
1.2.2 O processo identitário de professores: adesão, ação e autoconsciência	29
1.3 METODOLOGIA DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	32
1.3.1 O investigador e o investigado	34
1.3.2 Dos participantes da pesquisa	36
1.3.3 Do roteiro de entrevista semiestruturada.....	38
1.3.4 Da produção dos dados	39
1.3.5 Teoria fundamentada: análise e interpretação dos dados.....	40
2. O QUE FAZ O OLHO BRILHAR: AS PRIMEIRAS NOTAS JUNTOS	45
3. ADESÃO	50
3.1 “ELE VIVIA MÚSICA”.....	53
3.2 “COMO AMIGO, COMO PROFESSOR, ELE MISTURAVA TUDO”	56
4. AÇÃO	59
4.1 “ERA SEMPRE UM MOMENTO DE CRIATIVIDADE”	59
4.2 “TU TINHA ACESSO ÀS MÚSICAS QUE ESTAVAM TOCANDO NO RÁDIO (...)”	64
4.3 “ELE TINHA A SENSIBILIDADE DE RESPEITAR O TEMPO DO ALUNO”	67
4.4 “NÃO TINHA MÚSICA NA ALMA, TINHA MÚSICA SÓ NA SUA TEORIA”	71
4.5 “QUEM ME ENSINOU ESSE “NEGOCIO DE DAR AULA” FOI ELE”	73
4.6 “OS PAIS QUERIAM VER SEUS FILHOS TOCANDO ESSES INSTRUMENTOS QUE NÃO ERAM TÃO POPULARES NA ÉPOCA”	75

5 AUTOCONSCIÊNCIA: “ELE ACREDITAVA QUE PODIA ENSINAR QUALQUER UM E QUE QUALQUER UM PODERIA APRENDER”	77
6. O LEGADO: “FICOU UMA SEMENTE, E MUITO BEM PLANTADA”	79
6.1 “O QUE FOI ENSINADO, O QUE FOI ABSORVIDO, A GENTE NÃO VÊ”	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS: “ <i>Encheu nossa cidade de músicos e sonhadores. Cantou com sua voz de trovão, brincou e dançou...</i> ”	89
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	99
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA	99
APÊNDICE B: CARTA DE CESSÃO	101



Eugênio Schneider (1927-2011)

NOTAS QUE CONSTRUÍRAM A PESQUISA

PROFESSOR SCHENEIDER

Quem conhece um pouco da história musical de Santa Maria sabe quem foi o protagonista do título desta postagem. Professor Eugênio Scheneider, com quem eu tive a honra de trabalhar por oito anos, nos quais muito aprendi em termos de comunicação e de música. Contava com 16 anos de idade, quando foram me chamar na sala de aula da Escola Rômulo Zanchi para ir à diretoria. Pensei que se tratava das minhas notas que não eram lá essas coisas. Mas não! Chegando lá, encontro com aquele senhor de farto cabelo, casaco xadrez, óculos de fundo de garrafa, pitando tranquilamente um cigarrinho na sala da direção. Fomos apresentados e em pouco tempo,[eu] já dava aula para principiantes em Restinga Seca, Ivorá, e Nova Palma. Também lecionava na “Escola Livre Musical Eugênio Scheneider” que ficava na descida da Rua Duque de Caxias.

Hoje eu vejo tantas pessoas sendo homenageadas, muitas com merecimento e outras nem tanto e nada mais foi dito, nem uma lembrança daquele gênio musical que realmente sabia ensinar, tanto teoricamente quanto de ouvido. Aliás, sempre defendeu e incentivou as duas coisas. Centenas de alunos nesses oito anos passaram pela sua Escola, fora antes e fora depois que saí. Grandes músicos, dos mais diversos estilos. Profissionais liberais, estudantes, crianças, jovens, velhos com esperança de aprender um instrumento.

Ouvido absoluto sabia fazer acordes dissonantes de cabeça, e não aceitava desafinação.

Ali, conheci muitos aspirantes a pianistas, violeiros, e gaiteiros, que bem ou mal devem andar por aí, nos palcos, nas festas de família, nos concertos, ou na varanda da sua casa apenas dedilhando um violão.

Encheu nossa cidade de musicose sonhadores. Cantou com sua voz de trovão, brincou e dançou, e eu fui seu motorista, aluno, professor e até filho por oito anos.

Senhores donos da palavra e do poder, não deixem cair no esquecimento quem foi um exemplo vivo de cultura e arte. Quem sabe muitos dos senhores não foram seus alunos e presenciaram o seu trabalho, o seu talento e o exemplo que foi como educador.

Tinha um quinteto maravilhoso, cinco vozes treinadas e afinadas que quando cantavam sem instrumento parecia um órgão de igreja. Certa vez em um bar fumacento e genial chamado Bier House, ele sentou à mesa com o quinteto, e no meio da balbúrdia que seguia, começaram a cantar, bem baixinho. Tamanha a beleza das vozes, fez com que os clientes fossem parando de conversar, restando apenas o silêncio absoluto das pessoas e a música angelical deste grupo tão bem ensaiado. No final da música um estrondoso aplauso dos boêmios que receberam tal presente. Tinha um coral na Escola Coronel Pillar composto de alunos, que enchia o ar com clássicos de toda natureza.

E hoje? Alguém comenta? Alguém lembra? Não!

Botam nome de rua em pessoas que ninguém conhece. E o nome EUGÊNIO SCHENEIDER acaba sendo lembrado em alguma conversa de antigos alunos, amigos e familiares. Olha aí pessoal, esta grande figura é patrimônio cultural de Santa Maria embora não seja daqui, mas aqui viveu e ensinou muitos. Espero que essa gota de memória no oceano do

esquecimento surta algum efeito e alguém com justiça reconheça o seu nome e a sua importância na história musical de nossa cidade.¹

É com a lembrança de um aluno que recorda do professor como *personagem* marcante em sua história, que inicio a escrita deste trabalho, entrelaçando minhas memórias de iniciação musical e formação profissional ligadas à figura do professor Eugênio Schneider. As razões para a definição da presente pesquisa estão estritamente relacionadas com o texto citado no início, o qual se refere a uma postagem em rede social, de um antigo aluno, com registros de alguns *acontecimentos* marcantes junto ao mesmo professor, através dos quais pude refletir sobre a importância de Eugênio Schneider para a Educação Musical na cidade de Santa Maria e constatar que a própria história dele ou da educação musical acaba sendo esquecida com o passar dos anos. Lugares, em que se ensinava ou que os conjuntos musicais da época se apresentavam também são rememorados no breve texto em referência e, assim como exposto na postagem, as lembranças de *personagens, acontecimento e lugares* se fazem presentes na constituição da memória (Pollak, 1992). Todas as relações que fazemos com o que vivemos e com o que lembramos constroem a singularidade do percurso de vida de cada indivíduo, onde histórias particulares podem ser transversalizadas e constituídas em histórias coletivas.

Com a finalidade de explicar a temática desta pesquisa, não poderia deixar de contar um pouco a minha trajetória musical. Por ser de uma família em que a música e a docência eram a profissão de meu pai, sempre fui incentivada a estudar música e a me tornar professora. Vivi o contexto da música e do ensinar desde os meus quatro anos, quando frequentava as aulas de música e o observava ministrando aulas. Muitas vezes, a minha brincadeira preferida era ser professora “de verdade” e receber uma bela mesada fruto do meu trabalho. Na época, dar aula era uma brincadeira, mas não tinha a ideia de que o objetivo do meu pai era que eu pudesse aprender ensinando. Vinte anos depois, estou aqui escrevendo uma pesquisa sobre aquele que me ensinou a ser professora, meu pai, o professor Eugênio Schneider. Todavia, antes disso, alguns percursos foram efetivados.

Em 2011, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Música, da Universidade Federal de Santa Maria, onde concluí que o professor Eugênio era conhecido por

¹ Postagem realizada em rede social no ano de 2013 pelo músico da cidade de Santa Maria, Beto Pires, que foi aluno e trabalhou junto com professor Eugênio Schneider.

muitos mestres, músicos e alunos. Ao longo da formação acadêmica, passei a ter consciência de que os ensinamentos que tive na minha formação inicial, permeavam as minhas práticas e adesões profissionais. Dessa forma, o modelo do professor Eugênio é parte da minha identidade docente, o que se torna possível inferir a partir de outros estudos:

Uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno. Relatam, muitas vezes, que: “foi esta pessoa que, pela primeira vez, me fez aderir ao ensino”; “estava sentado na sala de aula, quando, pela primeira vez, decidi ser professor”. (GOODSON, 1995, p. 72)

Segundo Catani, Bueno e Sousa (2000), o juízo de que a escolha por ser professor tem origem numa vocação pessoal, corrente nos cursos de formação profissional, vem sendo superado, dando espaço a reflexões que consideram as experiências vividas, como produtoras das habilidades pedagógicas da docência e motivadoras da escolha pela profissão. Portanto, propostas de cunho (auto)biográfico que contemplam os processos iniciais de escolarização podem contribuir para a concepção do “papel das experiências escolares anteriores e as possíveis relações que essas mantêm com as experiências profissionais que têm lugar após o término dos cursos” (p.12).

Refletindo sobre a minha construção docente e percebendo como os ideais e a metodologia de ensino de Schneider está constituída na minha identidade, surgiu o interesse em pesquisar a história do professor Eugênio Schneider. Esse interesse começou na graduação, com a monografia de conclusão de curso, com o trabalho intitulado “Uma vida em muitas notas: memórias em torno do professor Eugênio Schneider”², onde duas de suas filhas narram a história de vida e profissão de Eugênio. Nesse trabalho, tive a noção de como o professor foi importante para o ensino de música em Santa Maria, através das inúmeras atividades que exerceu e dos muitos alunos que ensinou. Assim, o presente trabalho é constituído como uma sequência do trabalho anterior, dando ênfase a questões que não foram possíveis de serem contempladas na monografia.

²SCHNEIDER, Jade. Uma vida em muitas notas: memórias em torno do professor Eugênio Schneider. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em música) Universidade Federal de Santa Maria. 2014

Após a conclusão da graduação, ingressei na Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa em Artes-LP4, da Universidade Federal de Santa Maria, em 2015, onde projetei essa pesquisa, com o intuito desdobrar algumas questões que serão explicadas especificadamente na próxima seção.

UMA VIDA EM MUITAS NOTAS, NOTAS EM MUITAS VIDAS: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Na monografia defendida em 2015, diversas temáticas envolvendo a história do professor Eugênio Schneider surgiram. Com isso, faz-se necessário esclarecer até que ponto chegou a pesquisa anterior, bem como as novas contribuições no presente trabalho.

Primeiramente, gostaria de enfatizar a questão do objetivo e direcionamentos trazidos no trabalho de conclusão. A monografia pautou-se em reflexões alicerçadas na trajetória pessoal e profissional do professor Eugênio, trazendo aspectos biográficos e (auto)biográficos que formam pontos de partida para esta pesquisa, relevantes de serem pautados:

- 1) A partir da importância que o professor delegava à música e ao ensino da área ao longo de sua carreira, conclui-se que Eugênio era um grande idealista. Defendia seus ideais de ensino de música, até então diferenciadas para a época, e que hoje são acolhidos com veemência através das pedagogias ativas;
- 2) As práticas docentes de Eugênio eram calcadas sobre o prisma do fazer musical, construídas a partir da dimensão auditiva, o que conferiu a ele grande popularidade. Ele buscava um ensino vivo, pautado nas vivências diárias de seus estudantes, sobre um repertório cujo significado era construído na prática social. O desenvolvimento auditivo era um dos pilares de sua metodologia de ensino, assim como o conhecimento harmônico e a criação de arranjos, no intuito de tornar o aluno autônomo em sua formação musical. A partir de um olhar em torno dos objetivos musicais de Eugênio, foi possível refletir sobre as ações desenvolvidas, as quais conduziram

ainda à produção de materiais didáticos que atendessem às suas concepções de música e ensino.

- 3) A carreira multifacetada de Eugênio é outro ponto de destaque nas narrativas, visto que o professor atuou em diversos segmentos da música, incluindo bandas marciais, corais, conjuntos instrumentais, aulas particulares, como produtor de materiais didáticos, na divulgação de seu trabalho, etc. É importante assinalar que Eugênio era multi-instrumentista, atuando com o ensino de uma diversidade de instrumentos musicais, executando-os com esmero, incluindo sopro, percussão, instrumentos de teclado e cordas.
- 4) A partir de tudo isso, Eugênio alcançou um grande público de alunos por onde atuou como professor, sendo atuante em um legado em Santa Maria.

Algumas indagações pessoais e profissionais sobre a importância desse professor na área da música, bem como o seu legado para a educação musical da cidade foram suscitadas em mim e para a elaboração deste trabalho: Como e por que as pessoas buscavam estudar música com o professor Eugênio? Como o cenário pedagógico do ensino de música em Santa Maria era na época e de que modo foi se modificando? De que maneira o Professor Eugênio influenciou o ensino de música em Santa Maria? Qual o legado deixado por Schneider?

A partir das conclusões e do objetivo da monografia de registrar a história de vida de Eugênio Schneider, foi definido um objetivo claro nesta pesquisa, **compreender como a metodologia de ensino do professor Eugênio Schneider corroborou para um legado em Santa Maria**, com a narração de ex-alunos. Pensar na história de vida e profissão de um professor, especificamente de Eugênio Schneider, a partir dos registros potencializados pelas narrativas de outrem, nos leva a crer na importância das histórias individuais que formam uma rede de histórias individuais e coletivas. A história de Schneider é transpassada pelas histórias de seus familiares, de seus alunos, e das instituições em que lecionou. Tudo isso nos leva a uma pesquisa formativa, envolvendo metodologias de ensino e formas de aprendizagem; e também histórica, sobre um legado de ensino de música em Santa Maria, pois “a história tal como pesquisamos pode ser extremamente rica como

produtora de novos temas, de novos objetos e de novas interpretações” (POLLAK, 1992, p. 10).

Refletir sobre o ensino de música do ponto de vista histórico, direcionado a um educador que atuou com uma proposta diferenciada da difundida na época no contexto da cidade de Santa Maria, possibilita maior compreensão do passado e do presente. Considerando o legado do professor Schneider para o ensino de música nessa cidade, e as primeiras questões que impulsionaram a pesquisa, outros questionamentos surgiram: Quais as particularidades, os ideais sobre o ensino de música e práticas pedagógicas faziam com que os alunos procurassem os estudos com o professor Eugênio Schneider? Como, o que, e quem ensinava? Quais as referências para seu trabalho? Que particularidades pessoais e profissionais tinha o professor? Um mestre, através de sua atuação e das novas ideologias propostas ao ensino de música, ao longo dos anos, desempenhou um papel marcante no ensino de música em nossa região?

Pelo exposto, esta pesquisa tem como objetivo compreender como metodologia de ensino do professor Eugênio Schneider corroborou para um legado em Santa Maria. Como objetivos específicos elenco (1) conhecer os aspectos e ideais pedagógicos do professor Schneider (2) registrar a história do ensino de música em Santa Maria (3) refletir sobre as práticas pedagógicas-musicais de professores de música no contexto em que atuam.

Nesse sentido, este trabalho encontra-se inserido no contexto das pesquisas do Grupo NarraMus: Auto-Narrativas de Práticas Musicais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Departamento de Música do Centro de Artes e Letras da UFSM. O grupo objetiva desenvolver pesquisas e estudos sobre a “narrativa de si” inter-relacionada às pesquisas (auto)biográficas na área de Educação e Educação Musical. Considerando as produções de referido grupo, há uma conexão entre os trabalhos desenvolvidos com essa dissertação, como por exemplo, as pesquisas de Reck (2011), Teixeira (2016), Almeida (2017), Lima (2015), Weiss (2015), entre outras. No mesmo sentido, outros grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação, especificadamente a linha de pesquisa em Educação e Artes vem realizando pesquisas (auto)biográficas e narrativas em música, em que destaco os trabalhos de Weber (2014), Ferla (2009), Lima (2013), Reys (2011), Bellocchio; Garbosa (2014), Lima; Garbosa (2012), Louro; Teixeira; Rapôso, 2014; entre outros.

NOTAS BIOGRÁFICAS DE EUGÊNIO SCHNEIDER

A partir dos dados obtidos na monografia “Uma vida em muitas notas” (SCHNEIDER, 2014)³, trago algumas notas biográficas que se fazem importantes para a compreensão do trabalho que segue.

Eugênio Schneider nasceu em 01 de setembro de 1927, na cidade de São Luiz Gonzaga e faleceu em 19 de novembro de 2011, em Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Foi importante músico e educador musical, ganhando destaque por propor uma nova metodologia de ensino de música, à época. Há uma lacuna na história de Eugênio entre a infância e o tornar-se professor de música. Sabe-se que a família perdeu suas posses e assim Eugênio saiu cedo de casa para trabalhar. Há registros, em recortes de jornais, de que a primeira escola de música de Eugênio foi em Joinville, no estado de Santa Catarina, aos 16 anos. Uma segunda escola foi criada em São Francisco do Sul e, após, em Alegrete, onde o professor se destacou no cenário musical, nos anos de 1950, localidade na qual permaneceu por cerca de dezessete anos.

Em Alegrete, região oeste do Rio Grande do Sul, Eugênio Schneider atuou com diversas atividades musicais e faixas etárias, trabalhando com aulas de instrumento em sua escola de música, em bandas marciais e orquestras, em escolas de educação básica, e como músico, sendo marcante naquele contexto por corroborar com o crescimento cultural da região. Eugênio fundou na cidade a “Academia de Acordeom”, a qual contava com cerca de 100 alunos de diversas idades. Constituiu, na Igreja Matriz de Alegrete, o coral “Santa Cecília”, desempenhando a função de organista por muitos anos. Foi regente da “Orquestra Guarani” e da “Banda Marcial Pioneira”, nas quais com seus arranjos ganhou grande popularidade. Lecionou nos Colégios Emílio Zuneta e Patriarca, além de ter sua própria escola de música, o “Conservatório Villa-Lobos”. Além disso, era integrante e organizador de um Conjunto de Baile. No arquivo pessoal do professor, há diversos registros de cartas e recortes de jornais sobre suas atividades em Alegrete e sobre a notoriedade de seu trabalho no estado e em outros países, como no Uruguai e Argentina, onde realizou concertos junto com sua filha Liége Schneider à frente da Orquestra Guarani.

³ Texto completo em: <http://200.18.45.28/sites/musica/index.php/repositorio-tccs/2-uncategorised/100-2014-schneider-jade>

Embora o aprendizado musical de Eugênio tenha iniciado de uma maneira informal através dos estudos com seu pai e na comunidade na qual vivia, há registros da realização de Curso no Conservatório Artístico Musical em Porto Alegre, a partir do qual o professor obteve habilitação em Acordeon, Teoria e Solfejo, no ano de 1956. A formação do professor no conservatório deu-se após o seu início profissional, provavelmente no intuito de buscar uma formação “oficial” na área.

Eugênio foi contratado como professor de música do estado nos anos 1960, mesmo sem ter uma formação acadêmica. O contrato se deu pelo fato de o professor ter realizado prova e tirado primeiro lugar entre os professores de música, passando a ocupar um cargo de confiança da Secretaria de Educação devido à suficiência na prova. Assim, Eugênio Schneider começou a ministrar aulas de música em São Francisco de Assis, viajando de Alegrete àquela cidade todas as semanas, atuando com aulas de música. Mais tarde, Eugênio foi transferido para Alegrete, onde passou a dar aulas na escola Emílio Zuneta.

Por volta de 1967, Eugênio foi convidado pelo Irmão Pedro da Banda Irmão Leão, do Colégio Marista e pelo professor Mariano da Rocha, na época Reitor da UFSM, a mudar-se para Santa Maria. Nos primeiros anos na cidade, o professor lecionou no colégio Santa Maria, regendo a Banda Irmão Leão e criando ainda o Coral “Pequenos Cantores”. Além disso, organizou a Banda da Universidade, a qual não chegou a se apresentar. Trabalhou durante treze anos no Seminário São José e lecionou por alguns anos no Colégio Coronel Pilar, tendo organizado corais em ambas as instituições. Em Santa Maria, o professor permaneceu o restante de sua vida, atuando no cenário musical da cidade e região e na formação de músicos e professores de destaque no contexto. Trabalhou em escolas de ensino básico, como músico, fundou grupos musicais, atuou com o ensino particular e coletivo de instrumento e, além disso, criou três escolas de música na cidade, nas quais lecionava os mais diversos instrumentos. Na cidade, Eugênio teve três escolas de música. A primeira, a “Escola Livre de Música Prof. Eugênio Schneider” fundada em 1969, localizava-se na Rua Duque de Caxias, sendo, posteriormente, transferida para a Rua Coronel Niederauer. A escola contava com mais de 200 alunos e era coordenada pela família Schneider.

Por volta de 1993, Eugênio criou uma nova escola, na Rua Olavo Bilac, que, devido a problemas financeiros ocasionado pelos gastos empregatícios da escola anterior, foi fechada logo depois. Nesse tempo, Eugênio já era aposentado como

professor do estado e passou a desenvolver trabalhos mais informais, como aulas particulares, práticas com grupos de idosos e jovens, além de performances em eventos e festas. Devido à grande procura de alunos nos grupos em que Eugênio lecionava, o professor resolveu reabrir sua escola de música no ano de 2000, localizada na Av. Rio Branco, junto ao Instituto Mariano da Rocha. A escola contou com muitos alunos que passaram pelos ensinamentos de Eugênio ao longo de 3 anos.

Em 2004, devido à problemas de saúde, o professor fecha sua escola e dedica-se à aulas particulares em sua residência, auxiliado pela filha Jade. O professor Schneider exerceu sua profissão até o seu falecimento no ano de 2011.

O QUE O LEITOR ENCONTRARÁ NO TRABALHO

O presente trabalho está dividido em 6 partes. Afim de apresentar uma conexão entre elas, apresento aqui as principais ideias de cada capítulo, as quais atuam como um fio condutor da pesquisa.

No primeiro capítulo, as lentes teóricas e metodológicas apropriadas para a produção e análise dos dados. No que tange à revisão teórica, os subcapítulos estão divididos em três âmbitos: (1) do ensino de música nos diferentes contextos de ensino, desdobrando para as abordagens de ensino em educação e em música; (2) dos estudos com professores e da inserção da abordagem (auto)biográfica e pesquisa narrativa nos trabalhos de ensino de música, e dos desdobramentos do Processo Identitário do Professor, proposto por Nóvoa (1992; 1995); (3) da metodologia de produção e análise de dados.

No segundo capítulo, inicia-se a análise das narrativas produzidas com os colaboradores, seguindo até o capítulo de número seis. O capítulo dois aborda das primeiras memórias dos colaboradores junto ao professor Schneider, utilizada como questão propulsora, instigando à rememoração das motivações que os levaram a estudar música e, mais especificamente, estudar música com o professor Schneider, funcionando como uma contextualização entre colaboradores e professor.

Nos capítulos três, quatro e cinco, utilizo-me das categorias inseridas nos Processos Identitários dos Professores, propostos por Nóvoa (1992;1995): os três As (adesão, ação e autoconsciência). No capítulo três, as categorias de análises que se enquadram na adesão, ou seja, todos os princípios, ideais pessoais e profissionais

que nortearam a prática profissional de Schneider. No capítulo quatro, desenrola-se a ação, por conseguinte, todas as práticas e estratégias pedagógicas que fizeram parte da docência de Schneider. No capítulo cinco, a autoconsciência, ou seja, como o professor via e a acreditava nas próprias práticas, auxiliando na composição dos ideais, das práticas e formulação e reformulação dos saberes.

O capítulo seis refere-se ao legado, como um ponto de fechamento entre os capítulos anteriores, considerando que revela como as categorias dos Processos Identitários são significativas à construção do legado do professor Schneider.

Vale salientar que todos os capítulos de análise devem ser vistos como um fio que conduz esta pesquisa e a faz chegar em seu legado, referente ao próprio objetivo da mesma. As categorias dialogam entre si e servem de fundamentos para refletir na construção do legado em referência. Assim, é importante que o leitor permita-se voltar ao texto e tecer as próprias relações entre adesão, ação e autoconsciência.

1. REVISÃO TEÓRICA

1.1 O ENSINO DE MÚSICA EM DIFERENTES CONTEXTOS: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS.

Ser professor de música em diversos contextos, considerando as escolas livres, conservatórios, cursos superiores, escola básica, entre outros, envolve relações de ideais e perspectivas, ora individuais, ora coletivas acerca do ensino de música. Por envolver uma complexidade de ações por parte do professor, alguns autores, abordam o ensino de música em instituições de diferentes naturezas e perfis, afim de compreender como as práticas pedagógicas-musicais se desenvolvem.

Em sua tese de doutorado, Vieira (2000) aborda o ensino de música nos conservatórios da cidade de Belém, capital do estado do Pará, buscando “compreender a realidade do ensino de música nos conservatórios, de modo a entender como o modelo conservatorial alcançou e vem mantendo sua hegemonia” (VIEIRA, 2000, p. 7). Nesse estudo, percebe-se uma natureza marcante do ensino de música no Brasil, o qual herdou características de organização e disposição curricular dos conhecimentos, além das habilidades e competências esperadas do músico do

sistema oriundo dos conservatórios de música europeu do século XIX. No decorrer do século passado, gradualmente, essa tarefa foi diluída entre novas categorias institucionais, a partir da solidificação do governo republicano brasileiro no início do século XX. A pesquisa da autora revela que, em Belém, a quase totalidade dos professores de música das instituições que certificam e diplomam músicos e docentes na área realizaram sua formação básica em conservatório, ou foram alunos de profissionais que ali foram recrutados. (VIEIRA, 2000, p. 7)

Harder (2003) afirma que, embora as escolas de música tenham uma abordagem, em parte, diversificada da oferecida pelos tradicionais conservatórios, “grande parte das escolas de música do país ainda permanece dentro do sistema dos conservatórios” (p. 36). Isso ocorre não só pela formação do professor de música, mas fundamentalmente *“pela divisão do currículo em duas seções – teoria musical e prática instrumental; ensino do conhecimento musical erudito acumulado; ênfase no ensino de um instrumento, cuja meta consiste no alcance do virtuosismo, considerado como resultante do talento e da genialidade. (VIEIRA, 2000, p. 1)”*.

Além das instituições de ensino, muitos professores de música atuam com o ensino particular, nas residências dos alunos ou em suas próprias casas. Bozzeto (2004) retrata esse exercício profissional e as características peculiares desse tipo de ensino, como os momentos de interação entre professor e aluno, visto que, o aluno tende a ter maior liberdade de expressão, assumindo acordos com seu processo de aprendizagem e do modo com que gostaria de utilizar o seu conhecimento musical. (BOZZETO, 2004, p. 104)

Por ser um ambiente mais íntimo e familiar, as relações interpessoais entre professor e aluno acabam sendo potencializadas, o que se revela como *“resultante do sistema de trabalho estabelecido no ensino de instrumentos musicais, onde professor e aluno, através de uma relação construída no decorrer, muitas vezes, de anos a fio, acabam por diluir os papéis burocraticamente postos no início desta relação”* (LIMA, 2015, p. 64).

Por não haver, talvez, a mesma formalidade de uma instituição oficial - com prazos, provas, programas, repertório, o estudo particular de música, mostra, também, um leque maior de responsabilidades para atender aqueles que não necessariamente almejam a profissionalização, mas que objetivam uma educação musical que responda às suas necessidades. (BOZZETTO, 2004, p. 32)

Assim, a aula particular é um momento de interações pessoais entre professor e aluno, visto que o ambiente proporciona maior liberdade e acordos com os objetivos e na condução das aulas e, conforme relata Bozzeto (2004), é fundamental que o professor “*esteja aberto à perspectiva que o aluno tem do seu próprio processo de aprendizagem e do que ele deseja fazer com o conhecimento musical*” (BOZZETO, 2004, p. 104).

A formação profissional do professor que atua nessas aulas, influencia grande parte de suas ações e escolhas pedagógicas. Na pesquisa realizada por Oliveira, Santos e Hentscke (2009), nos níveis intermediário e avançado do estudo de piano, os autores mais destacados pelos professores foram os do repertório “erudito tradicional”, e alguns dos métodos utilizados nas aulas particulares, demonstram que são os mesmos empregados na formação profissional em instituições públicas. Apenas 4% dos professores participantes da pesquisa referiram-se a algumas obras da música popular e jazz. (OLIVEIRA, SANTOS, HENTSCHE, 2009, p. 79)

Nesse sentido, Bozzeto (1999) conclui que, ao analisar as narrativas de sua pesquisa, os professores possuem diversas concepções de aula, uns mais centrados no aluno, baseado nos interesses e gostos dos mesmos, e outros mais centrados no professor e nos conteúdos a serem desenvolvidos. (BOZZETO, 1999, p. 54)

No que tange à educação musical nas escolas, Del Ben (2001), ao revisar a literatura acerca de referências teóricas e metodológicas para a orientação do ensino de música nas escolas, constatou que há uma forte influência do modelo processo-produto desenvolvido pela área de educação. Esse modelo busca definir as relações entre o que os professores fazem em sala de aula e o que acontece com os alunos. Ao revisar Bresler (1993), conclui-se que há uma discrepância entre as crenças e a prática dos professores, relacionadas ainda às perspectivas institucionais, pois, apesar de os professores valorizarem o caráter social e afetivo da música, os valores e metas da escola enfatizam o desenvolvimento do conhecimento conceitual e competências acadêmicas. (BRESLER, 1993, apud, DEL BEN, 2001, p. 11)

Um dos motes instigadores para a presente pesquisa foi entender as razões pelas quais muitas pessoas buscavam estudar com o professor Schneider, bem como o que levou esse professor a constituir um legado para o ensino de música. Essas questões são constantes, não só ao que tange à pesquisa, mas também nos diálogos proporcionados com ex-alunos e admiradores do trabalho de Eugênio no meu próprio cotidiano, nas rodas de músicos que lembram o professor como figura tradicional no

ensino de música em Santa Maria. Desse modo, é importante refletir sobre quais práticas pedagógicas em educação musical eram utilizadas na época no Brasil e no contexto vivido pelo professor, a fim de refletir sobre como seu método de ensino foi responsável pela consolidação do legado. Além disso, é possível refletir silenciosamente de que modo chegamos ao ensino atual de música em nossa cidade, atualmente consolidada com diversas escolas nessa categoria.

Em Santa Maria, a realidade não foi diferente das outras localidades do Brasil. Nos anos de 1964, Schneider chega nessa cidade, onde o cenário musical era basicamente composto pelo Conservatório de música Santa Cecília, localizado em frente ao Cinema Glória, a escola de música de Hélia Varella, na rua do acampamento e a Escola de Música da Universidade Federal de Santa Maria, recém fundada no ano de 1963. (SCHNEIDER, 2014)

De acordo com os escritos de Eugênio, o ensino de música em Santa Maria e nas outras localidades em que ele atuou parecia estagnado no tempo, assim, suas práticas e ideais de ensino ainda era incomuns, distinguindo-se das pedagogias mais tradicionais.

Diante dos modernos recursos eletrônicos, computacionais e de mídia, pode-se afirmar que, afora boas exceções, "o ensino de música não evoluiu". Isso sem culpa de ninguém, pois foi herdado ao longo do tempo. Em grande parte, o ensino musical reporta-se ao tempo de outra época, mentalidade e capacidade de recursos. Dentro da hipótese, ao tempo de séculos passados, a oportunidade de ouvir-se música era mais limitada. Já hoje a criança ouve música desde o ventre materno e a toda hora. Mesmo num lar modesto existirá um aparelho de rádio ou uma televisão ligada que, em meio a sua programação, sempre terá algum ritmo musical. E para onde nos movemos, nas lojas, no carro, no avião, no escritório em casa, ao sentar para estudar, muito provavelmente nos deparamos com a música soando. Isso leva a pensar em um método para estes tempos novos, incertos numa realidade diversa de séculos anteriores. (SCHNEIDER, 1994, apud, SCHNEIDER, 2014, p. 36)

Segundo Figueiredo (2010) a experiência direta com a música a partir da vivência de diversos elementos musicais é o que caracteriza os métodos ativos dessa educação. Nesta perspectiva, o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, os quais oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical. Por conseguinte, evita-se o foco na teoria musical e nos exercícios descontextualizados, que, muitas vezes, desestimulam a aprendizagem, exatamente porque não são reconhecidos como experiências musicais válidas.

A partir das reflexões acerca dos diversos ambientes e perspectivas de ensino musical, percebemos que as formações pessoais e profissionais dos professores influenciam significativamente as suas crenças e ideologias a respeito do ensino, de maneira geral, mais particularmente, do ensino de música. Não se pretende aqui rotular e padronizar as pedagogias existentes em educação musical, mas estar consciente de que ouvir histórias através de pesquisas narrativas e (auto)biográficas com a vida de professores é buscar e refletir sobre a sua própria história e as histórias de ensino em música.

1.1.1 (Des)Encontros entre tradições e inovações

À medida que penso sobre as propostas pedagógicas do professor Eugênio Schneider e do momento em que vejo as minhas próprias práticas como professora de música em uma escola de educação básica, passo a refletir acerca da educação, mais particularmente, sobre o ensino de música na atualidade. As transformações sociais e inovações tecnológicas trazem mudanças à escola, mesmo que as perspectivas permaneçam as mesmas. Não há como negar a rapidez de informações com as quais hoje o aluno tem contato a partir das tecnologias, e na aula de música as mídias estão muito próximas dele, mesmo que fora da sala de aula. Ensina-se, mas recebemos muita informação dos alunos que, em casa, podem acessar o conteúdo com muita facilidade. Desse modo, repensar o papel da escola e do ensino, a partir de um olhar para as mudanças, faz-se importante para a reflexão das práticas adotadas e para o desenvolvimento de novas práticas docentes.

A escola é uma instituição social concebida com o propósito de transmitir às futuras gerações os conhecimentos acumulados. Saberes que não são exclusivamente curriculares, mas de culturas de uma sociedade em particular. A transmissão cultural não é unicamente da escola, mas também da família e, nas últimas décadas, das mídias. Dessa maneira, as teorias curriculares são reflexos da transmissão cultural que faz emergir um modelo de pessoa pertencente a uma determinada sociedade.

As discrepâncias surgem em “como ensinar?” e “para que fins?”. Diferentes teorias curriculares enfatizam diferentes aspectos dessas questões, tanto no que se refere à educação de uma forma geral (Grundy, 1987; Liston; Zeichner, 1991) quanto especificadamente na educação musical (Aróstegui, 2000). (LOURO; ARÓSTEGUI, p. 45, 2003)

As relações de perspectivas educacionais e de música são muito próximas. O modelo de ensino de música delinea uma concepção de educação. Sendo assim, trago as abordagens educacionais que, descritas por LOURO e ARÓSTEGUI (2003), procuram aproximar a educação musical dentro de um contexto mais amplo de ensino.

A abordagem técnica prioriza conteúdos e habilidades, seguindo a lógica interna de cada disciplina. O conteúdo é objetivo e independente do indivíduo. Em música, esse tipo de abordagem implica, em primeiro plano, em uma aprendizagem teórica e técnica; por exemplo, começar ensinando uma partitura, a técnica de manipulação do instrumento, ou um repertório tradicional.

A abordagem prática privilegia o desenvolvimento intelectual e psicológico do aluno. Os conteúdos e a maneira de ensinar estão de acordo com as habilidades individuais de aprendizado e desenvolvimento psicológico. Alguns conceitos emergem nessa abordagem, como a aprendizagem significativa, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, motivação, entre outros. Na educação musical, a experiência e o sentir musical vêm antes de sua racionalização. Essas ideias estão como propostas metodológicas centrais nos métodos ativos em educação musical, nos quais o princípio da iniciação musical é dado pela prática.

Na abordagem crítica, há uma contextualização social do conteúdo e aprendizagem. Ou seja, a sociologia é conhecimento básico nas atividades educacionais dessa abordagem. O aspecto central da identidade do indivíduo em um grupo social, constituída através da interação com os demais membros do grupo, ou seja, o aprendizado, se produz em conjunto com os contextos de atividades sociais e culturais de cada pessoa. Sendo assim, o conhecimento não é mais externo ao indivíduo, mas construído internamente. No que tange à educação musical, os conhecimentos e experiências de cada pessoa com a música, bem como os seus contextos sociais e culturais são considerados para o seu aprendizado.

Os contextos revelam o motivo pelo qual não existem receitas para ensinar ou um modelo de educação superior aos outros, mas, assim como na música, há questões de escolhas ideológicas de ensino. Sobre este ponto, Louro e Arostégui (2003) afirmam que:

Focalizar o contexto do processo educacional tem implicações no conteúdo disciplinar também. Dessa perspectiva, o conhecimento não é preestabelecido de forma definitiva anteriormente ao desenvolvimento de um

currículo, porque ele é construído como uma consequência da interação entre parceiros culturais. Isso primeiramente significa que a educação deve facilitar a construção do conhecimento pelos estudantes de acordo com os contextos culturais de cada um. Posteriormente, isso também significa que a educação deve evidenciar o contexto onde as interações são produzidas. Evidentemente a contextualização vai levar à desconstrução e à posterior reconstrução de aprendizagens anteriores inconscientes, e por causa disso evitar o aprendizado que, mesmo não intencionalmente, pode dar suporte a discriminações. (LOURO, AROSTÉGUI, 2003, p. 50)

As abordagens educacionais não podem ser vistas de maneira conflitantes, mas correlacionadas. A diferença está na ênfase dada no processo de ensino e aprendizagem.

No momento em que as questões acadêmicas, individuais e sociais não sejam esquecidas pelos professores, e que ao mesmo tempo o nosso trabalho for feito de reflexões sobre por que e o que está sendo legitimado por nós, os professores estarão agindo de forma correta. A educação é uma questão moral e ideológica, e não existe nenhuma maneira de dizer que uma abordagem é melhor do que outra sem considerar as nossas próprias crenças. (LOURO; ARÓSTEGUI, 2003, p. 52)

Em consonância com as abordagens educacionais, o ensino de música desponta diversas tendências ideológicas e pedagógicas. Além disso, os diversos cenários de atuação do professor de música exigem um olhar particular que retorna a questões anteriores: “ensinar como e com que finalidade?”. A partir desse ponto, trago diferentes enfoques sobre o ensino de música, que ora transversalizam-se, ora desencontram-se.

Antes de tudo, gostaria de justificar a escolha terminológica do termo *culturas conservatoriais*. A opção pelo plural deve-se ao fato de acreditar que o modelo conservatorial de ensino musical é movente e passa por transformações culturais, algumas mudanças mais lentas e outras mais rápidas, a partir das variações da sociedade em si e dos legados pedagógicos de professores. Louro (2008) sugere uma postura coletiva para o ensino de música, não descartando o ensino individual e o processo de imitação musical, mas alargando a perspectiva de um ensino mais “tradicional” para que este possa contemplar outras posturas de interação por parte dos professores e alunos. (p. 267)

A partir do momento em que o contexto do conservatório transpassa práticas já estabelecidas e abre novas possibilidades entre o indivíduo e o coletivo, aos diversos professores e alunos envolvidos na prática pedagógica, a “cultura conservatorial” transforma-se em “culturas” que, ora conservam, ora inovam.

Conservar e inovar são assuntos bastante intrincados quando se fala em educação e em música. Penso que há certa tradição na inovação, assim como há inovação na tradição. Se pararmos para observar as nossas escolas, por mais que os professores tenham propostas pedagógicas inovadoras, que se fale do ensino a partir do cotidiano, a campanha ainda toca, ainda há um diretor, ainda há quatro paredes para se aprender, ou seja, preservamos e modificamos.

Nesse sentido, a partir de discussões dos diversos contextos de ensino de música e das diferentes perspectivas contidas nessas salas de aulas, esses referenciais são importantes para o entendimento da prática pedagógica proposta pelo professor Schneider, pois percebemos tendências educacionais desenvolvidas pelo professor e, até mesmo, alguns cruzamentos entre uma abordagem e outra. Dessa forma, percebe-se a construção de um legado a partir de uma identidade de ensino, que renuncia, acolhe e transpassa propostas educacionais nos seus ideais e práticas.

Nesse sentido, os professores e sua história de vida, bem como, cada escolha pedagógica contida em seus ideais e práticas são válidos para a reflexão e construção do conhecimento em educação.

1.2 OS PROFESSORES E SUAS HISTÓRIAS: A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA E AS PESQUISAS NARRATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

As histórias de vida e trajetórias profissionais de professores assumiram, a partir da década de 80, uma ascensão no campo educacional, constituindo novas articulações teóricas do ponto de vista histórico e de pesquisas sobre formação de professores. Segundo Nóvoa (1992), o redirecionamento desses estudos tem sua origem a partir da publicação do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham, no ano de 1984.

Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes* ou *o desenvolvimento pessoal dos professores*; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. (NÓVOA, 1992, p.15)

É evidente a mudança de paradigma educacional, em que o professor passa a exercer papel central para a educação. Considerando isso, o professor e suas relações com a formação de si e de outrem, bem como a ligação indissociável do que

o professor viveu ou vive, com as suas ações enquanto professor, tornam-se elementos-chave nas reflexões sobre o ser professor e os processos educativos.

Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjectividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência objectiva da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parêntesis a especificidade irreduzível da acção de cada professor, numa óbvia relação com suas características pessoais e com suas vivências profissionais. (NÓVOA, 1995, p. 9)

Nesse sentido, os estudos das histórias de vida no campo educacional, estão centrados na pessoa do professor, evidenciando suas subjetividades bem como identidades pessoais e profissionais. Considerando tal perspectiva, os conhecimentos construídos pelos professores na prática pedagógica revelam a figura do mesmo como sujeito, necessitando, portanto, a investigação dos saberes dos professores sobre a própria ação inerente à profissão. Segundo Souza (2007):

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (SOUZA, 2007, p. 69)

Segundo Nóvoa (1995), as aspirações pelas “histórias de vida” podem estimular novas investigações e estudos, contribuindo para a produção de um pensamento pedagógico sobre a profissão docente e não apenas sobre os aspectos antropológico, histórico, psicológico ou sociológico. Com isso, é despertada nos professores a vontade de refletir sobre seus percursos profissionais, sobre o modo como sentem a articulação entre o pessoal e o profissional, sobre a forma como foram se desenvolvendo ao longo da carreira (NÓVOA, 1995, p. 10).

Souza (2007) afirma que as pesquisas (auto)biográficas têm trazido grandes contribuições no âmbito da história da educação, no sentido de compreensão “da cultura e do cotidiano escolar, da memória material da escola, e se apropriado das escritas (auto)biográficas e das narrativas de formação como testemunhos indicativos das relações com a escola. (SOUZA, 2007, p. 69)

Stauffer e Barret (2009) desenvolvem um trabalho referente ao uso de narrativas em pesquisas de educação musical. Em particular, a consideração sobre uma pesquisa narrativa ética é no modo de ser e de saber como os indivíduos estão

empenhados numa pesquisa narrativa. As autoras afirmam que, para um estudo narrativo ético, é necessário que ele ressoe e reverbere nas comunidades nas quais serve. Ressonante, à medida que o questionamento ressoe na vida do investigador e daqueles com os quais ele se envolve, bem como em relação àqueles que se envolvem com o que é criado na pesquisa. As autoras propõem o chamado “*ressonantwork*”, traduzido como trabalho ressonante. Trabalho no que se refere à prática artística ou textual narrativa que pode ser compartilhada. Um “*trabalho ressonante*” precisa envolver as características de *respeito, responsabilidade, rigor e resiliência*. Em função disso, abordarei as particularidades de cada característica de tais propostas, considerando que serão fundamentais para o trabalho. (STAUFFER, BARRET, 2009, p. 20)

O *Respeito* é referente no sentido ético, não só a protocolos adotados pelo pesquisador, mas através de uma postura naturalmente respeitosa. Mudanças de paradigmas sobre padrões éticos relacionados às pesquisas que envolvem seres humanos ocorridos no decorrer do século XX, a fim de normatizar sobre a ética e respeito aos participantes. Nesse sentido, o respeito se refere à educação, às normas configuradas entre todos os participantes e em todos os níveis da pesquisa.

A *Responsabilidade* envolve todos os participantes da pesquisa narrativa, sendo o próprio pesquisador, os colaboradores, e o público aos quais os resultados da investigação estarão disponibilizados. É um princípio ético coligado ao pesquisador, ligado à responsabilidade com os participantes, com a sociedade, com a comunidade científica, entre outros.

Rigor refere-se à transparência, à credibilidade e ao fundamento ético, envolvendo confiabilidade, abertura, honestidade, respeito, zelo e constante atenção. É o meio pelo qual o respeito e a responsabilidade são empregados.

Resiliência significa desprender-se de noções fechadas e predefinidas, ou seja, é a capacidade de manter o rumo, independente dos obstáculos.

As autoras defendem a utilização dessa postura nas pesquisas narrativas, por aqueles que acreditam nas potencialidades de colocar as complexidades das histórias de vida no papel, tornando-as comunitárias.

1.2.1 Estudos com professores de música: aproximações teóricas

Partindo da ideia de que *o professor é uma pessoa* que carrega consigo conhecimentos únicos, acredito que as pesquisas realizadas através do viés das histórias de vidas, memórias e narrativas (auto)biográficas possuem grandes potencialidades na formação de professores e na construção da história da educação musical. Por acreditar nessas potencialidades, esta pesquisa encontra-se engajada às pesquisas realizadas pelo Grupo NarraMus: Auto-Narrativas de Práticas Musicais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e ao Departamento de Música do Centro de Artes e Letras da UFSM. O grupo foi criado em 2006 e vem desempenhando pesquisas na abordagem (auto)biográfica de narrativas de experiências musicais. Nesse sentido, as produções desenvolvidas pelos grupos interagem em um fio condutor com as pesquisas (auto)biográficas na área de Educação e a pesquisa e prática em Educação Musical. Dentre elas, estão: Reck (2011), Teixeira (2016), Almeida (2017), Lima (2015), Weiss (2015). Além do grupo NarraMus, outros grupos do Programa de Pós-Graduação em Educação, com linha de Pesquisa em Artes, desenvolvem uma comunidade nas pesquisas (auto)biográficas e narrativas em música. Destaco os trabalhos de Weber (2014), Ferla (2009), Lima (2013), Reys (2011), Bellochio; Garbosa (2014), Lima; Garbosa (2012), Louro; Teixeira; entre outros.

A partir disso, no que tange às histórias de vida de professores de música, trago os trabalhos de Ferla (2009) e Lima (2013). Ferla (2009) apresenta a biografia da professora de música Helma Bersch em sua dissertação intitulada “Helma Bersch e o ensino de música no contexto da imigração alemã católica do Vale do Taquari”. A autora analisa a trajetória da professora no contexto da imigração alemã católica no Rio Grande do Sul, investigando sua formação, as práticas musicais desenvolvidas e a importância do trabalho da mesma no contexto musical da região. Lima (2013), no trabalho “Ingeburg Hasenack: memórias de uma educadora musical” traz a história de vida da professora Inge no contexto da educação musical na cidade de São Leopoldo, compreendendo suas práticas e influências no espaço onde viveu e atuou. Tais pesquisas são aproximações importantes no referencial dessa investigação, tendo em vista que se refere a uma biografia, envolvendo vida pessoal e profissional, e trazendo as histórias locais de educação musical.

Lima (2015), na dissertação de mestrado “Milton Romay Masciadri: narrativas (auto)biográficas sobre uma escola de contrabaixo”, traz as narrativas de familiares e ex-alunos do professor Masciadri, a partir de uma lente sobre os processos identitários do professor segundo Nóvoa (1992; 1995), além de relacionar essas narrativas ao sistema conservatorial de ensino de contrabaixo e os contextos sociais, políticos e educacionais em questão. Como resultados, a pesquisa destaca as ligações de elementos identitários da pessoa do professor de instrumento, da pedagogia um-para-um no ensino conservatorial de música, e a consolidação hereditária de uma escola de instrumento. Esse trabalho é muito próximo da pesquisa que procuro desenvolver, indo ao encontro dos trabalhos desenvolvidos no grupo de pesquisa “*NarraMus*”, entendendo as influências de um professor no legado de ensino.

As experiências individuais, os compartilhamentos de histórias, a partilha das vivências e trajetórias profissionais constituem-se em conhecimentos e referências para repensar a docência, considerando ideologias, ações e produções, contribuindo para um processo de reflexão e autoformação de professores, de modo a construir conhecimentos científicos a partir dos fatos narrados. Por outro lado, a pesquisa biográfica registra histórias individuais e coletivas, contribuindo significativamente para a história da educação em contextos nos quais foram criadas pedagogias alternativas àquelas que eram dominantes em nível mundial e nacional.

1.2.2 O processo identitário de professores: adesão, ação e autoconsciência

Esta pesquisa tem como base teórica a perspectiva de António Nóvoa (1995), no que tange aos processos identitários do professor, referidos como os três “As”, ou seja, Adesão, Ação e Autoconsciência. O autor desenvolve a ideia em dois escritos distintos, os quais são considerados no presente trabalho. O primeiro, elaborado em 1991, para o Congresso da Associação dos Professores de Matemática em Portugal, intitulado *Diz-me como ensinas e dir-te-ei quem és: e vice-versa*. Em um segundo momento, o autor publicou as ideias no capítulo do livro “A pesquisa em Educação e as transformações do Conhecimento”, organizado por Ivani Fazenda, e publicado em 1995.

Assim Nóvoa (1995), na primeira parte do ensaio, explica o interesse que as abordagens (auto)biográficas tem suscitado na academia nos últimos anos, a partir

de dois pontos que orientam a reflexão, “dimensões pessoais e profissionais” e “a acção e o saber dos professores”. A segunda parte do artigo segmenta um esforço de sistematização metodológica, procurando, assim, categorizar as abordagens (auto)biográficas.

Nas reflexões trazidas por Nóvoa (1992), três momentos são apontados no percurso histórico da investigação pedagógica com professores. Em um primeiro momento, buscavam-se somente adjetivos para “o bom professor”, sem considerar as especificidades, o cotidiano e os contextos nos quais os docentes estavam inseridos. Em um segundo momento, procuravam-se métodos para o ensino nas escolas. Tais fases nessa literatura da investigação pedagógica são insuficientes para a compreensão dos processos de ensino, considerando suas particularidades e complexidades, sobretudo no que tange às relações que se estabelecem na escola, envolvendo pessoas e aspectos considerados não relevantes para o ensino. Além disso, “reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica” (NÓVOA, 1995, p. 15). Por fim, o terceiro momento passa a considerar a realidade escolar e seus contextos, baseado no chamado *paradigma processo-produto* (ibid., p. 14). Com isso, notamos que o professor e sua subjetividade, ignorada por longo tempo, constitui elemento determinante para o ensino e sua efetividade. Nesse sentido, muitas vezes, o professor apenas era moldado para ser possuidor de certas habilidades ou qualidades, desconsiderando-se as questões implícitas aos processos de ensino e aprendizagem.

A crise de identidade dos professores, objecto de inúmeros debates ao dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização. (NÓVOA, 1995, p. 15)

A partir desta ótica, o professor e suas dimensões pessoais e profissionais passaram a ser vistos como indissociáveis, influenciando ou mesmo determinando o ensino. Assim, a identidade do professor está implicada nos processos de ensino e aprendizagem, envolvendo as dimensões pessoal e profissional.

Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer

como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. (NÓVOA, 1995, p. 17)

Nesse sentido, verifica-se a inseparabilidade das dimensões pessoal e profissional do docente, tendo em vista a complexidade das relações humanas envolvidas, da atribuição de valores e de ideais que são muito marcantes na docência. A partir desse viés, Nóvoa (1995) apresenta alguns questionamentos relacionados aos percursos dos professores: Como cada profissional se tornou o professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? (p. 16). Com base nesses questionamentos, Nóvoa (1995) considera que o processo de identidade dos professores é sustentado por três aspectos, chamados de três *As* (*AAA*), ou seja, *A* de adesão, *A* de ação, e *A* de autoconsciência. O autor refere-se aos processos de identidade como sendo produtos não fixos que se fazem e refazem com o tempo. Assim, o professor passa por distintos momentos de ser e de estar na profissão, mudando suas crenças, sentimentos e condutas ao longo de sua trajetória de vida.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (NÓVOA, 1995, p. 16)

No que tange aos três “*As*” que sustentam os processos identitários dos professores, relaciono aqui os pontos da *Adesão*, da *Ação* e da *Autoconsciência*, segundo Nóvoa (1995). O primeiro *A*, refere-se à *adesão*, ou seja, tudo que o professor adota como princípios, valores e ideais sobre a docência e o seu exercício, bem como relacionados à sua vida pessoal. Assim, adesão está ligada à pessoa do professor de forma inerente, relacionando-se ao ato educativo. Considerando isso, as ações do professor frente ao ensino estão ligadas de forma intrínseca à adesão, sendo consideradas indispensáveis para a análise deste estudo.

O *A* de *ação* corresponde à atuação do professor, bem como suas atitudes frente à docência, transpassando e sendo importante para a tomada de decisões no campo pessoal e profissional, de forma indissociável. Nas escolhas presentes à maneira de agir, são levados em conta argumentos do foro pessoal e profissional. As

afinidades, com tais métodos e ideais, encontram-se em nossa maneira de ser. A dimensão pessoal influencia a profissional e vice-versa.

Por fim, o A de autoconsciência resulta de uma reflexão sobre a própria ação de ser professor. Esse ato de refletir faz com que o professor seja crítico em relação ao seu trabalho, mantendo práticas consideradas satisfatórias, mas mantendo uma postura aberta a ponto de permitirem-se mudanças e inovações pedagógicas. É a decisão no processo reflexivo sobre sua própria ação. A partir das categorias propostas por Nóvoa (1991,1995), a presente pesquisa foi desenvolvida, relacionando as narrativas em torno do professor e de minhas próprias memórias, de modo a lançar um olhar sobre a vida e o trabalho de Eugênio Schneider.

1.3 METODOLOGIA DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

As pesquisas qualitativas vêm contribuindo para a área de educação, considerando que a escola envolve relações dinâmicas, interativas e interpretativas, permitindo o uso da subjetividade e particularidades do humano. Neste sentido, ponderando que “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37).

Sendo assim, a escolha metodológica para a pesquisa foi desenvolvida sob cunho qualitativo, considerando as multiplicidades do objeto de estudo e da área de educação. A pesquisa qualitativa, segundo Bresler (2007), refere-se a várias estratégias de pesquisa que partilham certas características: 1) descrição detalhada do contexto de pessoas e eventos; 2) observação em ambientes naturais que, comparada com abordagens tradicionais experimentais, apresenta pouca intervenção; 3) ênfase na interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas aos participantes e questões relacionadas ao pesquisador; 4) validação da informação através de processos de triangulação. (BRESLER, 2007, p. 8)

Sendo esta pesquisa de cunho qualitativo, este trabalho foi desenvolvido a partir de referenciais da pesquisa (auto)biográfica (NÓVOA; FINGER, 2014; ABRAHÃO, 2004; SOUZA, 2007) e narrativa (STAUFFER; BARRET, 2009; CANDININ, 2006), com base na metodologia de história oral temática (MEIHY, 2005).

Também incorpora dois sentidos no que se refere ao seu propósito, o que leva a uma justificativa das escolhas metodológicas. Por um lado, o cunho formativo das pesquisas (auto)biográficas, considerando que essa abordagem contempla as histórias de vida e, por conseguinte, atua na formação de professores. Consequentemente, as histórias de vida e as narrativas vinculam-se à história da educação musical, no sentido de que a história de uma pessoa faz parte de um contexto social, histórico e cultural, de determinada época, lugar e sociedade. Considerando esses sentidos múltiplos de propósitos da pesquisa, escolhi como base metodológica a história oral temática, tendo em vista o objetivo da pesquisa que é histórico - legado de ensino em Santa Maria-, bem como uma “tradição” de pesquisas que se apoiam na metodologia de história oral. Mas, além disso, os referenciais das pesquisas (auto)biográficas e narrativas interseccionam às produções e o tratamento dos dados. Considerando que: “as escritas das obras autobiográficas que testemunham as relações pessoais com a escola pode ser útil como fonte para a elaboração da história da educação” (CATANI, 2005, p. 32).

Sendo assim, segundo Souza (2007), “autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da história oral (SOUZA, 2007, p. 67).

É importante assinalar que as definições terminológicas relacionadas às pesquisas biográficas são multiformes, devido às inúmeras temáticas envolvendo o campo histórico, sociológico, antropológico e psicológico. De acordo com Pineau (2006), o termo *biografia* refere-se à escrita de outrem, radicando-se a *biografias educativas* e *biografias profissionais*. A *autobiografia* corresponde à escrita da própria vida. O *relato de vida* relaciona-se à expressão do vivido, a partir da narrativa, seja oral ou escrita. A *história de vida* constitui-se a partir do objeto da pesquisa, perseguido de sentidos temporais, sem prejudicar os meios. As histórias de vida são entrelaçadas às correntes biográficas, autobiográficas e relatos de vida.

A história oral, segundo Meihy (2005) resulta na interação de narradores e estudiosos mediados pelo gravador. No entanto, constitui-se a existência da história oral com os seguintes elementos: depoente, pesquisador e máquina para gravar. Por conseguinte, este tipo de metodologia implica elaboração de documentos, que pode ser, primeiramente, a transcrição dos testemunhos e, por conseguinte, a sua interpretação. A história oral, divide-se em três gêneros: história oral de vida, tradição

oral e história oral temática. A partir das necessidades da realização do trabalho, entendo que a *História Oral Temática* enquadra-se nos objetivos propostos. Portanto, “por partir de um assunto específico e previamente estabelecido, a história oral temática compromete-se com o esclarecimento ou a opinião do entrevistador sobre algum evento definido” (MEIHY, 2005, p. 162).

Alguns cuidados são necessários para a história oral referente à produção e tratamento dos dados, o que será tratado nas próximas seções.

1.3.1 O investigador e o investigado

Abordar a realidade de modo holístico é característica fundamental do paradigma qualitativo. Sendo assim, os elementos em si e o todo estão integrados; do mesmo modo, as relações do investigador e do investigado não podem ser vistas separadamente. Bresler (2007) afirma que:

Neutralidade é impossível porque o investigador é inevitavelmente uma parte da realidade que estuda. Ao contrário, a meta se torna a “domesticação de subjetividades” (Peshkin, 1988), a consciência das tendências e dos preconceitos das pessoas e seu monitoramento através dos processos de coleta e análise de dados. (BRESLER, 2007, p. 8)

Sendo a subjetividade do pesquisador parte da pesquisa, faz-se necessária compreensão de como a subjetividade se materializa ao longo do trabalho. Segundo Louro (s/d, p. 13)⁴, é necessário que o pesquisador faça uma autoanálise em relação às suas próprias subjetividades, perguntando-se: Por que faço esta pesquisa? Quais são meus interesses? Que perspectivas sobre a temática em estudo trago comigo? Tendo em vista a “consciência das próprias posturas, em contraponto com aquelas revisadas da literatura, o pesquisador poderá estabelecer um diálogo mais profundo com os entrevistados durante a coleta de dados”.

Tomando consciência de minhas próprias posturas, coloco-me na pesquisa enquanto aluna do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e parte do grupo de pesquisa *NarraMus (Auto-narrativas de Práticas Musicais)*. Considerando a minha atuação como professora de música em Santa Maria e o fato das minhas práticas docentes e musicais estarem

⁴ Texto disponibilizado pela autora.

fortemente ligadas à figura do professor Schneider, bem como, observando as pesquisas realizadas no campo de educação musical, mais especificadamente aos grupos da própria UFSM que realizam pesquisas com histórias de vida e profissão de professor de música, procurei seguir essas tendências e estudar o meu professor e pai.

Durante diversos momentos do curso de mestrado, fui questionada sobre a dificuldade e os desafios de pesquisar meu próprio pai. Esses questionamentos me fizeram ter alguns cuidados em relação à produção e interpretação dos dados; por outro lado, me fizeram visualizar a pesquisa por outra perspectiva. Também fui aluna do professor Schneider, assim como meus colaboradores. Trabalhei junto com o professor e fui embebida por suas perspectivas diante do ensino de música. Ouvi toda a minha vida seus discursos, vi suas lutas diárias na busca de reconhecimento de suas propostas. Quero dizer que fiz a pesquisa de campo, e agora tenho a missão de mostrar cientificamente tudo que foi vivido por mim e pelos ex-alunos do professor Schneider.

Para que se faça ciência, foi preciso utilizar ferramentas que me auxiliaram na produção e análise/interpretação dos dados. Assim, para o processo de produção dos dados recorri ao conceito da hermenêutica referente ao “diálogo genuíno”, ou seja, fomentar o conhecimento tomando consciência dos preconceitos. Segundo Louro (2004), se a condução da entrevista for construída a partir de uma interpretação a partir do diálogo genuíno, torna-se importante considerar três aspectos: 1) o horizonte do pesquisador, 2) o horizonte dos participantes da pesquisa, 3) os horizontes do pesquisador e dos participantes fundidos. (LOURO, 2004 p. 37). Sendo assim, em primeiro lugar, precisei tomar consciência de quais preconceitos se faziam presentes em minhas perspectivas, ideais e crenças a respeito da pesquisa.

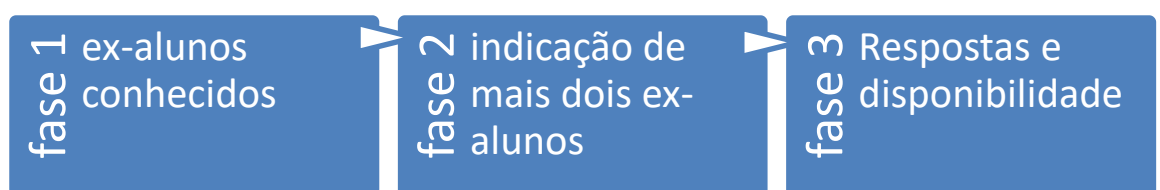
No momento da produção dos dados foram obtidos cuidados em relação às entrevistas. Procurei ajustar tensões entre pesquisadora e participantes. Segundo Bresler (2007), a pesquisa qualitativa é interpretativa e empática. Esse tipo de pesquisa está preocupada com diferentes significados, adquiridos por pessoas diferentes, considerando suas referências e seus valores. Há uma tentativa de capturar as percepções dos participantes, juntamente com a interpretação do investigador. (BRESLER, 2007, p. 120)

Dilthey e Weber perceberam a compreensão como hermenêutica, sendo o resultado de um processo de interpretação. A experiência hermenêutica é histórica, linguística, dialética. Entender o significado particular de um trecho de um texto (uma palavra ou uma sentença) requer uma compreensão do significado do todo e vice-versa. Assim, para se chegar a uma interpretação significativa é necessário que haja movimento de um lado para outro entre as partes e o todo. A compreensão não pode ser alcançada na ausência de um contexto e de uma estrutura interpretativa. A perspectiva hermenêutica significa que a experiência humana é vinculada ao contexto e não pode haver algo sem contexto ou uma linguagem científica neutra com a qual seja possível expressar o que acontece no mundo social. Na melhor das hipóteses, nós poderíamos ter leis que poderiam ser aplicadas a um único contexto limitado durante um tempo limitado. (BRESLER. 2007, p. 120)

Para a validade da pesquisa, foi importante a escolha de uma teoria de análise de dados que fosse criteriosa e que possibilitasse a vista de assuntos ocultos a uma primeira leitura. Nesse sentido, por abarcar todas as necessidades desta pesquisa, foi eleita a teoria fundamentada segundo Chamaz (2009), considerando que a mesma retorna aos enunciados clássicos do século passado, sendo reexaminada a partir de uma nova metodologia coerente com o século atual. Da mesma forma, busquei o caminho da teoria fundamentada, uma vez que ela fornece “diretrizes sistemáticas, porém, flexíveis, para coletar e analisar os dados” (CHAMAZ, 2009, p. 15). Além disso o método possibilita a união de outras abordagens de análise de dados, a fim de complementar a análise.

1.3.2 Dos participantes da pesquisa

Nesta seção, apresentarei os critérios utilizados para a escolha dos participantes desta pesquisa, tendo em vista que ela emergiu do meu interesse pessoal e das minhas vivências, e que com isso conheci alguns ex-alunos do professor Schneider, tendo a escolha dos mesmos partido desse ponto. Assim, foi pensado no critério de escolha dos entrevistados em “cascata”, conforme a figura a seguir:



Primeiramente, enviei e-mail para onze pessoas do meu conhecimento, que haviam sido alunos do professor Schneider. Na ocasião, solicitei que indicassem outros dois ex-alunos. Nesse fase, recebi retorno de dez pessoas, mas, nem todas lembravam de alguém que teria sido aluno do professor; com isso, foram indicadas mais seis pessoas. Das seis pessoas, consegui entrar em contato com três, totalizando, na segunda fase, treze ex-alunos.

Entrei em contato com os treze ex-alunos, convidando para que participassem da pesquisa e sugerindo um período de tempo para a realização das entrevistas. Na fase 3, todos aceitaram, mas, devido às indisponibilidades, a pesquisa contou com quatro participantes. Todos os entrevistados foram esclarecidos sobre o anonimato ou não-anonimato, e julgaram desnecessário manterem-se anônimos no texto final da pesquisa. Trago a seguir, breves informações sobre os participantes, que julgo serem importantes para a compreensão das relações com a música e para o entendimento do contexto das narrativas. Outros aspectos serão discutidos no primeiro capítulo dos dados.

Alex Cabistani foi aluno de teclado do professor Schneider, por cerca de oito anos, entre 1984 e 1992, estudando com o professor e suas filhas. Atualmente, aprecia música, mas não executa mais o instrumento. Alex trabalha na Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria como jornalista revisor de textos.

Beto Pires é músico profissional, foi aluno e trabalhou com o professor Schneider por oito anos, de 1977 à 1985. Começou sua carreira aos 16 anos, tocando nos bares noturnos em Santa Maria e dando aula de música com o professor. Seguiu a carreira de músico e atualmente, entre uma canção e outra, utiliza-se do humor em seus shows.

Eduardo Campos estudou com o professor de 2002 até 2011, quando o professor faleceu. Após, continuou a estudar e a tocar com a filha do mesmo. Eduardo é militar aposentado, e hoje dedica-se a tocar violão e a cantar nas missas da igreja.

José Carlos Mecking é músico profissional e estudou com o professor em Alegrete por alguns meses, aproximadamente nos anos de 1970. Estudou trompete na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Após, seguiu carreira internacional, estudando e trabalhando nos Estados Unidos. Voltando ao Brasil, estudou performance na Universidade Federal da Bahia e trabalhou como trompetista da Orquestra Sinfônica da Bahia.

1.3.3 Do roteiro de entrevista semiestruturada

A partir da definição de um tema e de um objetivo, é preciso ter determinadas possibilidades e processos para a produção dos dados. Esses pressupostos definem os tópicos da pesquisa e as ênfases conceituais. Segundo Chamaz (2009), as definições propostas por Bruner (1969) referentes à sensibilização de conceitos são válidas nesse sentido. Tais conceitos oferecem ideias iniciais a serem percorridas, sensibilizando o pesquisador para a construção de determinadas perguntas sobre o seu tópico.

Iniciei os meus estudos sobre pessoas portadoras de doenças crônicas a partir de um interesse na forma como essas pessoas eram afetadas pelas suas experiências com a doença. Os interesses que orientavam fizeram com que utilizasse em meu estudo conceitos como o autoconceito, a identidade e o tempo de duração. Isso, no entanto, foi apenas o início. Utilizei aqueles conceitos como *pontos de partida* para conceber questões de entrevista, observar os dados, ouvir os entrevistados e pensar analiticamente sobre os dados. Os interesses orientados, os conceitos sensibilizantes e as perspectivas disciplinares muitas vezes fornecem esses pontos de partida, para o desenvolvimento e não para a limitação de nossas ideias.

As entrevistas foram pautadas em conceitos sensibilizadores baseados em Nóvoa (1992;1995), no que tange aos processos identitários do professor, os três A's -adesão, ação e autoconsciência. Nesse sentido, o roteiro de entrevista (Apêndice A) foi dividido em cinco partes:

- 1) Contextualização: destinada a suscitar as memórias do participante, rememorando os primeiros contatos com a música e com o professor Schneider.
- 2) Adesão: Questões sobre os ideais de ensino de música do professor Schneider.
- 3) Ação: Parte prática das aulas de música, abarcando aspectos pedagógicos de ensino do professor Schneider.

- 5) Autoconsciência: Do olhar do professor sobre as suas próprias práticas e pedagogia proposta.
- 6) Legado: Sobre o legado de Schneider para o ensino de música e para a prática musical e artística em Santa Maria.

Cabe ressaltar a indissociabilidade entre a pessoa e o profissional do professor, ressaltando que a perspectiva teórica abarca esses dois sentidos, que por sua vez, fazem parte da identidade do professor Schneider. Sendo assim, o roteiro de entrevista teve o objetivo de conectar a produção de dados ao referencial teórico, bem como abarcar de maneira ampla os *processos identitários do professor* (Nóvoa, 1992;1995), que não são o foco da pesquisa, mas que influenciaram a construção do legado pedagógico e musical de Schneider.

Nesse viés, o roteiro de entrevista semiestrutura teve as seguintes finalidades:

- a) Conectar a teoria à prática de produção de dados.
- b) Viabilizar a rememoração de diferentes aspectos de ensino do professor.
- c) Possibilitar o andamento da narrativa conforme as intencionalidades do narrador.

1.3.4 Da produção dos dados

A primeira entrevista ocorreu com Alex, no dia 13 de março de 2017, em uma sala da Pró-Reitoria de Graduação da UFSM. Fui recebida no trabalho de Alex, com imensa alegria e saudosismo, lembrando momentos e, muitas vezes, refletindo sobre eles. Alex trouxe pontos interessantes sobre a novidade da utilização do teclado, do repertório proporcionado em suas aulas, e das práticas musicais em conjunto. No final da entrevista, fui apresentada com dois livros de poesias escritos por ele, que me contou haver iniciado a escrever na época que estudou com o professor Schneider.

A segunda entrevista ocorreu com Beto Pires no dia 17 de abril, em sua residência em Santa Maria. A entrevista estava prevista para a semana anterior, mas, no caminho para a casa de Beto, um trem estragou no meio da estrada que dá acesso ao bairro, impedindo a minha chegada. Remarcamos a entrevista, quando fui recebida com muito afeto em sua casa. As memórias de Beto são ricas em detalhes e realmente pude imaginar os lugares e momentos vividos junto ao professor, uma vez que ele utilizou recursos vocais e modos de falar que me parecia estar vendo o professor Schneider falando.

A terceira entrevista foi realizada com Eduardo no dia 06 de maio, em minha casa. Com elas, pude reviver muitos momentos, já que ele estudou na época em que eu atuava como professora junto ao professor Schneider.

A última entrevista foi realizada com José, no dia 17 de maio, através de chamada de vídeo, pois ele não reside na cidade. José contou suas experiências como professor e relacionou os aprendizados com o professor Schneider no percurso de sua carreira.

Após a gravação das entrevistas, as narrativas foram transcritas para fontes documentais, conforme Meihy (2005). Para isso, o pesquisador necessita preparar o documento com alguns passos para que a pesquisa tenha credibilidade. No primeiro momento, foram realizadas as transcrições tal qual a gravação, atentando aos tons, pausas, tensões, etc. Após, foi iniciada a parte analítica, que será abordada na próxima seção. Na sequência, foram realizadas as correções de português e eliminados os vícios de linguagem, visando um caráter mais refinado à forma escrita do texto.

1.3.5 Teoria fundamentada: análise e interpretação dos dados

É importante deixar claro que algumas mudanças de postura em relação à teoria fundamentada ocorreram desde o seu surgimento. Glaser e Strauss, nos trabalhos clássicos dessa, revelam que a descoberta de uma teoria independe do observador científico surge dos dados (CHAMAZ, 2009, p. 24). Diferentemente, Chamaz (2009) defende a abordagem como um “retrato interpretativo do mundo estudado e não como um quadro fiel dele” (p. 25).

[...] compreendo que nem os dados nem as teorias são descobertos. Ao contrário, somos parte do mundo o qual estudamos e dos dados os quais coletamos. Nós *construímos* as nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimentos e das nossas interpretações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa, tanto passados e como presentes. (CHAMAZ, 2009, p. 25)

Após a transcrição das entrevistas, iniciei a primeira parte analítica da teoria fundamentada, as codificações, que foram divididas em duas fases: a codificação inicial e a codificação focalizada. Pela codificação “*you define o que ocorre nos dados e começa a debater-se com o que isso significa*” (CHAMAZ, 2009, p. 70)

Na primeira fase de codificação inicial, são estudados os fragmentos dos dados, que podem ser palavras, linhas, segmentos ou incidentes. Optei por realizar a codificação de linhas e incidentes, efetuada a primeira leitura das narrativas, considerando o volume dos dados e os conteúdos das narrativas. A primeira fase da análise inicial foi de extrema importância para uma visão detalhada dos dados e das temáticas emergentes dos mesmos. Além disso, torna o pesquisador consciente e próximo de cada narrativa.

A segunda fase foi a codificação focalizada, onde são selecionados os códigos iniciais mais significativos e frequentes, sendo estes organizados em quantidades mais amplas de dados.

Durante a codificação inicial, o objetivo é que você permaneça aberto a todas as direções teóricas possíveis indicadas pelas suas leituras dos dados. Depois, você utiliza a codificação focalizada para detectar e desenvolver as categorias que mais se destacam em grandes quantidades de dados. A integração teórica tem início com a codificação focalizada e prossegue por todas as etapas analíticas subsequentes. (CHAMAZ, 2009, p. 72)

Durante a codificação inicial, foram comparados dados com dados, conforme proposto pela autora, pois isso facilita a tomada de consciência sobre o que os participantes da pesquisa concordam ou discordam, passando a ser tratada pelo pesquisador de forma analítica.

Uma vez finalizadas as codificações, surgiram cinco categorias, nas quais três partiram do referencial teórico de Nóvoa (1992;1995) -adesão, ação e autoconsciência- e duas categorias dos dados. A partir das categorias maiores, foram agrupadas onze subcategorias (FIGURA 1). Nem todas as categorias estavam presentes em todas as narrativas dos participantes, pois cada um dispôs mais ou menos tempo falando de determinado assunto. Todas as análises foram efetuadas

com o texto original, como foi transcrito. Depois das análises, ocorreu a textualização das narrativas, onde foram realizadas correções de português e retirados os vícios de linguagem.

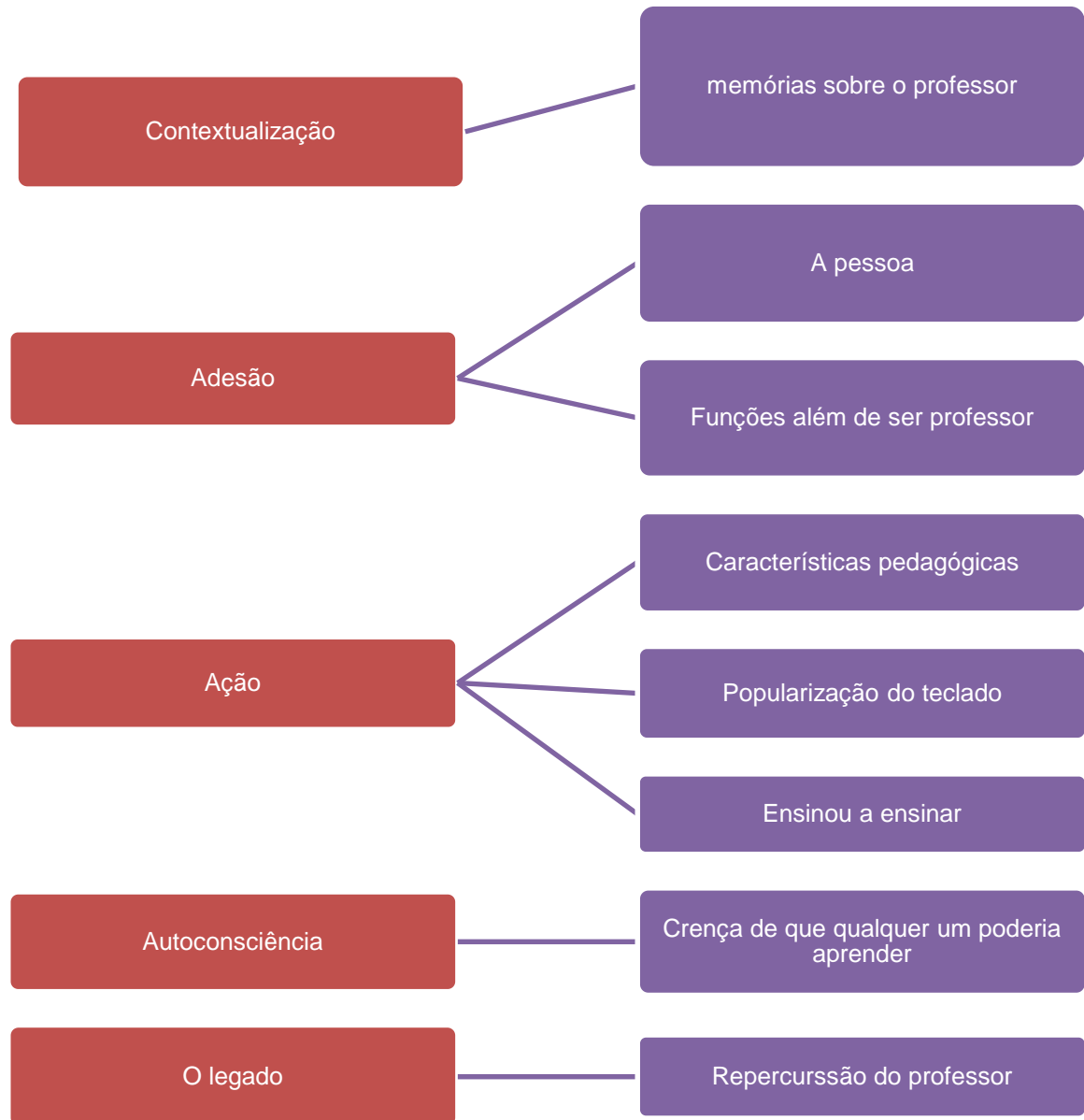
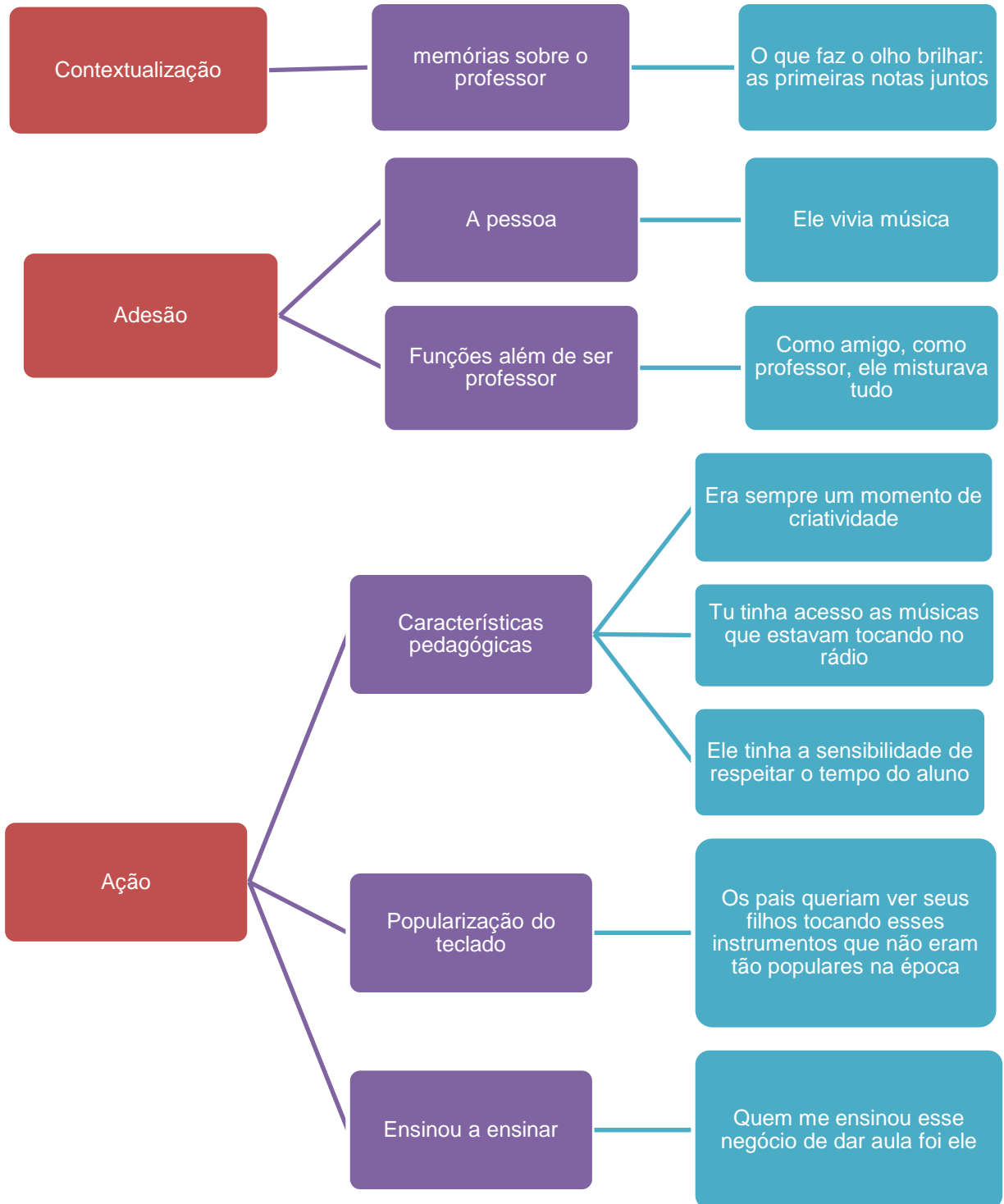


Figura 1: codificações da análise de dados

Após a codificação em subcategorias, estes foram transformados em títulos, a partir de *códigos in vivo*, conforme a FIGURA 2:



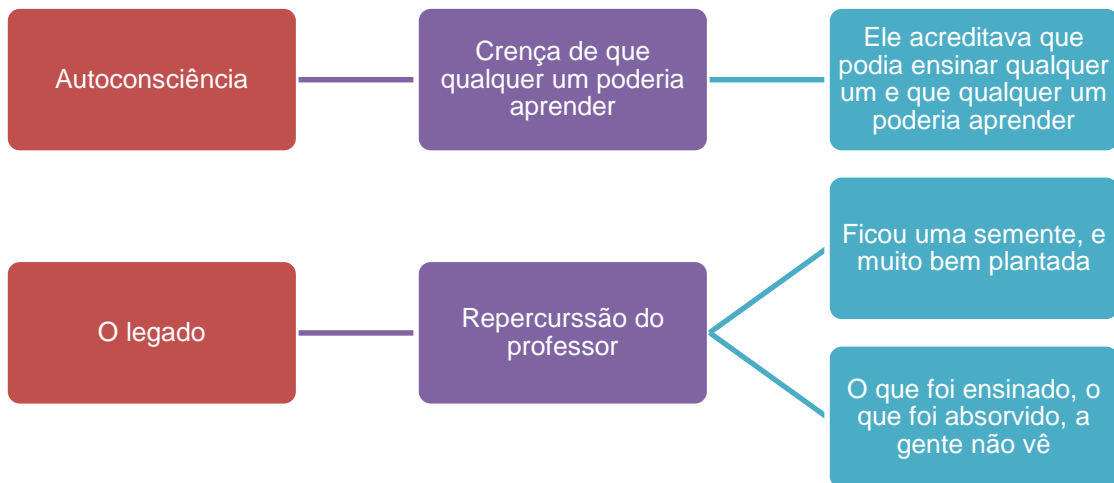


Figura 2: códigos in vivo

2. O QUE FAZ O OLHO BRILHAR: AS PRIMEIRAS NOTAS JUNTOS

A relação de um professor com um aluno pode iniciar e se desenvolver de diversas maneiras. Os entrevistados da pesquisa demonstraram momentos que foram significativos para escolher estudar música e determinado instrumento musical ou para a continuidade dos estudos, bem como pela opção de fazê-lo com Eugênio Schneider. Em alguns casos, percebi que certas lembranças traziam o encantamento inicial diante da música ou da figura do professor. Essas memórias aparecem nas falas dos colaboradores e revelam como ocorreu o primeiro contato deles com o professor Schneider.

No início da entrevista, foi lançada a pergunta “o que você lembra do professor Eugênio Schneider?”, com o intuito de ativar as memórias e lembranças dos alunos junto a ele, e deixar a fala livre e espontânea. Com isso os colaboradores rememoram o primeiro contato com o professor como algo marcante e como dispositivo para que continuassem a estudar música. Além disso, alguns alunos relataram o início do interesse em estudar música, suas trajetórias musicais até chegarem a conhecê-lo. Segundo Catani, Bueno e Sousa (2000), é frequente nos estudos sobre os significados da educação escolar trazidos na literatura de caráter autobiográfico e nas obras memorialísticas, que os indivíduos relatem as suas histórias “lembranças dos inícios na escola e de suas ressonâncias” (CATANI; BUENO; SOUSA, p.4).

Alex lembra como despertou o interesse em estudar música no momento em que assistia junto com a mãe uma apresentação de seus colegas de escola no órgão eletrônico:

Eu sou muito ruim de memória, a minha memória é mais afetiva do que cronológica. Foram cerca de 7 ou 8 anos de aulas com o professor Schneider. Foi entre 85 e 92, mais ou menos. Comecei pela Escola Livre Musical. Eu devia estar na terceira série no Olavo Bilac quando eu assisti a apresentação de dois colegas meus no órgão eletrônico, um instrumento que eu não conhecia. Foi lá no auditório do Bilac mesmo. Não lembro se era início ou fim de ano, sei que eu estava com a minha mãe na festa dos alunos. (Alex)

Na pesquisa de Weiss (2016), os participantes também relatam esse primeiro contato com a música e sobre o que os levou a começar a tocar acordeom. O trabalho demonstra que muitos iniciaram por se sentirem valorizados no grupo familiar, responsáveis por um legado, ou por estarem brincando com o instrumento e sentir um encantamento, como mostra a narrativa “eu passava os dias encantado com aquele

instrumento, tentando produzir algum som, alguma coisa” (p. 45). Alex também revela o encantamento pelo instrumento e suas possibilidades, revelando que quando viu seus colegas tocando o órgão eletrônico seu olho brilhou, surgindo nele a vontade de tocar.

Eu fiquei extasiado! O que era aquele instrumento que uma hora tinha timbre de violino e daqui a pouco era flauta? Daqui a pouco os dois instrumentos juntos, com acompanhamento automático? E crianças tocando aquilo, colegas meus! E aquilo me impressionou demais. E a minha mãe viu que o meu olho brilhou e me falou: - “tu quer tocar?”. E eu falei: - “ah, eu quero”. Então ela foi conversar com as mães dos meus colegas e elas falaram que eles estavam aprendendo com o professor Schneider. E a minha mãe já conhecia, já era super fã. Meus dois irmãos mais velhos tinham estudado violão, na década de 70, com a Nádia [filha do professor]. Eu sei que resolvemos procurar o professor e fazer um teste para ver se eu tinha alguma vocação pra música. A partir deste teste começou a minha relação com o professor Schneider. Me matriculei e fiquei 7 ou 8 anos. (Alex)

É interessante observar que o início de Alex, bem como do participante da pesquisa de Weiss, ocorreu pelo encantamento e pela escolha do instrumento musical. A pesquisa de Bozzeto (2012) discute como as crianças de um projeto social que escolhem os instrumentos para tocar na orquestra, que alguns participantes se identificam desde o início, por um sonho de infância, e outros trocam de instrumento durante o desenvolvimento do projeto. Alex, em suas narrativas, relata que o instrumento foi fundamental para que ele escolhesse estudar música, pois já lhe havia sido oferecida a oportunidade de estudar outros instrumentos, que não o haviam interessado.

Procurei estudar pela ideia da inovação, um fascínio, aquela coisa diferente. A minha até me perguntou se eu não queria estudar piano, pois na época tinha o conservatório Santa Cecília e professores particulares. Mas eu nunca desejei tocar piano e nem violão. Meus dois irmãos mais velhos tocavam violão, mas eu nunca tive curiosidade. Acho que justamente pelas possibilidades do órgão eletrônico, de tu misturar timbres, e na verdade de tu misturar um som artificial. Foi o que me fez estudar. E depois, é claro, obviamente pela metodologia do professor. Claro que eu não teria ficado oito anos ali na escola se eu não tivesse gostado. Foi o que cativou também. Foi a personalidade dele. (Alex)

Após o encantamento pelo instrumento, Alex relata que a metodologia do professor Schneider foi importante para a sua permanência por um grande tempo estudando música. Além disso, revela que a personalidade do professor também o cativou e foi marcante durante seus estudos musicais. Nóvoa (1995) diz que há uma

inseparabilidade entre a dimensão pessoal e a dimensão pedagógica do professor, defendendo nessa mesma ideia que é “possível desvendar o universo da pessoas através da análise de sua acção pedagógica” (NÓVOA, 1995, p. 33)

Nesse sentido, a pessoa do professor e as suas características, além de sua pedagogia, é relatada nas narrativas dos alunos. Beto, fala com riqueza de detalhes, da figura do professor Schneider, das características físicas, costumes e jeito de ser:

Eu comecei a estudar com 16 anos. Eu estudava lá no Rômulo Zanchi, um coleginho ali debaixo. O professor estava procurando pessoas para dar aula de violão prático, violão inicial. Eu já tocava violão. Eu com 16 anos já tocava na noite, assim, eu gostava de tocar na noite. Naquela época não tinha microfone, não tinha nada. Ai a gente sentava em uma mesa, o que dessem pra gente, a gente comia; o que dessem pra gente, a gente bebia. E assim era. Ele andava nos colégios procurando alguém que ele pudesse trabalhar, assim, itinerante. Como ele dava aula em três cidades, ele queria alguém para dar aula de violão prático. Então a diretora me conhecia, porque eu tocava nos eventos da escola também. Mas é claro, tocava... eu arranhava ali um violãozinho. Ela me apresentou o professor Schneider. Eu nunca vou esquecer. Eu cheguei lá no Romulo Zanchi, e ele estava sentado na sala da diretora com um casaco xadrez, que eu acho que ele usou uns 20 anos, aquele mesmo casaco. O professor sentado, assim, fumando um cigarro, e a sala da diretora tapada de fumaça. Então a diretora me perguntou se eu conhecia o professor Schneider, se eu já tinha ouvido falar. Então ela me apresentou: - “esse é o professor Schneider”. E ele, só fumando um cigarrinho, não disse nada, ele curtia aquilo né. Eu disse: - “ah tá, muito prazer”. - “Estou procurando alguém pra dar aula de violão”. - “Mas eu não sei se o meu violão vai me permitir dar aula, porque eu não toco, só sei fazer umas bases”. - “Não, mas é violão para iniciante”. Olha, dali no outro dia ele já combinou o preço comigo, e no outro dia, já me levou pra dar aula em Restinga Seca. Um pastor lá cedeu o salão da comunidade. E foi lá que eu comecei a dar aula com ele, em Restinga Seca, com 16 anos. Depois, naquele mesmo ano, ele me colocou a dar aula, ele viu que deu certo, então ele me colocou pra dar aula lá no conservatório, na Duque de Caxias. Então esse que é o meu começo. (Beto)

Já a narrativa de José retrata as características musicais do professor Schneider como acordeonista virtuoso, que mostrou novas possibilidades no instrumento para ele, impressionando-o à primeira vista:

E ele [o professor Schneider] me impressionou muito na chegada em Alegrete. Eu lembro muito do virtuosismo dele no acordeom. Porque lá nos arredores de alegrete, você sabe, o acordeom é muito bem quisto. Só que ele chegou tocando um acordeom num nível muito alto e de maneira bastante distinta. O que eu quero dizer e que os músicos da época e de lá não tinham um estudo sistemático do instrumento. Então ele, mesmo tocando de ouvido, tinha uma habilidade musical muito grande. Mas a maioria [dos músicos], me parece que chegava em um certo ponto e estacionavam. Ele chegou, e eu me lembro dele primeiramente com o acordeom, e que realmente era outro estilo. Eu lembro que ele logo conseguiu muitos alunos. Bastante alunos particulares. E que depois, com

alguns colegas meus já fazendo aula com o professor, eu também fui estudar com ele. (José)

No trecho a seguir, Eduardo relata suas experiências anteriores com a música, conta como conheceu o professor Schneider, e relata o processo que o levou a voltar a estudar, mesmo acreditando não ter o “dom da música”:

Eu sempre gostei de música. Eu estava no exército trabalhando no Hospital Militar no Rio de Janeiro, então eu tinha a tarde livre. Vi alguns anúncios de professores de música, e foi lá no Rio que comecei a aprender. Não me lembro o nome do bairro. Eu fazia uma aula por semana, mas fiquei só um tempo. Comprei um violão e ficava treinando em casa. Aí eu parei com as aulas lá. Depois vim transferido para Santa Maria. Aqui eu não lembro se eu estudei. Ah, estudei sim, estudei um pouco com um professor. Só que eu não estava aprendendo muito, e não tinha o dom da música. Então eu só gostava. Fui para a reserva, então eu disse: - “ah agora vou me dedicar, agora estou com tempo”. Um dia eu fui ali, não era Carrefour ainda, era a escola Hugo Taylor antes, só que estava desativada. Tinha um estacionamento dentro. Deixei o carro no estacionamento, pois eu ia em uma farmácia. Quando eu vou subindo, ali do lado, entre o Banco do Brasil, eu ouvi um som de teclado, um som bonito, e eu: - “bah o que será que é aqui?”. Eu olhei e vi que era uma escola de música. - “Vou chegar na volta aqui”. Fui na farmácia e na volta cheguei ali. Comecei a estudar, e o professor me apresentou o método, e fez uns testes comigo. (Eduardo)

Pollak (1989), enfatiza também que a memória se estrutura em pontos de referência distintos, como as paisagens, as datas, os personagens, as tradições, os costumes, as regras, a música, entre outros. Cada colaborador revelou nas narrativas o que foi marcante na sua alusão pessoal em relação à música e ao professor. Além disso, os colaboradores trazem alguns momentos inesquecíveis e que permanecem na memória quando citam a figura do professor Schneider. Beto lembra de um momento que o marcante junto ao professor:

Uma história que eu não vou esquecer. Tinha um bar aqui em Santa Maria, eu tinha 16 anos, hoje estou com 55. Esse bar chamava Beer House. No tempo que o bar virava fumaça, assim, fumacento, todo mundo podia fumar naquela época. Fumava e bebia, e quanto mais bebia, mais fumava. E estava aquele bar assim um alarde, todo mundo gritando, todo mundo falando alto e dando risada, e aquele bebedeira. Era madrugada, devia ser umas duas horas da manhã. E chega o professor com o quinteto que ele montou, aquele quinteto de vozes. E eles cantaram uma música que eu não sei o título, mas ela falava “amo-te muito como as flores amam”. E aquele quinteto sentou na mesa, e ele deu uma voz pra cada um no meio do barulho. Aquele quinteto começou a cantar bem baixinho, e o povo todo foi ficando em silêncio. Não se ouvia um piu, uma mosca, só se ouvia aquelas cinco vozes. Isso foi em 78. Ali eu vi o poder do professor Schneider. Ele calou um bar em algazarra sem microfone, só com a qualidade musical daquele quinteto. (Beto)

Segundo Pollak (1989), as lembranças mais próximas, das quais guardamos particularidades pessoais apresentam pontos nos discursos de ordem sensorial, como barulho, cheiros e cores (p. 9). Isso se revela quando Beto descreve na narrativa anterior detalhes como o bar fumacento, um alarde, a canção executada pelo quinteto, e inclusive a sua sensação do bar silenciar durante a execução musical do quinteto e perante a qualidade musical apresentada. As memórias, lembranças, imagens, momentos e recordações vividos, principalmente nesse primeiro contato com a música ou no contado e convivência com um determinado professor, bem como os motivos que fazem “os olhos dos nossos alunos brilharem”, são assuntos interessantes que devem ser considerados para as práticas musicais escolares ou não-escolares, de modo a serem significativas para os alunos e incentivadoras do estudo musical. No caso do professor Schneider, os alunos revelaram alguns momentos expressivos na relação com o professor, bem como as características pedagógicas e pessoais que os levaram ao estudo de música com o mesmo.

Aqui iniciamos a nossa jornada, partindo do aluno e de suas visões e vivências junto ao educador. Neste segmento, escolhi relatar algumas memórias mais pessoais e (auto)biográficas também dos colaboradores, partindo de uma perspectiva de que eles são parte da pesquisa e que suas vidas e histórias acabam sendo enlaçadas com a história do professor Schneider, desenhando as primeiras notas juntos.

3. ADESÃO

O meu convívio com o professor não tinha rotina, não existia rotina, porque ele sempre ia ser engraçado, sempre ia ser genial, extremamente brincalhão, e eu adorava isso. (Beto Pires)

Considerando que as dimensões profissionais e pessoais se fundem na docência, o presente capítulo aborda como a pessoa do professor Schneider constituiu ao longo do tempo as identidades profissionais, através dos relatos dos alunos. A maneira como o docente constrói a sua imagem profissional participa na definição de suas práticas e ações enquanto professor, nas relações com os alunos e nos ideais pedagógicos e de ensino. Dubar (1997) destaca que a identidade humana é uma construção individual e coletiva, através das intervenções dos sujeitos sobre si e as do grupo. Da mesma forma, conectando a identidade entre as esferas do eu e do outro, Nóvoa (1995) afirma que:

[..] percebi melhor as dificuldades de mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de uma – *logia* (uma razão) há sempre uma – *filia* (um sentimento), que o *auto* e o *heterosão* dificilmente separáveis, que (repita-se a formulação sartriana), o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele. (NÓVOA, 1995, p. 25)

A partir dessas considerações, não podemos recusar a importância do professor e de sua ação como pessoa e profissional para a construção dos saberes pedagógicos. Frente a isso, é necessário conhecer a pessoa-professor para desvendar também a sua ação pedagógica. Com isso, as narrativas de ex-alunos do professor Schneider mostram muito da identidade pessoal imbricada na profissão e na maneira de se relacionar com o outro e consigo mesmo.

O Professor Schneider é definido nas narrativas como uma pessoa alegre, cativante, excêntrica e geniosa. Uma personalidade ímpar, com aspectos positivos e negativos, que chamava bastante atenção dos alunos, conforme é possível verificar no conjunto de narrativas

A primeira lembrança que eu tenho do professor, principalmente, é a alegria de viver. Embora ele fosse uma pessoa, as vezes ele era mal humorado, mas ele era cativante, conseguia cativar as pessoas daquela forma dele. (Beto)

E fora a personalidade dele. Ele era ao meu ver genial e genioso. Tinha os rompantes dele e isso sempre me fascinou. Ele era um artista, como a gente vê cada vez menos em música aqui na cidade. (Alex)

O professor Schneider tinha várias facetas. As vezes ele ficava bravo, mas era sempre alegre. Comigo, ele sempre foi. A gente sempre se deu bem. Mas ele era uma pessoa assim, bem alegre e as vezes ficava irritado. Mas não com coisas da própria aula, coisas assim, do gênio alemão. Mas ele era uma pessoa muito legal. (Eduardo)

A personalidade dualística demonstrada nas narrativas dos alunos “genial e genioso”, “O professor Schneider tinha várias facetas”, “as vezes ele era mal humorado, mas ele era cativante” demonstram como a personalidade está diretamente presente na profissão docente. A pesquisa realizada por Lima (2015), buscou compreender as interfaces entre a consolidação de uma escola de contrabaixo e a pessoa do professor Milton Masciadri revelando, diversas vezes, paradoxos em relação à personalidade do professor, os quais se manifestavam também em suas ações pedagógicas. Vale ressaltar a “contradição” exposta pelo autor, presente entre os termos *conservadorismo* e *evolução*, relacionados ao professor e à sua prática, no que se refere ao ensino de contrabaixo. Em relação ao assunto, Masciadri era considerado rigoroso enquanto conteúdo e técnica exigida de seus alunos, mas, ao mesmo tempo, incentivava a inovação. Seriam as ações do professor diretamente relacionadas às suas identidades profissionais ligadas ao valores e ideais pessoais e profissionais?

Nóvoa (1995) afirma que o professor constrói a sua identidade por referência aos saberes práticos e teóricos que o constituem como profissional além do conjunto de valores que o formam como pessoa. Assim, “ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, da adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens” (p. 34). Com isso, a maneira como cada um ensina depende diretamente do que somos como pessoa ao exercer o ensino.

Donde a afirmação radical de que não há dois professores iguais e de que a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. E a conclusão que é possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise de sua ação pedagógica: *diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és.* (NÓVOA, 1995, p. 33)

Nesse sentido, trago duas narrativas que retratam a personalidade do professor –a pessoa- relacionadas à sua prática pedagógica:

Ele não gostava que chamasse ele de velho. Um dia um amigo meu falou pra ele: - “como vai meu velho amigo Schneider”. Ele olhou, o professor apontou o dedo pra ele e falou assim: - “velho é a sua vó”. - “Não professor, estou falando velho no sentido de tempo, de faz muito tempo, da nossa velha amizade”. De velho ele não tinha nada. As minhas brigas com o professor é porque ele ficava mais tempo na noite e eu não aguentava, as vezes eu estava louco de cansado e ele estava com toda a pilha ainda. (Beto)

E uma pessoa que acreditava na juventude, uma pessoa que se sentia de uma alma jovem, e que sabia dialogar com o aluno. (Alex)

Na primeira narrativa, notamos a personalidade jovial do professor Schneider, considerando que ele realizava ações de um jovem. Na perspectiva de Alex, presentes na segunda narrativa, vemos que essa jovialidade do professor era refletida no ensino, de modo a acreditar na juventude e saber dialogar com o aluno.

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem que fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1995, p. 39)

De acordo com a citação acima, vemos que “a nossa maneira de ser” é transversalizada com “a nossa maneira de ensinar”. Com isso, a maneira com que ensinamos também demonstra o nosso modo de ser e pensar. Beto narra a prática do professor Schneider, a qual desvenda parte de sua personalidade.

E ele se irritava as vezes, quando a pessoa não pegava. Eu achava graça disso. Porque as vezes ele ficava irritado quando a pessoa não aprendia. Ele dava um tapa assim na gaita, e abria a gaita (ttrraanneeiinnnn)! Aquilo dava um susto, fazia um barulhão. Ele não gostava de conversa. Às vezes, no coral tinha alguém conversando assim, cochichando, e ele não aceitava de jeito nenhum, ele queria silêncio total. (Beto)

Essa narrativa mostra que o professor Schneider buscava em seus alunos a mesma seriedade que ele tinha com a música, conforme reforça a fala de José:

Ele como músico e como professor passava uma seriedade e um respeito com a arte da música. Ensinava a ter seriedade para com o instrumento e com o aprendizado musical. (José)

Os alunos revelam muitas lembranças de seus professores e recordam traços marcantes de personalidade que transparecem nas aulas. A maioria das narrativas analisadas são transbordadas de traços relacionados à *adesão* que marcam a identidade do professor, e, por si, marcam o ensino e o aprendizado do aluno. Na *adesão*, relacionamos os ideais e valores pessoais e profissionais com a nossa maneira de trabalhar, e, que ao mesmo tempo, expõe a nossa maneira de ser e estar na profissão.

3.1 “ELE VIVIA MÚSICA”

A primeira seção do capítulo da *adesão* demonstra a intensidade da relação que o professor Schneider estabelecia com a música. Percebemos, a partir do título “Ele vivia música”, que essa relação musical transcende as paredes da sala de aula e incide sobre uma maneira de viver do professor Schneider. É recorrente nas narrativas dos colaboradores o vigor de Schneider como profissional e como pessoa perante a música e ao seu ensino. Sendo assim, é importante perceber como tais características pessoais e modo de viver se fazem presentes frente ao ensino, bem como de que forma influencia nas relações de ensino e aprendizagem.

Em face disso, Nóvoa (1995) afirma que, ao voltarem os professores como centro nos debates em educação, algumas verdades simples regressam às problemáticas da investigação. Uma das principais ideias defendidas pelo autor, e que se faz presente no todo deste trabalho, é de que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais dos professores.

[...] a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc.

A adesão ao conjunto de valores citados por Nóvoa (1995) influencia diretamente as ações pedagógicas dos professores. O autor diz que certas técnicas de ensino e certos métodos se identificam melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Sendo assim, certas práticas e posturas pedagógicas nos fazem sentir bem ou mal com algumas maneiras de trabalhar em sala de aula (p. 34). Com isso, a

maneira como encaramos a profissão, muitas vezes, transborda à nossa maneira de ser, e vice-versa, marcando as nossas relações consigo e com os outros.

Eu sei que quando terminava as aulas, o professor tinha um carisma tão grande, que as pessoas chamavam ele pra alguma janta. Então ele pegava a gaita, e eu pegava o violão, e lá a gente ia. Terminado as aulas íamos tocar em algum lugar, na casa dos amigos nas cidades que a gente trabalhava. (Beto)

Essa proximidade da vida profissional com a vida pessoal, do fazer musical e da maneira de ser professor “carismático” que não acaba após o término das aulas, conforme citado por Beto, é uma característica marcante no ensino de Schneider e no modo que ele escolheu para levar a profissão e a vida pessoal. A intensidade do professor Schneider viver a música é constante nas narrativas:

Em Júlio de Castilhos, ele chegou em um restaurante e simplesmente abriu o peito cantando. Eu nunca vi ninguém sentir a música com tanta intensidade. E hoje, mesmo aos colegas que eu conheço e as pessoas que passaram pela minha vida musicalmente falando, não tinham aquela intensidade e aquele vontade. Ele vivia música. (Beto)

A interação entre as dimensões pessoais e profissionais permitem aos professores a apropriação dos seus processos de formação, dando sentido na representação de suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 13). Torna-se visível a representação profissional na vida de Schneider. Percebemos que a música era a profissão dele, e que a mesma se estendia à vida pessoal.

Aquela noite [a noite que vivenciavam na época], a noite era muito lúdica. O pessoal se reunia, nós às vezes amanhecíamos. Nunca vi isso. Hoje em dia, uma casa noturna não passa das duas da manhã em Santa Maria, se chegar as duas da manhã. Naquela época nos saímos dos bares, às vezes de manhã cedo. E não ganhávamos nada com isso. O próprio professor, claro que se contratasse ele pra alguma coisa ele ia e podia cobrar, cobrava, mas às vezes acontecia de tocar a noite toda simplesmente só pelo prazer de tocar né. (Beto)

Nóvoa (1992; 1995) diz ser impossível separar o eu profissional do eu pessoal, e vice-versa, com isso, parte da pessoa do professor está no ensino, interagindo com a forma de ensinar e de se relacionar e agir com os alunos.

Parece que ele não gostava de voltar. Ele gostava de estar sempre cantando e sempre animando. O professor era excêntrico, eu considerava ele excêntrico assim. As vezes ele nos vazia parar o carro de noite. Ele nos fazia parar, ajoelhar todo mundo no meio asfalto, colar as cabeças. Nós estávamos em três ou quatro alunos, e na época que ele tinha um quinteto

maravilhoso. E daí ele nos fazia cantar ali, ajoelhados no asfalto, começávamos a cantar, todo mundo abraçado. (Beto)

Na narrativa, compreendemos o “espírito” do professor como alguém que vive a música de forma intensa e que também proporciona esses momentos aos alunos. Quando coloca os alunos ajoelhados e abraçados cantando, mostra mais do que uma brincadeira, mas uma união ao fazer e sentir a música.

Viver a música e passar essa “filosofia de vida” para o aluno é constante nas narrativas dos ex-alunos do professor, principalmente, na de Beto, que conviveu muito tempo e trabalhou com o professor Schneider. Pela convivência mais intensa nos momentos cotidianos e pessoais, a maneira de ser do professor é muito marcante nas narrativas desse colaborador.

Eu tinha um aluno que desafinava muito, e é engraçado que esse rapaz se tornou um grande músico depois, muito conhecido. Não vou dizer quem é, mas ele é um grande saxofonista hoje. Mas ele era muito desafinado. E eu gravei numa fita cassete, pra gente analisar o que podia se arrumar ali na voz dele e mostrar para o professor. Quando eu coloquei aquela fita no carro dele, aquilo virou uma risaiada. E cada vez que nós estávamos tristes, nós colocávamos esse cara. Colocávamos esse cidadão pra escutar. A gente ouvia aquele cara desafinando, e dava risada, de sair lágrima nos olhos. Então assim, a gente vivia música até quando a música era ruim. (Beto)

Beto, nas narrativas anteriores, relata que o professor vivia a música com muita intensidade. Na narrativa logo acima, quando diz “a gente vivia a música até quando a música era ruim”, mostra que essa intensidade de viver a música foi-lhe repassada a partir do convívio com o professor Schneider.

As vezes ele me chateava. Eu tinha uma namorada que eu queria muito ver ela, eu estava apaixonado pela minha namorada aqui em Santa Maria. E na hora de voltar pra casa ele chegava no..., uma vez ele chegou no Corujão, ele entrou no corujão e disse: - “não, é só um pouquinho”. E nós saímos as quatro e meia da manhã, e eu louco pra ficar com a minha namorada. Daí ele dizia: - “mas menino, menino, o que tu está pensando, tem que viver a noite, o que tu quer com namorada”, dizia ele, - “tem que viver a música”. E esse era o professor. Foi pra mim pai, chefe, patrão, professor. (Beto)

A partir das narrativas, notamos que o modo de ser do professor revela e caracteriza o seu lado profissional, bem como as relações tecidas com seus alunos. A maneira de viver a música pelo professor Schneider transpassava a sua vida pessoal, refletindo na vida profissional e nos ensinamentos que cultivava junto aos mesmos, influenciando neles as relações pessoais e a própria pedagogia.

3.2 “COMO AMIGO, COMO PROFESSOR, ELE MISTURAVA TUDO”

As relações interpessoais entre professores e alunos se constituem em laços bastante fortes. Primeiramente, porque ensinar exige muito mais do que conteúdos, é um ato de troca, de sensibilidade e de amor. No caso dos professor de instrumento, essa relação pode ser intensificada, considerando que o sistema de trabalho adotado se dirige para um grupo menor ou em aulas individuais. Além disso, muitas vezes a relação se estende por anos. Tais questões acabam por diluir o papel hierárquico do professor e do ensino, viabilizando relações humanizadas, de afeto e carinho, a partir da troca de vivências entre professores e alunos.

Então é assim, a nossa relação era muito divertida. Sempre foi uma amizade, uma amizade muito grande. A gente tinha aquele carinho de se abraçar sabe. A gente tinha um carinho, nos víamos e nos abraçávamos. Ele pegava a minha mão e dizia “de novo”. E ele erguia a minha mão pra cima. Nós tínhamos muita empatia. Do professor não tinha quem não gostasse. (Beto)

As relações interpessoais presentes no ensino são marcantes nas narrativas realizadas na presente pesquisa. Nas memórias dos alunos são constantes a unidade entre o professor e os seus traços pessoais. Na pesquisa de Lima (2015), é destacada essa relação de professor-aluno, a qual é adotada pelo professor Masciadri, como característica formadora de uma escola de ensino de contrabaixo. A partir da dicotomia entre “Papá Masciadri” ou “Professor Masciadri” presentes nas narrativas, o autor passa a estabelecer uma interface entre os dois personagens- amigo e professor-.

Beto constitui em sua narrativa a figura do professor como amigo, cúmplice e confidente, sendo compara à figura paterna.

A gente fazia várias cidades andando lado a lado. Então aquilo criou mais do que uma amizade, criou uma cumplicidade. O professor me contava tudo da vida dele, como se eu fosse um confidente. Então eu me aconselhava muito com ele, porque a minha presença paterna sempre foi meio afastada, assim, meu pai saiu muito cedo de casa e a gente não teve muito convívio. Ele [o professor], me dava conselhos, conselhos que até hoje eu guardo comigo. (Beto)

Assim como na narrativa de Beto, Alex também rememora o afeto dentro da sala de aula, e estabelece a relação professor-aluno como paternal.

A relação minha e do professor era de afeto. Eu nunca lembro dele mal humorado, desmotivado. Ele nunca levava nada para dentro da sala de aula. Mesmo que a gente pudesse perceber momentos de, até de alguma recessão do país, ou de uma baixa procura de alunos, ele nunca deixou transparecer isso dentro da sala de aula. Alguma irritação, alguma preocupação financeira. De alguma forma foi sempre paternal assim. (Alex)

Lima (2015), ao analisar os dados de sua pesquisa, retrata a relação paternal entre o professor Masciadri e alunos. O autor reflete que, especificamente na chamada escola Masciadri, trata-se de uma característica que deve ser aprofundada, considerando que a docência e as escolhas pedagógicas do professor fazem parte da sua identidade, que vai além do ser professor e artista. Há uma discussão sobre de que forma a relação paternal faz parte do legado de Masciadri. Nesse sentido, o autor conclui que o paternalismo na escola Masciadri é um elemento intensificador do processo formativo, além de contribuir para a construção de um laço fraterno e duradouro entre o professor e seus ex-alunos.

Beto ressalta a relação que vai além da profissional, quando narra que, além de ter sido aluno, trabalhou muito tempo lado a lado, viajando para diversos locais do estado junto com o professor, tecendo, por conseguinte, uma relação de proximidade do professor.

Eu fui motorista dele por muitos anos, porque ele me entregava o carro. Eu tinha 16 anos de idade e ele me entregava o carro. E eu mal sabia dirigir. Mas ele não, tu faz isso, isso, isso e isso, e eu vinha dirigindo. E a gente vinha contando história. Depois que paramos de trabalhar juntos, a gente se encontrava e ele dizia: - “tche, de novo”, ele falava: - “de novo”. E, o professor era uma pessoa vibrante. (Beto)

Algumas histórias permanecem na memória do colaborador, sendo marcadas pela personalidade divertida e vibrante do professor Schneider. Beto contou muitas histórias durante a sua entrevista, e, certamente, como quem conheceu o professor, assim como eu, pode imaginar as cenas e a figura do mesmo, repleta de personalidade e características próprias do seu modo de ser. Além disso, há uma relação das vivências junto ao professor Schneider e sua profissão hoje, em que o ex-aluno mistura música e humor.

A minha relação com o professor Schneider era a melhor possível. Primeiro porque rir faz bem, tanto é que a minha profissão hoje, a tônica da minha profissão hoje é o riso. Eu uso a música como uma condução do meu show, mas o riso é a minha intenção. Então eu estou sempre vendo as pessoas sorrirem, e me faz bem fazer elas sorrirem, assim como faz bem pra elas

também. O que aconteceu com o professor é que nos ríamos muito, mas ria demais, assim. Eu ria muito. (Beto)

Conforme a narrativa de Beto, o professor construiu uma relação de amizade com os alunos. Certamente, isso não ocorreu com uma intencionalidade pedagógica, mas pela própria fusão do *eu pessoa* e do *eu professor*, apresentada na seção de adesão.

Em função da família fazer parte das aulas e da empresa, o professor trazia para o momento um ambiente familiar, facilitando a amizade. Além disso, participava de outros momentos junto de seus alunos, nos quais sempre tinha música envolvida.

*Virei amigo do professor, da Jade, da Dona Nilda
Mas o professor, a gente sempre teve uma relação de amizade muito boa,
íamos nas festas, fazíamos almoço, aniversário, ele sempre estava
participando. (Eduardo)*

Tomando como referência a mistura dos papéis que o professor assume nas relações com os alunos, e que muitas vezes criou laços pessoais de amizade e carinho, a aula de música passa a ser mais do que cumprir um papel de ensino conteudista, configurando a formação de pessoas que aprendem e ensinam, que se relacionam, que possuem afeto umas com as outras, e que, por isso, intensificam o processo de crescimento e formação.

4. AÇÃO

A ação que cada um desenvolve como professor envolve decisões de dimensões pessoais e profissionais. Assim, a ação não pode ser desconsiderada da adesão, conforme vimos na seção anterior. Segundo Nóvoa (1995), o que fazemos em sala de aula envolve uma combinação de “gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores” (p. 16).

Cada professor é único, e faz escolhas que mais se adaptem aos seus princípios e valores. Cada um tem um jeito próprio de organização, de utilização de materiais pedagógicos e de se relacionar com o aluno. Nóvoa (1995) afirma que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (p. 17).

Sabendo disso, e considerando a ação como parte da adesão, trago algumas reflexões em torno da prática pedagógica do professor Schneider, que seria produtora de um legado para o ensino de música em Santa Maria. Com isso, algumas considerações particulares ao professor, as quais marcaram uma época e um ensino de música congruentes com a identidade dele.

4.1 “ERA SEMPRE UM MOMENTO DE CRIATIVIDADE”

Deve o aluno ter a sua sensibilidade despertada. Não basta o aprendizado de leitura musical e nem exceder-se em saber teoria. Acima de notas e ritmo, o aluno deverá viver a música, como uma coisa que está dentro dele, ser capaz de sentir a melodia, marcar um ritmo e descobrir o tom e os outros elementos, a partir de ouvir uma execução, sem depender de vê-la em sua forma escrita no papel. Caso contrário, o aluno sabe repetir o que aprendeu, mas, por si, não saberá dividir, desenvolver a capacidade de captar com segurança o ritmo, se antes não for estimulado a criar e improvisar. (Prof. Schneider, 1994)

Nas palavras escritas pelo professor Schneider, percebemos que os elementos de exploração e criação musical são fundamentos de partida para o desenvolvimento do aprendizado musical segundo os ideais da pedagogia que ele propôs. A partir da improvisação, o aluno transcende um conhecimento reprodutivo do que já existe e passa a experimentar novas possibilidades. Essa concepção sugerida por Schneider demonstra uma visão em particular de como ensinar e das finalidades desse ensino.

Nesse viés, a educação deve facilitar a construção do conhecimento pelos estudantes, de acordo com os contextos de cada um; sendo assim, deve proporcionar a interação e aprendizados mútuos. Alex descreve as aulas de música com Schneider, como um momento prazeroso e de criatividade em sua rotina, o que demonstra também algumas tendências pedagógicas do professor.

Era sempre um momento muito bom na minha rotina, que tinha outras coisas, inglês, informática e depois mais tarde cursinho para fazer o vestibular. Mas as aulas com o professor eram sempre um momento de criatividade, de se soltar mesmo. Acho que ele levava bem a cabo a questão de ser uma escola livre, e isso me chamou muito a atenção desde pequeno. Era uma metodologia que não era só teoricamente livre, ela era mesmo livre. (Alex)

As escolas livres musicais referem-se à “escola de música não oficial, que não segue normas do Ministério da Educação, e os professores que compõem seu quadro não precisam ser concursados e a legitimação de sua competência docente está ligada diretamente à sua atuação como músico” (REQUIÃO, 2002, p. 17). Além disso, a escola livre musical citada na narrativa de Alex é abordada como uma corrente de pensamento e concepções sobre o ensino de música próprio do professor Schneider. Sobre isso, Beto considera que:

Tudo o que eu aprendi foi na noite, nada muito técnico sabe. Eu até hoje não sei ler partitura, não tenho isso. E o professor se intitulava assim, como professor de uma escola livre musical. Então eu acho que nesse espírito dele, eu fui livre musicalmente. Até gostaria hoje de aprender a tocar com a pauta, pentagrama, mas acho que eu não conseguiria mais. Ele achava que cada um poderia ser o que quisesse musicalmente. Acho que a ideia do professor era isso, que era o próprio nome da escola dele, que a música deveria ser livre no seu curso, simples né, sem se amarrar muito. E eu precisava de liberdade, tanto na vida, quanto na música também. (Beto)

Na narrativa de Beto, inferimos que, a partir dos anseios dos alunos e da liberdade de escolher o que se quer ser musicalmente, o professor moldava o seu ensino a fim de possibilitar ao aluno aprender de maneira prática a partir de suas experiências musicais, não havendo necessidade do aprendizado mais técnico. Na narrativa de Alex, percebemos outra metodologia de ensino, a partir da mesma perspectiva de liberdade musical.

Eu penso que a questão da liberdade criativa do aluno. Tinha momentos que ele era muito rígido, digamos com a leitura musical. Obedecer o ritmo, o compasso, fazer o acorde corretamente. E ao mesmo tempo ele abria a

improvisação, pro floreio, a criatividade, para ti experimentar um acorde com dissonância. Acho que isso marcava bastante a metodologia dele. (Alex)

Na fala de Alex, percebemos características da postura pedagógica do professor. Quando o colaborador relata “tinha momentos que ele era muito rígido” e “ao mesmo tempo ele abria a improvisação, pro floreio, a criatividade” há duas posturas ímpares que se conversavam dentro da proposta de ensino de Schneider, o que ele intitulava de uma escola livre. Essa rigidez com os conteúdos musicais e a abertura à criação demonstra uma postura dialógica entre o que deve ser estabelecido e o que deve ser modificado musicalmente, de acordo com a necessidade de cada aprendiz.

Sendo assim, o ensino de música evolui de acordo com o tempo, ampliando o horizonte do saber. As inovações encontram-se e desencontram-se com as tradições nos mais diversos ambientes e propostas, como descrito por Kushner (2004) apud Louro (2008):

Existe uma tensão entre a audácia do improvisador de jazz que pode viajar perigosamente longe de “casa” e a sua compulsão de sempre voltar para ela. A improvisação jazzística, no final, é uma força musical expressiva, mas essencialmente conservativa - “conservativa” no sentido de que seu produto já está praticamente preestabelecido e suas estruturas delineadas - ela se resolve por processos racionais. É um clássico exemplo de “liberdade com forma.” As resoluções são o ponto final do aprendizado, essencial para a satisfação estética, crucial para a manutenção de uma boa relação com a audiência e para demonstrar habilidades do “performer” (Kushner, 2004, p. 224, apud Louro, 2008, p. 269)

Schneider, portanto, exemplifica em sua pedagogia a postura de diálogo da “liberdade com forma”, sendo rígido em alguns objetivos musicais, mas abrindo espaço à criação do aluno. Nesse sentido, cabe ressaltar que, a partir do momento em que o contexto do conservatório transpassa práticas já estabelecidas, a “cultura conservatorial” transforma-se em “culturas”, que ora conservam, ora inovam, sem permanecer estagnada no tempo.

Outra característica ressaltada na comparação entre a narrativa de Beto - “*Eu até hoje não sei ler partitura*”, “*Ele achava que cada um poderia ser o que quisesse musicalmente*” - e Alex - “*Tinha momentos que ele era muito rígido, digamos com a leitura musical*” - é que o professor ensinava de acordo com os interesses de cada aluno. Beto diz que precisava de liberdade musical, e que até hoje não sabe ler partitura, ou seja, seu aprendizado partiu do interesse dele em ser músico, de tocar,

não havendo necessidade de ter um aprendizado teórico. Já Alex, teve contato com a leitura musical, sem abrir mão da improvisação e da parte auditiva no aprendizado de música. Ou seja, percebemos que a aprendizagem de música baseada na metodologia de ensino de Schneider é centralizada no aluno e muitas vezes, parte dele e de seus interesses.

Essa proposta é relatada na narrativa de Eduardo, que diz que a partir de uma dificuldade sua o professor adaptava o ensino para facilitar seu aprendizado.

Eu sempre tive dificuldade de puxar um canto. Se um outro puxasse, daí eu ia junto. O que me ajuda também bastante foi a leitura de partitura que eu aprendi com o professor, que ajuda bastante. Às vezes eu não conheço alguma música e pela partitura eu consigo pegar a melodia e o ritmo. E também não deixa desafinar, porque fazendo o solo, que eu gosto muito de fazer o solo, também não desafina. Pega a nota e traz pro ouvido e então dá o suporte da melodia. (Eduardo)

BOZZETO (1999), em sua pesquisa, ao analisar, conclui que os professores possuem diversas concepções de aula, uns mais centrados no aluno, baseados nos seus interesses e gostos; outros, mais centrados no professor e nos conteúdos a serem desenvolvidos (p. 54). A partir das concepções de aula do professor Schneider, notamos que ele baseava-se nos interesses do aluno e, mesmo assim, prezava pelo desenvolvimento do conteúdo com uma perspectiva diferente, a de construção do conhecimento.

Então era um negócio tão prático, que a única lembrança que tenho, é ele fazendo as correções, ensinando. Ele ensinava pelo simples, pela simplicidade, ele prezava pela simplicidade da coisa. Claro que se algum aluno queria seguir adiante e ser um cara mais técnico, se aprofundar, aí era diferente. Porque ele tinha uns alunos virtuosos, assim, vinha uns caras da universidade, uns baita músicos ter aula lá. (Beto)

Beto define o professor Schneider com um ensino baseado na simplicidade do aprendizado do aluno. Na próxima narrativa, percebemos que o aluno descreve o ensino com uma perspectiva da construção do conhecimento.

O professor, com esse método, era diferente. Porque a gente ia para outra escola de música, nessas mesmas que eu fui, o pessoal já dava a música pronta, aprende essa música aqui e tal. O professor não, ele tinha o método dele, de fazer a gente tirar, da gente construir o que vai aprender. (Eduardo)

A partir dessa perspectiva, Eduardo o descreve de acordo com o desenvolvimento do conteúdo:

Geralmente, o professor ensinava alguma coisa do livro, do método próprio dele. Eu chegava ali e a gente sempre amigo, conversávamos. Depois ele começava a expor sobre o método, foi me ensinando por ali, um pouco de partitura, e aos poucos eu fui pegando. A formação de notas, as notas para formar o acorde. Porque o acorde de lá é assim, porque o acorde de ré é dessa maneira, as notas que formavam o acordes. Então eu fui aprendendo. E em outras escolas nunca ensinavam isso. - “ah não, lá maior é assim, dó maior é assim”. E o professor não, o professor ele explicava. O dó, as notas são dó, mi e sol. O ré, todas as notas. Então tu sabia o porquê que era assim. E em outras escolas não. É Dó, é sol, primeira segunda e terceira. E o professor explicava o porquê das coisas. E isso ajuda muito a gente, não fica algo mecânico. (Eduardo)

Essa construção do conhecimento e contextualização diferem de uma pedagogia que priorize apenas a reprodução de saberes já selecionados. No que se refere às perspectivas de ensino de música, Harder (2003) afirma que, embora as escolas de música tenham uma abordagem, em parte, diversificada da oferecida pelos tradicionais conservatórios, “grande parte das escolas de música do país ainda permanece dentro do sistema dos conservatórios” (p. 36). Isso ocorre não só pela formação do professor de música, mas fundamentalmente “pela divisão do currículo em duas seções – teoria musical e prática instrumental; ensino do conhecimento musical erudito acumulado; ênfase no ensino de um instrumento, cuja meta consiste no alcance do virtuosismo, considerado como resultante do talento e da genialidade. (VIEIRA, 2000, p. 1)”

Louro e Aróstegui (2003) procuram aproximar a educação musical em um contexto mais amplo de educação, descrevendo as abordagens educacionais dentro das concepções de ensino de música. Os autores trazem três perspectivas de ensino de música arraigadas em abordagens educacionais distintas. A primeira refere-se à abordagem técnica que prioriza os conteúdos e habilidades, isto é, uma aula centrada no professor e nos conteúdos, desconsiderando o indivíduo que aprende. A segunda abordagem é a prática, na qual a aula é situada no aluno e no seu desenvolvimento intelectual e psicológico. Por fim, a abordagem crítica, onde além do aluno e do professor são considerados o contexto social do conteúdo e da aprendizagem, através da interação entre os demais membros do grupo.

É difícil definir com precisão, e nem é esse o objetivo do estudo, sob qual perspectiva o ensino de música proposto pelo professor Schneider estaria inserido,

até porque acredito que as definições das abordagens não sejam tão pontuais, havendo uma ruptura de uma abordagem para outra. Há sempre um meio do caminho, uma mistura de perspectivas que se fundem no ensino. Percebemos, através da narrativas, as tendências desse professor à abordagem prática, levemente pendente a algumas ideias de abordagem crítica. Nesse sentido, Eduardo narra:

Eu senti que o método dele me trouxe algo a mais. Eu até lembro que o professor não gostava de dar música pronta. Dava um ensinamento ali, as nota musicais, e a gente que tinha que tirar a música. Porque ele não dava, essa música aqui é assim, não dava pronta, a gente é que tinha que ir tirando e aprendendo. E esse método foi bom por isso, porque daí a gente tinha que fazer um esforço todo para aprender. (Eduardo)

Deduzimos, da narrativa de Eduardo, que o professor privilegiava a construção do conhecimento, evitando apresentar músicas prontas e que o aluno aprendesse sem entender. Nesse sentido, através do aluno, é evidenciado o senso criativo como marca pedagógica do professor Schneider.

4.2 “TU TINHA ACESSO ÀS MÚSICAS QUE ESTAVAM TOCANDO NO RÁDIO (...)”

Uma marca da metodologia do professor que se aproxima da tendência educacional de aproximação da aprendizagem com o contexto de cada aluno se refere à uma escolha de repertório e o respeito às preferencias de cada um. Alex, descreve e relembra algumas canções que executava nas aulas.

Eu gostava muito da escolha de repertório. Ele deixava bem livre, principalmente no início. Tu tinha acesso as músicas que estavam tocando no rádio, que a gurizada gostava. Ao mesmo tempo tu tinha acesso as músicas, que na tua adolescência, tu também não tinha muito conhecimento. Por exemplo, o tema de Lara, os adultos conhecem, mas uma criança de ouvido não tinha acesso. Eu me lembro que foi uma das primeiras músicas que ele me ensinou. O que me impeliu a entender um pouco a leitura musical, porque era uma música que eu não tinha de ouvido, então me fazia prestar atenção, naquele acorde, naquela pausa. (Alex)

Ao definir uma lente para o ensino de música no que se refere à “abordagem crítica” para o alargamento das possibilidades pedagógicas do professor de música, Louro (2008) sugere que o professor, a partir de um mesmo conteúdo, possa ampliá-lo conforme as contextualizações e a partir das identidades dos alunos (pessoais e sociais). Ou seja, na abordagem crítica, os significados sociais do aprendizado são fundamentais para o ensino. (LOURO, 2008, p. 271)

Dessa forma, observamos que o professor Schneider levava em consideração o diálogo do conteúdo ensinado com os significados do mesmo para seu aluno no contexto social, conforme um trecho da narrativa de Alex, “*Tu tinha acesso as músicas que estavam tocando no rádio, que a gurizada gostava*”. Apesar de abrir o repertório para a escolha e o gosto do aluno, Alex lembra também de um esforço do professor em mostrar músicas novas, as quais talvez os ouvidos dos alunos não estivessem habituadas, e, mesmo assim, ele conseguia despertar o interesse do mesmo em aprender.

Então, ele conseguia fazer esse despertar de interesse. Olha, é uma música que eu não conheço, então eu preciso prestar atenção nessa partitura. E ao mesmo tempo ele dava essa liberdade de escolha do repertório. (Alex)

A escolha de repertório é um assunto bastante importante para discussões sobre o ensino de música, tanto nas escolas particulares, quanto nas escolas de música, influenciado diretamente na aprendizagem do aluno, conforme relata REQUIÃO (2002):

Essa questão se reflete na educação musical. No caso do ensino musical, a escolha do repertório influencia diretamente a aprendizagem. Na aprendizagem de um instrumento, por exemplo, dependendo do repertório adotado pelo professor, podemos ter situações de aprendizagem diversas e até mesmo antagônicas. O que é considerado “certo” em determinado contexto musical pode ser considerado “errado” ou inadequado em outro: seja a postura de um violonista ao tocar seu instrumento, a embocadura de um flautista, a emissão sonora de um cantor, a articulação de um fraseado. (REQUIAO, 2002, p. 61)

Alex revela que o repertório era bastante moderno, a partir de músicos do cotidiano de cada aluno; conta as bandas da época que faziam sucesso e que os alunos executavam no teclado.

A medida que a gente ia avançando, então era música de cinema, e até do gosto de cada um. Por exemplo Pop Rock. Lembro também que tinha alguns alunos que optavam já mais por sertanejo, música de novela. Então muito “Vangelis”, “Jean Michel Jarre”, essas bandas de época, “A-há”, “Erasure”. Mas enfim, ele era muito antenado, acho que até pelas gurias. Moldavam esse repertório de acordo com o gosto dos alunos. (Alex)

A utilização do repertório erudito, bem como os métodos utilizados no ensino de piano avançado, são dominantes nas aulas particulares do instrumento, como mostra Oliveira, Santos e Hentscke (2009). Na pesquisa, apenas 4% dos professores

utilizam obras da música popular e jazz. Além disso, a maioria dos métodos empregados nas aulas particulares de piano demonstram em outras pesquisas que são os mesmos empregados na formação profissional (p.79). Por buscar uma metodologia de ensino musical diferenciada e própria, a escolha do repertório para o ensino de música é fundamental para o desenvolvimento da proposta do professor Schneider.

Às vezes, ele usava um livro de acordeom que ele havia editado há décadas atrás. Alguma coisa talvez do Mario Mascarenhas. É que ele tinha algumas obras para órgão eletrônico. Mais eu acho que era a produção deles mesmo, passar as músicas. Quando ele fez o método dele, eu já não estava mais lá. (Alex)

Partir do cotidiano e do gosto musical do aluno descentraliza o ensino do professor e do seu método pronto e rígido, e passa a considerar o aluno e seus interesses no aprendizado.

Creio que não devia ser fácil tu manter uma gama de músicas tão grande a disposição, e para um público tão variado. Então tinha gente que gostava de Roberto Carlos, de Jovem Guarda, e tinha a gurizada querendo as músicas do momento. (Alex)

Assim, a aula particular é um momento de interações pessoais entre professor e aluno, visto que o ambiente proporciona maior liberdade e acordos com os objetivos e na condução das aulas e, de acordo com Bozzeto (2004), é fundamental que o professor “esteja aberto à perspectiva que o aluno tem do seu próprio processo de aprendizagem e do que ele deseja fazer com o conhecimento musical” (BOZZETO, 2004, p. 104).

Então, precisava de uma estrutura. Hoje com o computador é fácil, e na época até o xerox era raro. Eu lembro que eu tinha um caderno na época, e eram as gurias [filhas do professor] que passavam a partitura pra mim. Então tu deixava o caderno e na outra semana elas devolviam. Então era um artesanato. (Alex)

A partir da consciência do desenvolvimento de uma metodologia diferente para o ensino de música, mais do que para um instrumento específico, o professor desenvolveu um “método” no qual ensinaria música a diversos alunos independentemente do instrumento escolhido. Na pesquisa anterior, e através da minha própria vivência com esse método e com o professor, é possível inferir que o

método realmente buscava um ensino de música global, incentivando a criação e o despertar musical dos estudantes.

Comecei a estudar e o professor me apresentou o método, fez uns testes comigo, e então começamos a ter aula uma vez por semana. Daí me apresentou o livro também, que ele tinha editado uns livros, muito bons, com a técnica do professor mesmo. Então eu comecei a estudar por ali, comecei a aprender, gostei. (Eduardo)

Não entrarei no mérito dos materiais didáticos considerando que estes já foram sucintamente analisados no trabalho anterior, a partir das próprias considerações do professor nos escritos que explicam a metodologia do livro. Porém, cabe ressaltar que a construção desses materiais revelam muito do que o professor se propunha, respeitando a criação e o desenvolvimento de cada um em música. Para isso, trago, nas palavras do professor:

Este livro se apresenta com a aparência de um esqueleto, o qual, se você quiser vê-lo cheio de vida, terá de dar-lhe o sopro de sua inspiração. Deverá, a partir das notas existentes, fazer outras variações; alternar ritmos, jogar com a força dos acordes. Você não deve se prender ao pé da letra nos sinais escritos na pauta, mas sim valer-se deles como um trampolim para se atirar nas águas borbulhantes da arte musical. A mesma água que corre serena muda-se em cascata ou se esparrama entre pedras. (SCHNEIDER, 1994, p.2)

É nítido o valor atribuído a Schneider para um ensino de música único nesse contexto, uma vez que as suas decisões pedagógicas seguiram no sentido de consolidar os saberes e habilidades dos alunos no âmbito da música. Ao mesmo tempo, percebemos que tais tendências são mais do que pedagógicas, são ideológicas, considerando que demonstram seu jeito único de ser e de agir enquanto professor. Em consequência disso, os alunos relembram dessas perspectivas como algo marcante nos seus aprendizados musicais.

4.3 “ELE TINHA A SENSIBILIDADE DE RESPEITAR O TEMPO DO ALUNO”

Em diversas narrativas, quando perguntados sobre como aconteciam as aulas individuais e coletivas, ficou claro que as aulas coletivas ministradas pelo professor provocam grande fascínio nos alunos. A partir disso, surgem algumas características

importantes a serem consideradas quando falamos sobre o ensino de música proposto por Schneider, as quais serão considerados a seguir.

Nesse sentido, Louro (2008) sugere uma postura coletiva para o ensino de música, não descartando o ensino individual e o processo de imitação musical, mas alargando a perspectiva de um ensino mais “tradicional” para que este possa contemplar outras posturas de interação por parte dos professores e alunos (p. 267). A partir desse ponto de vista, trago a narrativa de Beto:

E sabe, ele dava aula em grupos. Eu nunca imaginei que ali as pessoas pudessem aprender em grupos. Claro que na escola de música, tinha aulas particulares. E é interessante perceber que os [alunos] ruins aprendiam com os bons e os bons aprendiam com os ruins a não serem ruins. Porque depois ele selecionava, fazia uma triagem, os bons aqui, os ruins ali e os médios lá. E assim ia! (Beto)⁵

Percebemos que, a partir de um ensino coletivo, a construção do conhecimento se dava a partir da construção por parte do professor, e também pela interação entre os alunos que aprendem uns com os outros. Nesse sentido, Alex lembra, enquanto aluno, das próprias impressões desses momentos.

A maioria das aulas eram individuais, mas às vezes ele dava a louca de querer juntar os alunos do horário. Porque às vezes ele atendia simultaneamente 3, 4 ou 5. Às vezes tinha aula em grupo. Então tu tinha o que estava começando e o que era mais adiantado. Então ele improvisava, tipo uma orquestração, principalmente baseado no ritmo e na harmônica, então ele utilizava a pauta. E a gente já ia revisando questões de leitura mesmo, de compasso. Então em cada pentagrama um aluno ficava responsável pela leitura e a magia era quando todos tocavam ao mesmo tempo que ai a gente ouvia a música completa. (Alex)

Essa prática coletiva desenvolvida pelo professor Schneider difere do modelo tutorial, professor e aluno, desenvolvido no ensino de música tradicional. Diferentemente do modelo conservatorial, o ensino coletivo de música utiliza a interação musical e social entre os indivíduos participantes.

E com o tempo eu fui percebendo que ele respeitava muito o tempo do aluno, o ritmo do aluno. Eu via que tinha colegas ali, com um pouco mais de dificuldade. Às vezes no ritmo, as vezes na melodia, as vezes na técnica, enquanto outros eram mais rápidos. E ele tinha essa sensibilidade de respeitar esse tempo do aluno, e isso me fascinava. (Alex)

⁵ Ao estabelecer critérios de qualidade quanto à execução musical o professor clareava parâmetros do que deveria ser considerada como uma execução boa ou ruim. O estabelecimento de tais critérios ensinava aos alunos direcionando as metas que deveriam perseguir em termos de execução musical.

A modalidade de ensino coletivo, conforme narra Alex, requer sensibilidade do professor em acompanhar os diferentes estágios de desenvolvimento musical de cada aluno, até que todos consigam tocar juntos. Além disso, cada aluno precisa ter respeito pelo outro, ouvindo o conjunto mais do que a si mesmo.

Então era bonito ver como ele conseguia unir alunos de diferentes estágios. E uma coisa que me chamava muito atenção na metodologia dele é que muitas vezes ele era único ali e se desdobrava em três, quatro alunos naquela aula de 50 min. Então ele te dava um pedaço da lição, te mostrava e te dava um tempo. (Alex)

As aulas coletivas do professor funcionavam de duas maneiras conforme demonstram as narrativas. Ora, o professor juntava todos os alunos para praticarem juntos; ora, o professor lecionava individualmente vários alunos. Essas duas práticas modificam muito o ensino, pois em uma ocorre a interação social e na outra ocorre o aluno frente a si mesmo, como descreve Alex:

Ele voltava daqui 10 minutos, e claro, isso eu fui raciocinar mais tarde, isso te dava um tempo de exercitar a tua autonomia como estudante, o que era magnífico. Ele te deixava à própria sorte, e naqueles 10 minutos que ele se ausentava e ia ajudar os outros, tu tinha que fazer o teu progresso. Tu tinha que exercitar, para quando ele voltar, tu mostrar. Olha, eu melhorei, consegui, avancei, fiz o outro compasso, já consegui ler, ou então não, estou tendo dificuldades, eu não consigo, não tenho técnica. (Alex)

A autonomia citada por Alex é um assunto importante na metodologia do professor Schneider, além disso, acredito que a prática do mesmo revezando o horário entre alunos seja pouco pesquisada e discutida. Cruvinel (2005) divide o ensino coletivo de instrumento em ensino homogêneo ou heterogêneo, ou seja, o ensino homogêneo se refere ao mesmo instrumento sendo ensinado ao mesmo tempo, e o heterogêneo o ensino de diferentes instrumentos trabalhados num mesmo grupo (p. 74). Embora alguns autores estudem o ensino coletivo baseando-se principalmente na coletividade, nos aprendizados mútuos, essa modalidade praticada por Schneider, do aprender sozinho a partir da autonomia, não foi relatada nos estudos sobre ensino de instrumento.

Beto complementa a questão colocada por Alex, revelando que, no momento em que o aluno estava sozinho, ele era capaz de aprender com a instrução já repassada pelo professor:

Ele ensinava o aluno e dizia: - “agora tu fica aprendendo aí, quando tu estiver bom, tu me diz!”. E ali, o professor ia atender outro aluno, lá no conservatório mesmo, e aí ele ia para outra sala lá. Então ele dava um exercício pro cara, depois conferia um por um, como está fazendo e tal. De certa forma a pessoa aprendia sozinha com a instrução dele. Ele tinha uma forma de instruir que parecia que a gente estava aprendendo sozinho, mas não estava, ele estava ensinando. Ele já tinha mostrado o caminho da roça, é o que ele chamava de furo da bala, sempre dizia assim:- “é o furo da bala, Beto, tem que saber onde tá o erro”. Então ele insistia muito com isso. Assim, é o que tenho de memória. A pessoa se obrigava a concluir aquele exercício, a evoluir, pra depois ir pra outro. (Beto)

É interessante discutir a questão da autonomia, uma vez que, após a saída da aula, o aluno tem que lidar com a independência em seus estudos em casa. O que acontece é que, muitas vezes, os alunos não conseguem evoluir sozinhos, resolver os problemas e as dificuldades, e, não raro, acabam por não saber estudar. Outro ponto interessante é que, com autonomia, o aluno pode descobrir novas canções, experimentar para aprender, o que vai de encontro com outros aspectos metodológicos do professor Schneider.

Nesse sentido, Alex ressalta a importância que dava à prática coletiva e à atenção que o professor exercia com cada aluno, sendo muito focado em suas tarefas e buscando também, por parte do aluno, desempenho e atenção.

As aulas, e ele, sempre eram um show, ele era um show man. Ainda mais quando juntava dois ou três alunos, era um show completo. Mas ele era sempre muito focado naquilo que ele estava fazendo. Talvez em uma época da vida que a gente, talvez, fique mais disperso. Ah, hoje eu não estou com tanta vontade! Ele estava sempre chamando a atenção pro foco. E acredito que também muito perfeccionista, buscando sempre o melhor do aluno, mas por incrível que pareça, sem forçar. Ele conseguia equilibrar as coisas. (Alex)

Como fechamento desse ensino coletivo, Alex lembra os shows realizados pela escola, que integravam vários alunos tocando nas apresentações.

E uma coisa interessante que me veio a cabeça, eram os shows que eles organizavam no fim do ano. Era bárbaro! Era a oportunidade que a gente tinha de ter contato com os outros alunos, que não estudavam no mesmo horário. Os alunos que a gente não conhecia, os alunos novos que estavam chegando. Às vezes eram os pais que se apresentavam com os filhos. Às vezes, eram os alunos dos outros instrumentos, piano, violão, gaita, era uma festa completa. Infelizmente eu perdi o contato. Era um tipo de sociabilidade que eles permitiam no final de ano e que era muito legal no fechamento do ano. Foram umas duas ou três na Avenida Tênis Clube. Eu acho que não tinha nenhuma escola que fizesse, talvez escola de dança, mas de música acho que era só ele. (Alex)

A partir do ensino coletivo nas perspectivas praticas pelo professor Schneider, percebemos que os alunos ressaltam a importância das ações desenvolvidas pelo professor. Destacamos a pratica coletiva musical, quando todos tocavam juntos as respectivas partes no arranjo, e também no revezamento com vários alunos, o que possibilitava que cada um exercesse a autonomia como estudante.

4.4 “NÃO TINHA MÚSICA NA ALMA, TINHA MÚSICA SÓ NA SUA TEORIA”

É necessário que o aluno sinta o gosto pela música, e aprenda de fato a ser músico. Entenda da arte musical, seja conhecedor do ritmo e capaz de criar novas composições musicais, criar arranjos para as já existentes, seja capaz de sentir e fazer os outros sentirem a beleza irradiadora da música. (Prof. Schneider, 1994)

Percebemos nos escritos do Professor Schneider e nas narrativas dos alunos que a “filosofia” de ensino do professor era baseada na liberdade do aluno como ser criativo e musical. Tais perspectivas alicerçaram a sua pedagogia e a sua maneira de ver e agir no ensino de música.

Eu lembro que o maestro Schneider dava muita importância, é claro que ele acreditava num estudo formal, mas ele dava muita importância a você se desenvolver musicalmente dando mais ênfase num resultado musical, do que a leitura ou a escrita muito rigorosa. (José)

Acho que a ideia do professor era isso, que era o próprio nome da escola dele, que a música deveria ser livre no seu curso, simples né, sem se amarrar muito. (Beto Pires)

José relata as suas diversas vivenciais musicais como estudante em conservatórios ou em aulas particulares, mas destaca que o professor Schneider se relacionava com a música e com o seu ensino de modo diferenciado.

Quando eu comecei, e por vários professores também que eu vim a conhecer em conservatório, era uma rigidez num sistema que o número de desistência sempre era muito grande. Já ele, dava muita importância em você fazer o que está escrito, mas dentro de um sentido musical. Isso também acho que era uma característica, pelo fato dele ser um excelente músico, mas também ele gostava muito de música. Essas são lembranças que eu tenho do maestro. (José)

José narra ter vivenciado certa “rigidez” diante do sistema de ensino música, o que levaria muitos alunos a desistirem de aprender música. Por outro lado, relata que

o professor, mesmo partindo da teoria ou da tradição, transformava a prática musical dentro das suas próprias crenças e maneira de ser. Nesse sentido, Louro (2008) afirma que:

A interpretação da tradição plasmada na partitura é relida a partir dos professores em sua tradição oral passada pelos “mestres” continua sendo importante, mas se torna urgente dialogar com os alunos, em suas maneiras de pensar construídas nas vivências do séc.XXI, e com a sociedade, que em sua pluralidade busca muitas coisas, inclusive, segundo a descrição dos professores que entrevistei, belos concertos de música erudita. (LOURO, 2008, p. 277)

A autora sugere que a cultura dos “conservatórios” possam ser alargadas a novas visões e necessidades de ensino e de aprendizagem, buscando uma forma dialógica entre alunos, professores e currículo. (LOURO, 2008, p. 267)

Percebemos que a ação pedagógica do professor Schneider pode ser entendida como uma interação entre a tradição, ou seja, os conteúdos musicais e métodos de ensino que permanecem no tempo, e os processos que se transformam da identidade de Schneider como professor. Dito de outro modo, a tradição não está estática e engessada ao longo do tempo, se considerarmos que o professor e as suas identidades são ativas na prática docente. Nesse sentido, Lima (2015) aponta que:

Ao estabelecer um diálogo entre a herança estética de uma escola de contrabaixo (ou de qualquer outro instrumento musical) e a ação diária de ensino desse instrumento, abre-se a possibilidade de que a tradição não seja uma “fôrma” para a pedagogia da performance, mas uma “fórma”, contanto que o professor proponha-se a uma prática reflexiva de sua ação. Dito de outra forma, o ensino de instrumento não se dá “paralelamente à tradição”, pondo-se contra ou a favor a ela, mas “surge de dentro da tradição”, numa contínua postura reflexiva e dialética, processual, onde professor e aluno são sempre protagonistas. (LIMA, 2015, p. 72)

Dessa forma, o professor Schneider projetava um ensino de música para a época, a partir das duas identidades docentes, bem como pela adesão de princípios e valores, do próprio modelo de ensino que propôs e da sua reflexão docente. A partir disso, algumas concepções de ensino de música são relatadas pelos alunos de Schneider.

Ele achava que cada um poderia ser o que quisesse musicalmente. Ele não achava que o cara pra poder dar aula às vezes numa escola, tivesse que ser um cara realmente formado em música. Acho que ele via muita gente formada em música e que não tinha aquela capacidade musical, não tinha música na alma, tinha musica só na sua teoria. (Beto)

A narrativa de Beto nos traz algumas considerações importantes para o entendimento das perspectivas sobre o ensino de música de Schneider. O primeiro ponto que gostaria de discutir é o fato da formação musical do professor de música. Schneider acreditava que os professores da sua escola não precisavam ter formação formal em música, assim como ele não a tinha, e mesmo assim direcionou a sua formação à pedagogia musical. É indiscutível o mérito da formação acadêmica, por outro lado, não se pode negar os saberes experienciais. Da mesma forma, o professor acreditava que “*cada um poderia ser o que quisesse musicalmente*” o que revela questões importantes e que influenciam a sua metodologia de ensino. Quero dizer que as relações que cada aluno estabelece com a música deveriam ser fundamentais para o plano de ensino de um professor de música, e o professor Schneider visionava em sua pedagogia as aspirações do aluno em relação a prática musical. Por exemplo, a metodologia de ensino para um aluno que quer tocar na roda de amigos em uma banda, ou de um idoso que utiliza-se da música como terapia, devem ser diferenciadas e envolver saberes diferenciados. Nesse sentido, a teoria musical não necessita estar em primeiro plano, ou ser imprescindível para a prática musical.

Porque os próprios corais, os alunos dele, nenhum deles tinha formação musical, os próprios alunos dele não tinham formação nenhuma musical, e ele conseguia fazer um quinteto de cinco vozes. Aqueles corais da época eram comparados aos corais da universidade, que eram todos alunos de música, de gente que conhecia realmente a teoria. E os corais que ele fazia, o próprio quinteto dele, nenhum deles tinham nenhuma teoria musical. Só eram bem afinados. Mas dali, fazer um coral de cinco vozes, que faziam contracantos, fantásticos né. (Beto)

Schneider perpetuava uma prática musical de qualidade. Era exigente, não só com a teoria, mas também com a execução musical. Aliás, nunca abriu mão da teoria, mas acreditava que, em primeiro plano, a música deveria ser sentida, ouvida, explorando o senso criativo do aluno.

4.5 “QUEM ME ENSINOU ESSE “NEGOCIO DE DAR AULA” FOI ELE”

Um dos motivos pessoais e profissionais que me levaram a realizar esta pesquisa foi o fato de ter me tornado professora de música. Diante disso, em meio as minhas práticas no currículo escolar e nas aulas particulares de música, invadida pelo referencial teórico reflito a respeito de como me tornei a professora que sou hoje. E

por quê? De que forma a minha ação pedagógica é influenciada pelas minhas características pessoais e por meu percurso de vida? (Nóvoa, 1992, p. 16)

“A construção de identidades passa sempre por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (Diamond, 1991, apud Nóvoa, 1992, p. 16). Diante da análise dos dados, o fato de Schneider como professor e de sua pedagogia ter influenciado as práticas docentes de ex-alunos que, assim como eu, tornaram-se professores ou deram aulas em alguns momentos de suas vidas, me chamou atenção à herança pedagógica deixada no legado de Schneider.

Só com o professor foram oito anos trabalhando. É um bom tempo! Depois eu dei aula mais uns dois anos e parei, cai na noite. Eu vi que as pessoas gostavam daquelas brincadeiras que eu fazia, aquele tipo de coisa. Mas realmente quem me ensinou esse negócio de dar aula foi ele. Coisa que nunca mais sai da gente, a gente sente falta. (Beto)

Por ter iniciado sua carreira dando aulas com o professor, Beto relata que quem o ensinou a dar aulas foi o professor Schneider. Já o colaborador José passou por vários professores ao longo de seus estudos em música, e narra uma característica marcante das aulas com o professor Schneider, o que também influenciou suas práticas diante da docência em música.

O professor que leva a fazer certas coisas, mas também, o professor que mostra, que ele mesmo mostra fazendo. E eu tive muitos professores, especialmente nos Estados Unidos, alguns excelentes, e alguns que nunca pegavam um instrumento para mostrar. Eu sempre tive essa lembrança, e até mesmo, quando eu comecei a dar aula, sempre levei em conta o exemplo. E para mim, ele tinha isso. O que ele te pedia pra fazer, normalmente ele te dava o exemplo, ele mesmo. E eu acho que é umas das grandes qualidades dum professor, e ele tinha isso. (José)

José destaca o professor que ensina não só incentivando o aluno a fazer algo, mas que realiza o exemplo a partir da própria execução musical, característica que encontrava no professor Schneider, a qual se refletiu na sua prática enquanto docente. A partir disso, o colaborador rememora:

Eu acho que uma das coisas que eu lembro dele como professor, não só das aulas que eu tive, mas também pelos outros alunos, é que ele lecionava na base do exemplo. Te motiva assim, te motivava a melhorar em tudo, mas era um professor que te dava o exemplo. Ele tocava instrumento de sopro muito bem também. No acordeom, como eu já te disse, ele era um instrumentista muito virtuoso. Então, nas aulas, todos que tiveram aulas

com ele, eu posso afirmar que era muita motivação, mas também aquela motivação muito importante que vem a partir do exemplo. (José)

Percebemos que Schneider deixou uma herança pedagógica nas vidas de seus alunos e que se espelham em suas práticas como pessoa e professor. Além disso, essa herança se perpetua no momento em que seus ex-alunos se tornam professores e músicos. Percebemos com isso que o legado de Schneider não morre, pois está sempre em transformação, a partir dos ex-alunos que carregam um pouco do professor e perpassam parte das práticas de ensino para seus alunos.

4.6 “OS PAIS QUERIAM VER SEUS FILHOS TOCANDO ESSES INSTRUMENTOS QUE NÃO ERAM TÃO POPULARES NA ÉPOCA”

Outro ponto importante no decorrer da disciplina refere-se à popularização do teclado ou órgão eletrônico pelo professor Schneider na cidade. Além de tocar em alguns pontos em Santa Maria, o professor foi responsável por desenvolver um método de ensino voltado ao teclado e às suas possibilidades.

E o professor foi um grande popularizador do instrumento. Eu me lembro que na época quando eu estudava tinha a loja Irmãos Ugaldí, que primeiramente vendia os órgãos. As vezes ele [o professor] ia lá, sábado, e dava um show. Eles colocavam os teclados mais a frente e nem precisava de caixa, o teclado já tinha a própria caixa, e juntava gente. E depois mais tarde no Banrisul, divulgando a obra. Então assim, ele marcou muito a sociedade. (Alex)

Alex considera que o professor marcou uma sociedade por levar o instrumento que não era comum na época aos lugares populares, fazendo concertos públicos na cidade, além de investir nesse ensino. O teclado é um instrumento novo que ganhou relevância no século XX. A origem do instrumento é datada do ano de 1874, por Elisha Gray, que criou o primeiro sintetizador. O instrumento veio a se desenvolver 45 anos mais tarde, a partir de 1920, quando passaram a ser fabricados os primeiros órgãos eletrônicos. Em 1960, ocorreu um grande desenvolvimento e avanço em teclados elétricos, apesar disso, eram muito grandes e utilizados apenas em estúdios de gravação. Bob Moog foi o responsável pela popularização do teclado desde 1970, a partir da invenção do sintetizador Moog. Outras empresas começam a fabricar o instrumento, passando a grandes aperfeiçoamentos. Além disso, a partir de 1970,

alguns gêneros musicais passam a ser ligados ao instrumento, como o rock progressivo nos anos 1970 e o pop eletrônico em 1980.

Podemos ressaltar que o uso do instrumento é recente e que certamente muitos lugares de ensino de música não utilizavam o teclado na época em que o professor Schneider atuou.

Então, a gente notava que sempre era uma demanda grande. Primeiro com o órgão eletrônico, piano, depois com a introdução do teclado, na qual ele se adaptou muito bem. Porque era uma coisa que fascinava, tanto o jovem quanto as crianças, como os pais também. Os pais queriam ver seus filhos tocando esses instrumentos que não eram tão populares na época, não era qualquer escola, qualquer conservatório que oferecia. Eram instrumentos de última geração, sem internet, sem grandes canais de televisão, tu só via aquilo em grandes bandas no centro do país. (Alex)

Notamos que a chegada a chegada do teclado eletrônico causou o interesse das pessoas em aprender a tocá-lo. Aliada ao ensino de teclado, uma metodologia voltada a seu ensino, mais utilizado nos conjuntos populares do que na música erudita. Alex demonstra em sua narrativa a ideia da inovação trazida pelo teclado, o que lhe despertou o interesse em estudar.

Procurei estudar pela ideia mesmo da inovação, um fascínio, aquela coisa diferente. Porque a minha mãe até me perguntou: - “tu não quer piano?”, porque na época tinha o conservatório Santa Cecília e professores particulares, mas eu nunca desejei tocar piano, e nem violão, meus dois irmãos mais velhos tocavam violão, mas eu nunca tive curiosidade. Acho que justamente pelas possibilidades do órgão eletrônico. De tu misturar timbres, e na verdade de tu misturar um som artificial. Foi o que me fez estudar. (Alex)

Percebemos que, a partir do conhecimento do instrumento, o que era possibilitado pelo professor a partir das apresentações que realizava ao teclado, as pessoas ganhavam interesse em conhecê-lo e estudá-lo, pois o teclado oferecia diversas possibilidades que não eram comuns e que só eram vistas nas grandes bandas. Com isso, notamos a importância das ações do professor Schneider que, ao ver surgir uma nova possibilidade ao ensino de música, a utilizou e fez com que as pessoas pudessem conhecer.

5 AUTOCONSCIÊNCIA: “ELE ACREDITAVA QUE PODIA ENSINAR QUALQUER UM E QUE QUALQUER UM PODERIA APRENDER”

A autoconsciência resulta da reflexão sobre a própria ação de ser professor a partir da crítica em relação ao trabalho e das práticas, permitindo um processo de decisão a mudanças e inovações pedagógicas. Com isso, acredito que essa última categoria seja fundamental para a compreensão da história de profissão do professor Schneider, pois a partir das concepções adotadas e das ações realizadas, a partir do momento em que estas traziam certas inovações para o ensino de música, o modo com que o professor acreditava em suas próprias concepções de ensino o faziam inovar e perpetuar seus ideais.

Notamos, na análise de dados, que a palavra confiança por parte do professor em relação ao seu trabalho e por parte da confiança inspirada ao aluno se fazia muito importante para o aprendizado musical, conforme o relato de Eduardo:

E ele tinha uma confiança de que sabia ensinar, e de que onde chegasse era sucesso total. Do aprendizado dele, ensinou muita gente, e muito do pessoal que está cantando hoje se espelhavam nele e foram melhorando até se tornarem profissionais. E a gente ali também, se espelhava nele para aprender, na confiança que ele tinha, que ele pegava ali um instrumento e saía tocando. (Eduardo)

A partir da confiança do professor tinha em relação à proposta pedagógica e nas concepções de ensino, Schneider conseguia trazer confiança e estímulos para a aprendizagem dos alunos. Eduardo destaca esse aspecto no ensino e nas relações entre professor e alunos.

Até a minha esposa quando era pequena conta que tinha um sonho de participar de um coral. Daí foi feito um teste e ela reprovou, não pode cantar, e então nunca mais quis. E com o professor não, ele fazia o teste, mas ninguém reprovava, era mais para pessoa mesmo ver que podia aprender, e ali ele ia, insistindo, te moldando, cada um no seu limite, até que tu saia tocando. (Eduardo)

Na narrativa anterior, conferimos um grande problema que se perpetuou no ensino de música e até ouvimos os discursos das pessoas em torno da aptidão e “dom pra música”. Quero dizer que, quem não tivesse tais méritos, não poderia entrar no coral, aprender um instrumento musical, etc. Nesse sentido, muitas pessoas deixaram de tentar aprender e passaram a acreditar na sua falta de habilidade musical.

Schneider, possuía uma visão de ensino musical diferente, pois “*Ele acreditava que poderia ensinar qualquer um e mais do que isso, ele acreditava que qualquer um poderia aprender*” (Eduardo).

E o professor tinha essa confiança de que ele conseguia ensinar a pessoa mesmo que não tivesse o dom da música. Quem tem o dom já é mais fácil, mas quem não tem, ele acreditava e ensinava as pessoas. O pessoal saía depois de algum tempo tocando ou cantando. E ele insistia, fazia a pessoa cantar e tocar, e te dava confiança, tu te sentia confiante e ia embora.
(Eduardo)

Eduardo afirma ser um dos casos em que o professor foi responsável pela insistência, mesmo diante de suas dificuldades, como aluno, em aprender a cantar:

Inclusive no meu caso, ele falava que nunca tinha visto tão desafinado. E eu melhorei bastante. Ele insistiu bastante comigo, até que hoje eu estou lá na igreja e se tiver que cantar, eu canto tranquilo sozinho. E tocar já toco, tocar já tranquilo, mas daí pra puxar música eu não me animava. (Eduardo)

A confiança do professor na sua metodologia de ensino fez com que ele acreditasse que poderia ensinar qualquer aluno. Nas narrativas, aparecem não só os alunos com mais dificuldades de aprendizado, mas Schneider acreditava poder ensinar bons músicos, e que estes teriam algo para aprender.

Ele sempre defendia que, por melhor que o cara fosse, ele ainda tinha que aprender alguma coisa. Aí ele me incentivava. Eu acabava, às vezes, pegando uns caras bons de violão, então eu pensava, - “o que eu vou ensinar pra esse cara?” Mas, pelo pensamento do professor, eu tinha alguma coisa pra ensinar para ele. Nem que fosse a postura dele como músico, ou como um músico deveria agir no palco. Às vezes agente dava aula para músicos, alguns músicos bons aqui de Santa Maria. (Beto)

No que se refere à autoconsciência, o professor era autoconfiante. Possuía segurança em seus ideais e práticas pedagógicas. Sendo assim, acreditava que poderia ensinar qualquer pessoa com desejo de aprender, tendo dificuldades ou sendo um bom músico.

6. O LEGADO: “FICOU UMA SEMENTE, E MUITO BEM PLANTADA”

Neste capítulo, trataremos da visão social com que o professor Schneider representou na época em que lecionou música, assim como o legado pedagógico e artístico deixado por esse professor. Para isso, me aproximo da pesquisa realizada anteriormente (SCHNEIDER, 2014), e da pesquisa de Lima (2015), que traz algumas considerações fundamentais para este trabalho.

Considerando legado o que é transmitido para a geração seguinte, é perceptível nos dados e no próprio contexto musical de Santa Maria ou do estado, que o professor formou muitos alunos. Alguns desses relacionaram-se com a música de maneira informal e outros se tornaram músicos profissionais. Na pesquisa realizada anteriormente, Schneider (2014) traz em síntese o legado deixado na formação de músicos pelo professor Schneider:

Vários alunos seguiram a carreira musical. Até tem um, que tocava pistom, da banda de Alegrete [que]foi pra Alemanha, fez prova para uma Orquestra e nunca mais voltou. Outro integrante da banda estudou teoria e instrumento e depois ficou dando aula no lugar do pai. Mas ele formou muita gente ou encaminhou muita gente para o lado da música. Muitos alunos lembram-se dele como professor, de ter tocado em casamentos, essas coisas. A maioria como professor, pois ele marcou uma época. (Narrativa Liége in SCHNEIDER, 2014, p. 45)

A partir da afirmação da pesquisa anterior, de que o professor Schneider marcou uma época (SCHNEIDER, 2014), procurei aprofundar essa questão no presente, de modo a entender de que forma a figura do professor faz parte das memórias dos alunos e produzindo um legado. A partir disso, trago algumas dessas narrativas, que demonstram como o professor ficou conhecido nos lugares e cidades em que lecionava:

O maestro continuou lá [em Alegrete] por alguns anos, e na verdade era tido como o melhor professor de música na cidade. (José)

Ou então:

Ah, me chamava muito atenção que todo mundo conhecia ele. Todo mundo. Era professor Schneider pra cá, professor Schneider pra lá. Era um respeito muito grande pelo nome dele. (Beto Pires)

Notamos que Schneider era aclamado na época, pela sociedade em que atuava. Além disso, Beto relembra que o professor era muito comunicativo, o que facilitava as relações sociais e possibilitava-lhe ganhar espaço e respeito em diversas situações:

Ele era muito respeitado. Qualquer círculo que ele chegasse, como já aconteceu da gente chegar às vezes num circo montado lá em uma comunidade, e daqui um pouquinho, aquele circo itinerante, estava lá o Zé Moreno e o Palhaço Pispirica. Ele [o professor] chegava lá para fazer uma participação, já chamavam ele para cantar, e ele ali, fazia a sua festa.

Além do reconhecimento de Schneider como músico, ele foi capaz de marcar uma época, justamente por investir na docência e por formar muitas pessoas na música. Alguns alunos, atualmente, assim como os colaboradores da pesquisa, não têm mais uma prática musical ativa, outros tocam de maneira informal, na igreja ou nos momentos com os amigos, e, ainda, os alunos que se tornaram profissionais, seja atuando como professores ou como músicos. Eduardo conta os destinos tomados por alguns:

Tem alguns alunos que tocam profissionalmente, tem outros que tocam por hobby. O Renato toca e canta no coral do CTG, as vezes é até solista. O próprio pai do Lucas, o Cristofari. Muitos assim, eu lembro que começaram ali e hoje estão tocando. Começaram praticamente do zero. (Eduardo)

O colaborador retrata uma de suas vivências musicais junto ao professor, enquanto aluno, e que hoje ainda se perpetua nos musicais da igreja:

Formamos um grupo para tocar na igreja, o professor também ia, tocava com a gente. E hoje a gente já está independente. Tocamos na igreja, e eu sempre gosto de tocar com mais gente. (Eduardo)

Por conviver no meio religioso, Eduardo afirma que o professor Schneider também foi muito conhecido nesse contexto. Assim, o colaborador narra:

Então ele foi muito importante para a cidade. Ele não era de Santa Maria, mas ficou muito conhecido aqui. Ele deixou muitos alunos na cidade. Eu lembro que um dia nós fomos tocar e o Bispo D. Hélio tinha sido aluno dele no Seminário. Então foi conhecido também no meio religioso, por ter dado aula no Seminário e também por ter tocado muito nas igrejas, em casamentos. (Eduardo)

Além dos músicos que não tocam profissionalmente, alguns dos alunos do professor Schneider seguiram a carreira musical, como aparecem exemplos nas narrativas a seguir:

Alguns alunos que eu conheci na época da escola, que hoje tocam em conjunto. Eu lembro do Lucas que hoje toca no conjunto Alma Gaúcha. O próprio Beto Pires que foi aluno do professor, antes de mim, mas que hoje toca até fora do Rio Grande do Sul. E várias pessoas estudaram com o professor. (Eduardo)

O próprio Luiz Carlos Borges, que é um cara que toca com a Mercedes Sosa, que toca com o Humberto Gessinger, que é um cara requisitadíssimo em todo o Brasil, foi aluno do professor Schneider. O professor me falava muito dele. Sem contar outros grandes músicos também. (Beto)

Assim como nos exemplos citados nas narrativas, dois colaboradores da pesquisa seguiram a carreira musical. Um deles foi José, que se tornou trompetista e estudou por muitos anos nos Estados Unidos. José seguiu a carreira como músico de orquestra, trabalhando alguns anos na Orquestra Sinfônica da Bahia. Ele conta que:

De Alegrete, fui morar em Porto Alegre, onde trabalhei muito em baile. E lá, naquela época, tinha alguns músicos da orquestra sinfônica que também se dedicavam a tocar em conjuntos de baile. Então, como eu tinha uma boa leitura musical, eu sempre consegui bastante trabalho em Porto Alegre, onde eu fiquei 4 anos. A grande mudança na minha vida foi que eu consegui um visto para ir para os Estados Unidos em 1973. A princípio com visto de estudante, e acabei ficando 10 anos nos Estados Unidos, trabalhando em várias atividades na chegada. Mas também como eu tinha visto de estudante, já cheguei estudando com excelentes professores em Boston, a ponto que eu desenvolvi muito o repertório de orquestra sinfônica. Assim, surgiu uma oportunidade de voltar ao Brasil para trabalhar na Orquestra Sinfônica da Bahia. (José)

Apesar de não ter iniciado os estudos com o professor Schneider e de ter estudado por pouco tempo, José atribui ao professor alguns ensinamentos que foram significativos para o seu desenvolvimento musical e para o seguimento da carreira:

Bom, o que eu queria te dizer também Jade, que para mim, as aulas com ele foram muito importantes para o meu desenvolvimento profissional. Quando saí de Alegrete fui para Porto Alegre, um centro muito grande de músicos qualificados, eu já cheguei lá com uma certa educação musical que me foi muito significativa, que me ajudou muito na questão de trabalhos. [...] Então, esse estudo me ajudou muito no começo da vida de músico profissional. (José)

Por José ter iniciado os estudos musicais de maneira informal, aprendendo com a prática, o professor Schneider foi responsável por lhe ensinar um fundamento para a sua prática instrumental e musical:

Eu já comecei praticamente, quando eu me envolvi com músicos num centro maior, com um certo preparo, um bom alicerce, em termos do meu instrumento, em termos de música. Eu tinha uma disciplina para com a música. E como eu te disse, tinham muitos músicos que passavam anos e anos conformados com um certo nível e eu já comecei a estudar, a ler partitura, a me preparar. E o meu ambiente musical foi mudando e eu já cheguei nesse ambiente num bom embasamento, devido às aulas que eu tive com ele [o professor Schneider]. E a partir daí eu só tive a ganhar.
(José)

Além de José ter seguido a carreira musical como músico de orquestra, Beto Pires é um músico conhecido em Santa Maria, realizando shows na cidade, no estado e fora dele também. Emocionado, Beto diz que aprendeu muito de música e de comunicação com o professor Schneider:

O que eu posso dizer do professor Schneider é assim, duas coisas eu posso dizer nessa vida, eu trabalhei muito com ele e eu me diverti muito com ele, e, principalmente, eu aprendi muito com ele. Claro que a vida ensina algumas coisas pra gente, mas quase tudo que eu sei de comunicação e de música, vieram da pessoa dele. Eu não consigo falar nele, sem sentir uma emoção, uma saudade. Foram muitos anos. (Beto)

A partir dessas narrativas, podemos compreender que o professor Schneider foi muito conhecido na época em que atuou como professor e músico. Além disso, exerceu um papel importante como formador em música. Entretanto, para falar em um legado musical em Santa Maria, são necessárias algumas considerações:

Assim como nesta pesquisa, LIMA (2015) discute o legado de um professor, a partir da consolidação de uma escola de contrabaixo no sul do Brasil, pelo professor Milton Masciadri. O conceito de “escola” trazido pelo autor se relaciona a uma corrente de pensamento ou estilo para o ensino de contrabaixo no sul do Brasil, difundida e preservada pelos ex-alunos, atualmente professores de contrabaixo. No decorrer da pesquisa, o autor conclui que todos os entrevistados expressavam a construção e a consolidação de um legado em termos artísticos e pedagógicos pelo professor Masciadri, porém, os dados revelaram que o estilo de performance e técnica contrabaixística adotada pelo professor já era existente na escola italiana de contrabaixo. Assim, o pesquisador passa a questionar-se sobre as construções

realmente realizadas pelo professor Masciadri para o ensino do contrabaixo, imbricadas nas narrativas desses ex-alunos. O autor finaliza considerando que o legado deixado pelo professor Masciadri, referido nas narrativas de seus alunos, está relacionado ao professor-charneira⁶, ou seja, ao professor “divisor de águas de uma história”, considerando que “a atuação de um único indivíduo pode desencadear uma série de mudanças, e um legado que pode permanecer mesmo na ausência de seu precursor”. (LIMA, 2015, p. 101)

No que tange ao professor-charneira, a narrativa de José confirma esse pensamento:

O professor marcou muito em mim, apesar de não ter estudado muito tempo com ele. Eu consegui uma certa bagagem musical que foi me carregando em diversas etapas da vida, da minha vida como músico. A seriedade e o respeito com a arte da música, a seriedade para com o instrumento. Então isso para mim foi muito importante. (José)

A partir do pensamento de LIMA (2015) e dos dados da pesquisa, trago narrativa que resume as ideias do legado do professor Schneider, e que discutirei a seguir:

Eu gostaria de ressaltar essa questão do artista empreendedor que ele foi, muito à frente do tempo dele numa cidade como Santa Maria, que se diz cidade cultura e que a gente sabe que falta tanto para ser. Uma pessoa que estava sempre se reinventando em meio ao sucessos, em meio a crises, ele não parava. Eu acho que isso me deixa muito ansioso, como aluno, como pessoa, a não desacreditar da arte hoje em dia, tão massificada de uma forma tão pobre. E uma pessoa que acreditava na juventude, uma pessoa que se sentia de uma alma jovem, e que sabia dialogar com o aluno, e isso é muito bonito, e que certamente, deixou a sua semente plantada, e a gente ainda vai ver frutificar muita coisa na música. (Alex)

O artista empreendedor à frente do tempo: O legado de um pensamento pedagógico “à frente do tempo dele numa cidade como Santa Maria”. Isso quer dizer que o ideal pedagógico não era inédito, mas inovador para o contexto no qual se inseriu. Para fortalecer essa ideia, retomemos aos dados da pesquisa: a) o professor popularizador do teclado; b) o repertório do cotidiano do aluno; c) ensino em grupo; d) estimulava a autonomia do aluno; e) uma Escola Livre; etc. Ou, como aparece na narrativa, “Além dos alunos, esse método de ensino que ele propôs que era diferente”. (Eduardo)

⁶ Termo retirado da autora JOSSO (2004,2010)

Uma pessoa que acreditava na juventude, uma pessoa que se sentia de uma alma jovem, e que sabia dialogar com o aluno: O legado de um professor-pessoa, a partir das ideias de Nóvoa (1995), e que também se encontra com o professor-charneira trazido por Lima (2015).

Deixou a sua semente plantada: o legado artístico e cultural a partir da grande quantidade de alunos que passaram pelos ensinamentos do professor. Dos quais muitos se tornaram professores de música – ainda dentre esses, três filhas do professor- que acabam ensinando outras tantas pessoas a partir desse legado.

Nesse sentido, Eduardo afirma que:

O professor, ele foi muito conhecido. E às vezes, a gente comentando em algum lugar, sempre tem alguém que diz: - “ah, eu aprendi com o professor Schneider”, daí a pessoa - “ah eu também fui aluno”. Então, ele deixou um legado muito importante. Deixou esse legado de alunos e músicos, ficou muito conhecido. Todo mundo na cidade conhece o professor. Se falar em música, o professor sempre é lembrado. (Eduardo)

É evidente que os entrevistados expressaram que o professor Schneider estabeleceu um legado pedagógico nos contextos em que atuou. O título do subcapítulo demonstra em síntese o que permanece dele e dessa história “ficou uma semente, e muito bem plantada”.

6.1 “O QUE FOI ENSINADO, O QUE FOI ABSORVIDO, A GENTE NÃO VÊ”

Eis que chegamos ao ponto que constitui o fio condutor da pesquisa e que perpassou, de forma implícita, todo o caminho percorrido até então. Para o desenvolvimento da ideia em questão, não poderia fugir do título dessa seção produzido a partir de uma narrativa de uma pesquisa que é viva, e que, por isso, conduziu-me a tantas ressignificações como pesquisadora, como professora e como pessoa, e espero que leve também o leitor a um repensar a docência, para que os saberes e experiências dos professores possam ter visibilidade.

As perspectivas de Nóvoa (1995), no que tange ao professor e suas dimensões profissionais e pessoais, serviram de alicerce para o desenvolvimento da presente pesquisa. Ao final de *diz-me como ensinas que dir-te-ei quem és e vice-versa*, o autor traz reflexões sobre a valoração dos saberes e das experiências docentes, ponto que

será desenvolvido nesta seção, a partir de um conjunto de narrativas, partes da entrevista de Beto, que expressam as ideias trazidas por Nóvoa.

Considerando a construção de um legado de ensino de música em Santa Maria pelo professor Schneider, Beto disserta que:

Eu te digo assim Jade, sem exagero algum: vendo a minha própria rua aqui, eu não sei quem é a pessoa, o que essa pessoa fez para receber o nome da minha rua. Mas acho que o professor Schneider deveria ter um nome de rua. (Beto)

Quando narra que o professor deveria “ter um nome de rua”, refere-se ao valor que ele atribui ao legado produzido por Schneider, frente ao ensino de música e à própria construção da história artística e cultural em Santa Maria.

Uma rua com o nome dele, num ponto muito bom, no centro da cidade. Porque daqui, desse leque de músicos que ele fez, que ele formou, teve outros que acabaram ensinando outros, ensinando outros, como é no meu caso também. O professor deveria ter um nome de rua hoje porque ele talvez seja um dos grandes responsáveis de Santa Maria ser um dos maiores núcleos musicais do estado hoje. (Beto)

Nesse sentido, Beto sente-se frustrado pela cidade não reconhecer-lhe o legado, por conta do muito que o trabalhou em Santa Maria e no estado, além do número de pessoas que aprenderam com o professor.

Eu digo, acho um erro Santa Maria não reconhecer o professor. Acho um erro a câmara de vereadores, até diria a câmara de deputados, porque o professor não trabalhou só aqui, ele trabalhou pelo estado. Mas aqui, a sua própria Santa Maria não dá um reconhecimento para ele. Isso me deixa no mínimo triste né, no mínimo triste. Porque quanta gente se formou em música com ele. (Beto)

Na última narrativa, Beto atribui essa desvalorização a um sentido mais amplo de que o ensino e os saberes que foram ensinados e aprendidos não são visíveis, representando ideias que serão apoiadas pelo referencial teórico em seguida.

Porque a gente não vê, tem coisas que a gente não vê. O que foi ensinado, o que foi absorvido, a gente não vê. Santa Maria hoje pode ver o que tem de músicos aqui, fantástico né. (Beto Pires)

Dito por Nóvoa (1005):

Os professores possuem um conhecimento vivido (prático), que cada um é capaz de transferir de uma situação para outra, mas que é dificilmente transmissível a outrem. Ora, na medida em que no campo educativo o saber não preexiste à palavra (dita ou escrita), os conhecimentos de que os professores são portadores tendem a ser desvalorizados do ponto de vista social e científico. (Nóvoa, 1995, p.36)

A compreensão do desprestígio da profissão docente e dos saberes pertencentes aos professores é obtida por Nóvoa (1995), a partir do entendimento da própria história. Assim, alguns breves pontos históricos da profissão merecem ser abordados, bem como, a partir desses obstáculos, algumas construções por parte dos professores que contribuam ao saber emergente de práticas, porém, que não negligenciem as contribuições teóricas das ciências sociais e humanas.

Primeiramente, Nóvoa (1995) destaca o controle político a que os professores estiveram submetidos, por serem sujeitos ao papel de reprodução social e cultural. Com isso, por muito tempo, foram-lhes negados alguns direitos como a cidadania, pois significaria uma contradição ensinar as leis do Estado dentro da escola e criticá-las fora. Para a superação desse obstáculo, é preciso que as políticas atuais realizem uma dinâmica participativa com maior poder político que exprima as novas necessidades de organização profissional entre o sistema de ensino e a sala de aula, dando sentido às reivindicações de maior autonomia profissional.

Outro ponto a ser destacado por Nóvoa (1995) refere-se às condições sociais que nunca foram favoráveis à profissão. Primeiramente, pela profissão estar atribuída à imagem dos padres, o que gerou um isolamento social, e após o fato da profissão docente ter sido feminizada, sendo que, numa sociedade dominada por discursos masculinos, sempre foi negada a voz às mulheres. É preciso que os professores conquistem maior visibilidade social, a fim de afirmar publicamente seus saberes através da presença nos espaços de debates.

A sociedade da comunicação que vivemos tende a criar novas margens de silêncio, não concedendo o direito à palavra a uma série de grupos sociais e profissionais: a consciência desse fato deve alertar os professores para a urgência da fala, levando-os a uma presença mais ativa nos círculos públicos e nas arenas científicas. (NÓVOA, 1995, p. 39)

Além disso, a forma do desenvolvimento das ciências da educação contribui para desvalorização dos conhecimentos através da experiência, substituídos por saberes teóricos. Em relação a isso, o professor Schneider, segundo a narrativa de

Alex, demonstrava uma insatisfação em relação aos conhecimentos e à prática musical desenvolvida, que não era considerada pela academia:

Então, acho que o ego dele era um pouco abalado, por não ter esse tempo de se dedicar a arte como gostaria, e talvez, por não ter tido o reconhecimento da academia, da universidade, embora que fosse muito reconhecido pela sociedade, todo mundo sabia quem era o professor Eugenio Schneider. (Alex)

O professor Schneider procurava que sua metodologia de ensino fosse considerada pela academia ou que atingisse mais pessoas, por meio de reuniões com a secretaria de educação, projetos enviados ao governo para a inclusão do ensino de música nas escolas e para a formação de professores, propostas para a prefeitura de um espaço de ensino de música gratuito para a comunidade, e diversas outras ações. Nóvoa (1995) propõe que os professores busquem relacionamentos com as comunidades científicas para que lhes permitam aliar a experiência com outros conceitos. Na narrativa de Eduardo, percebemos que o professor Schneider tentou fazer com que o método criado por ele fosse considerado pela secretaria de educação, todavia, sem êxito.

Eu me lembro que o professor tinha esse método e ele tentou levar adiante, inclusive ele levou pra secretaria de educação. Teve uma apresentação lá na escola de música e eu lembro que foram todos os alunos do professor. Foram o pessoal da secretaria de educação na época, foram lá para assistir e gostaram muito. Só que eu acho que não tinha assim, uma verba, e não era ainda obrigatório o ensino da música, por isso acho que não foi adiante esse método do professor. Por não ter um apoio assim, mais das autoridades que teriam condições de levar adiante o método do professor. Também não tinha tantos projetos envolvendo música como tem hoje. (Eduardo)

Nóvoa (1995) aponta para a inexistência de espaços institucionais favoráveis a uma reflexão partilhada dos professores sobre os seus saberes. Além disso, sempre houve a tentativa do sistema educativo em dissuadir qualquer tentativa de trabalho coletivo entre os professores. Hoje, algumas propostas visam o trabalho interdisciplinar e coletivo, como indicado na nova formação curricular do ensino médio. Segundo Domingues, Toschis e Oliveira (2000), a interdisciplinaridade, de acordo com a reforma, deve ser além da tentativa de não segmentação das disciplinas, mas também a possibilidade de reorganização das experiências dos agentes da escola, de maneira que revejam suas práticas e discutam sobre o que e como ensinam. Apesar

da tentativa, o obstáculo em transformar a interdisciplinaridade em realidade é grande, pois vai além das questões epistemológica, porque inclui a ordem institucional, pessoal e de formação de professores (DOMINGUES; TOSCHIS; OLIVEIRA, 2000, p. 74).

É necessário que os professores construam lugares de partilha e de reflexão coletiva nas escolas, ganhando espaço e voz através das formações partilhadas, imaginando novas práticas e maneiras de ser e estar na profissão.

Há uma diferença fundamental entre formar e formar-se. Até hoje, os professores têm sido formados por grupos profissionais diversos, sem que as suas próprias práticas de debate e de troca de experiências tenham alguma vez sido valorizadas. É tempo de os professores pensarem em formar-se, assinalando o –se as dimensões pessoais (o eu indivíduo) e as dimensões profissionais (o eu coletivo) nas quais este processo deve alicerçar-se. (NÓVOA, 1995, p. 39)

Nóvoa (1995) afirma que, refletir sobre os dilemas da profissão docente, auxilia os professores a adotarem novas atitudes individuais e coletivas em meio às redefinições profissionais. Frente à isso, retomamos a narrativa geradora desta seção, “o que foi ensinado, o que foi absorvido, a gente não vê”, que revela muito dos objetivos implícitos neste espaço, bem como aos trabalhos com histórias de vida de professores. Escrever a presente história, assim como pesquisar histórias de vida de professores, é mostrar um pouco do que não se vê. É reconhecer o que foi ensinado e os saberes produzidos. Nunca poderemos quantificar ou qualificar o que um professor ensinou ou o que o aluno aprendeu, mas podemos, sim, não permitir que os professores se tornem invisíveis para a sociedade, para os acadêmicos e para a própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “*Encheu nossa cidade de músicos e sonhadores. Cantou com sua voz de trovão, brincou e dançou...*”

No momento que chego às considerações finais, passo a refletir sobre todo o trajeto percorrido para chegar ao fim. Sendo assim, início ao fim, retomando ao começo, através de parte da narrativa que instigou esta pesquisa e que resume muito do que aqui foi abordado. O objetivo traçado no trabalho foi o de compreender as perspectivas pedagógicas no ensino de música do professor Schneider para a construção de um legado em Santa Maria. No decorrer, inferi que a pesquisa e que esse próprio objetivo vão além do previsto ou do esperado. Ou seja, as perspectivas pedagógicas de um professor na construção de um legado transbordam visões mais abrangentes, como o contexto de ensino de música de uma época e lugar, ao panorama cultural, às relações tecidas entre professores e alunos, e, mais especificamente, à pessoa do professor envolvido no processo de ensino e aprendizagem, onde tudo isso corrobora na construção de um legado de ensino.

Isso quer dizer que compreender de que forma o professor Schneider foi referência no ensino de música envolveu uma tarefa de regresso para aquele contexto, a fim de que se pudesse entender práticas que hoje são mais comuns na educação musical e no ensino de música, mas que na época, por um lado, causavam estranheza; por outro lado, também significavam uma quebra na maneira com que se viria a ensinar música em Santa Maria. Frente a isso, é impossível não me colocar como professora nessa mesma cidade atualmente, sem refletir sobre como é visto e praticado o ensino de música. Vejo muitos reflexos da pedagogia do professor em minhas práticas, pois, além de filha, fui sua aluna. Porém, sinto tais reflexos não apenas em minha prática, mas no próprio desenvolvimento que a cidade encerra no ensino de música. Não quero dizer que o professor é o único responsável pelo status das escolas de música em Santa Maria, todavia, posso salientar que, considerando os tantos músicos e professores que formou, ele tem parte no que é praticado na cidade.

A partir do estudos de Nóvoa (1995) acerca dos *processos identitários do professor*, concebi um fio condutor para a pesquisa a partir das três categorias propostas pelo autor, os três A's. Para a compreensão de um olhar a partir da adesão, ação e autoconsciência, é preciso que se compreenda em uma totalidade os fatores que convergiram para o fenômeno educativo pertinente ao ensino de música na época e que corroboraram para a formação de um legado. Minha intenção é de que o(a)

leitor(a) compreenda que a coexistência e a influência mútua de todos os fatores entre si, de uma história que se transforma em outras, e das categorias que transpassam todos dados da pesquisa e que, por fim, constroem um legado e as identidades do professor Schneider, pelas razões que trago a seguir.

Para a compreensão da totalidade e da condução da pesquisa, é preciso partir da primeira categoria que permeia as seguintes, ou seja, a *adesão*. Percebemos nas entrevistas, com veemência, a importância desse professor para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e de uma marca que ele deixa, não só como professor, mas através de características únicas capazes de criar laços e de transcender a relação de professor e aluno para uma relação fraterna e de amizade. No caso do professor Schneider, foi marcante a sua maneira de ser, com grande influência em sua maneira de ensinar.

O que foi constatado é que, a partir do próprio processo identitário do professor Schneider e da sua adesão a valores, crenças, e visões sobre o ensino de música, suas práticas são concebidas. Dito de outra maneira, mesmo a partir de um objetivo semelhante, os dados obtidos nesta pesquisa seriam outros se mudássemos a pessoa em questão, ou seja, o professor. Nesse sentido, há um **legado de um professor-pessoa**, a partir das ideias de Nóvoa (1992; 1995), e que “não há dois professor iguais e de que a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais” (p. 33). O legado de Schneider é consonante aos princípios e valores como pessoa e professor. Embora subjetivos, esses elementos são constantes nas memórias e representações do professor para seus alunos.

A partir da *adesão*, se consiste a *ação*. Nesse sentido, percebemos como o legado do professor foi concebido a partir das características que consistem à adesão, e que influenciam as suas práticas.

Lecionando música em meu próprio conservatório, dirigindo corais, formando bandas, criando arranjos para orquestras, produzindo composições próprias, improvisando, tenho sentido em meu contato com os meus alunos e com o povo, que a maneira adotada comumente para ensinar a música não evoluiu. (SCHNEIDER, 1968)

A partir do pensamento pedagógico que era inovador no contexto da época, o professor moldou a maneira de ensinar a partir de ações que desenvolvessem os seus ideais sobre o ensino de música. A partir disso, seguem algumas considerações.

Primeiramente, o método de ensino do professor, baseado na criação, improvisação e experimentação musical. O professor intitulava-se como parte de uma corrente de pensamento de uma “Escola Livre Musical”, do ponto de vista de “ser livre musicalmente”, ou seja, possuir uma metodologia que prezava a liberdade criativa do aluno. Nas narrativas, os ex-alunos acreditam que tais concepções eram marcantes na maneira de ensinar do professor Schneider, pois o ensino era aberto à improvisação, à experimentação e à criação musical. Ao mesmo tempo, os alunos citam o professor como rígido aos conteúdos musicais, mas que sempre ampliava o conhecimento, não se limitando apenas à reprodução. A partir da concepção de “Escola Livre”, o professor desenvolve seu plano de trabalho e todas as suas ações corroboram com esse pensamento.

A maneira com que desenvolvia as aulas era distinta, sendo que, em alguns momentos, os alunos tinham aulas particulares; e, em outros momentos, a prática era coletiva. É interessante salientar que, no momento de aulas particulares, o professor se revezava entre um grupo de alunos, não permanecendo todo o momento da aula junto ao estudante. Essa metodologia de ensino foi relevante à pesquisa, considerando que, nas narrativas desses alunos, tratava-se de um momento de autonomia, pois no instante em que o professor atendia outros alunos, era preciso resolver os problemas e evoluir musicalmente sozinho. **“Ele tinha uma forma de instruir que parecia que a gente estava aprendendo sozinho, mas não, ele estava ensinando.”**

Junto a isso, o professor proporcionava momentos de prática coletiva, quando todos os alunos se reuniam e executavam um arranjo musical. Esses momentos foram destacados pelos entrevistados, pois desenvolviam práticas além das musicais, com coletividade social, respeitando o tempo e ouvindo os sons do outro. Isso foi destacado como algo que o professor também sabia fazer. **“E ele tinha essa sensibilidade de respeitar esse tempo do aluno, e isso me fascinada”.**

O repertório foi outro ponto evidente nas narrativas como algo marcante. O professor enfatizava que o aluno deveria aprender músicas do seu cotidiano, “algo que está no rádio” e já se encontra no ouvido da pessoas. Apesar da liberdade e da escolha do aluno, bem como da aproximação do cotidiano no repertório utilizado em aula, o professor Schneider procurava mostrar novas canções, sempre despertando o interesse do aluno pela novidade. **“Tu tinha acesso as músicas que estavam**

tocando no rádio que a gurizada gostava, e ao mesmo tempo tu tinha acesso as músicas que na tua adolescência tu também não tinha muito conhecimento”.

Nesse sentido, foi popularizador do teclado que não era um instrumento comum no ensino de música na cidade. Conforme citado nas narrativas, era um instrumento que se via nas grandes bandas, e isso corroborou para a construção de uma popularidade do professor na cidade, pois trouxe algo diferente. No que tange ao uso do teclado, o professor Schneider o tornou o popular não só por ensinar, mas por levar o instrumento aos locais públicos, realizando apresentações, e mais tarde com a publicação do seu método para o instrumento. ***“Eles colocavam os teclados mais a frente e juntava gente. E depois mais tarde no Banrisul, divulgando a obra. Então assim, ele marcou muito a sociedade.”***

Retomando as categorias de Nóvoa (1992;1995), chegamos à autoconsciência, onde o professor passa a ver e rever suas práticas. Nesse sentido, notamos uma grande confiança na pedagogia proposta. Nessa categoria, vemos a crença de que se podia ensinar qualquer aluno, dos mais iniciantes aos avançados, e, no mesmo sentido, Schneider acredita que qualquer pessoa poderia aprender música. ***“E ele tinha uma confiança de que ele sabia ensinar e de que onde chegasse era sucesso total.”***

Por fim, a partir dos caminhos percorridos, retomamos aos objetivos iniciais de compreender como a metodologia de ensino do professor Eugênio Schneider corroborou para o legado em Santa Maria. A partir das lentes das categorias propostas por Nóvoa (1992;1995), percebemos a inter-relação entre a pessoa e a profissão, bem como entre as categorias de adesão, da ação e da autoconsciência, que se tornaram fundamentais para a última compreensão: O legado artístico e cultural de um pensamento que inovou em seu tempo e que perdura de forma intrínseca até os dias atuais.

Em face disso, esta pesquisa não é sobre o passado, ela se faz presente no cenário musical atual em Santa Maria. Ou seja, a pedagogia proposta pelo professor Schneider não é uma história que existiu e desapareceu, mas que existe na forma dos alunos que viraram músicos, dos alunos que tocam de maneira informal, e, ainda, na docência dos ex-alunos que se tornaram professores. Em suma, há uma herança cultural, artística e pedagógica no ensino de música de Santa Maria/ do estado.

Eu, como parte do legado pedagógico de Schneider, permiti-me uma tomada de consciência sobre os meus próprios processos identitários, os meus A's. Até que

ponto, conhecendo melhor a história e a pedagogia do professor, eu passaria a me conhecer enquanto pessoa e profissional. A partir de que circunstância eu sou a professora Jade ou a filha do professor Schneider. As questões ainda permanecem em mim, e que bom! Hoje, pude rever e entender minhas práticas, bem como pensar em mantê-las ou modificá-las. E essa é a intenção da pesquisa. Que uma história possa se fazer outras, e a partir desse reflexo colaborar para um ensino de música fomentado, que promova a reflexão e a formação de novos professores Schneider, Masciadri, etc. A pesquisa aqui exposta demonstrou algumas razões para que se pense dessa maneira, e produziu em mim, pessoalmente, um juízo mais aberto e complexo do impacto de um professor na vida dos alunos, bem como da indissociabilidade entre o pessoal e o profissional nessa atuação.

Professor Schneider deixou sua marca no ensino de música em Santa Maria. E para finalizar, reitero a importância das histórias de vida e profissão de professores, considerando que essas marcas na educação não poderão ser deixadas e desconsideradas, a fim de repensar práticas de ensino e aprendizagem. Retomando às motivações e os porquês de realizar esta pesquisa, ***“espero que essa gota de memória no oceano do esquecimento surta algum efeito e alguém com justiça reconheça o seu nome e a sua importância na história musical de nossa cidade”***.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALMEIDA, J. de. **Quando em dois somos muitos**: Histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2016.

BELLOCCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. (Org.). **Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BOZZETTO, A. **O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional**. Dissertação (Mestrado em Música). 148 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

BOZZETTO, A. **Ensino Particular de Música: Práticas e trajetórias de professores de piano**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Editora da FUNDARTE, 2004.

BOZZETTO, A. Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra, 2012. 295p. Tese, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BRESLER, L. Teacher knowledge in Music Education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 118, pp. 1-20, 1993.

BRESLER, L. **Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 7-16, mar. 2007.

BUENO, B. O. **O método (auto)biográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, B.; CATANI, D. Docência, memórias e gênero: Estudos alternativos sobre a formação de professores. In: **Psicologia USP**, São Paulo, 1993, p. 299-318.

CHARMAZ K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed; 2009.

CATANI, D.; BUENO, B.; SOUSA, C. **“O amor dos começos”**: por uma história das relações com a escola. São Paulo, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.

_____. **Histórias de vida e autobiografias na produção editorial da área de educação no Brasil (1985-2003)** In: SIMPÓSIO

INTERNACIONAL ESCREVER A VIDA: NOVAS ABORDAGENS DE UMA TEORIA DA AUTOBIOGRAFIA São Paulo, Universidade de São Paulo, FFLCH, setembro de 2005

CLANDININ, J. **Narrative Inquiry: a methodology for studying lived experience.** Research Studies in Music Education, Londres, v. 27, n. 1, dec. 2006.

CRUVINEL, F. M. **Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas.** ICBC: Goiânia, 2005.

DEL BEN, L. M. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso.** 2001. 392 f. Tese (Doutorado e Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

DOMINGUES, J.J.; TOSCHI, N.S.; OLIVEIRA, J. F.de. **A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública.** Educação & Sociedade, vol. 21, 2000.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade.** In: A socialização. Porto: Porto Editora. 1997.

FERLA, J. J. **Helma Bersch e o ensino de música no contexto da imigração alemã católica do vale do Taquari.** 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. **O processo de aprovação da lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica.** In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15, 2010, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 63-78.

GOODSON, I. F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.** In: NÓVOA, António (Org). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992.

GOODSON, I, F. **Learning Curriculum, and Life Politics.** Routledge: London; New York, 2005.

GRONDIN, J. **Hermenêutica – introdução à hermenêutica filosófica.** São Leopoldo/RS: Unisinos, 1999.

HARDER, R. **Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas.** Musica Hodie, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 35-43, 2003.

KRONBAUER, L. G. **Hermenêutica filosófica e educação.** (texto não publicado)

JUNGES, F. C.; ADAMS, A. **Hermenêutica pela história da hermenêutica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

JÚNIOR, L. **História do teclado**. Disponível em < <http://musicaplena.com/breve-historia-do-teclado/>>. Acesso: 17 de maio de 2017

LAWN, C. **Compreender Gadamer**. Trad.Helio Magri Filho. 3 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

LIMA, D. B. **Milton Romey Masciadri: interfaces entre narrativas (auto)biográficas e a consolidação de uma escola de contrabaixo no sul do Brasil**. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

LIMA, J. M. A. **Ingeburg Hasenack: memórias de uma educadora musical**. 2013. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

LIMA, J.; GARBOSA, L. **A trajetória de vida da professora Ingeburg Hasenack e o contexto pedagógico-musical de suas práticas na cidade de São Leopoldo/RS**. In: Anais do XV Encontro Regional da ABEM-SUL, 2012 Montenegro: ABEM, 2012, p.472-477.

LOURO, A. L. de. M. e. **Em busca de um diálogo genuíno: Reflexões sobre um processo de entrevistas com docentes universitários de música (texto não publicado)**

_____. **Ser docente universitário - professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. 2004.

_____. **Ser docente universitário - professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

_____. **Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno**. Revista da Abem, v.20. Porto Alegre: ABEM, p.63-68, set. 2008

_____; AROSTÉGUI, J. L. **Docentes universitários/professores de instrumento: suas concepções sobre educação e música**. In: Em pauta, v. 14. Porto Alegre: Em pauta, junho 2003, p. 35-64.

_____; SOUZA, J. V. (Org.). **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

_____; TEIXEIRA, Ziliane L. O.; RAPÔSO, Mariane M.(Org.). **Aulas de músicas: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica**. Curitiba, PR: CRV, 2014. 195 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

MACHADO, R. B. **Narrativas de professores de teoria e percepção musical: caminhos de formação profissional.** 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral.** 5. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2005.

NÓVOA, A. *Professores e as Histórias da sua vida.* In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa.** In: FAZENDA, Ivani C. A. *A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento.* Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 29-41.

_____; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN, 2014

OLIVEIRA, K.D; SANTOS, R. A. T.; HENTSCKE, L. **Um perfil de formação e de atuação de professores de piano.** *Per musí,* Belo Horizonte, n.20, p. 74-82, 2009.

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial.** In: *Educação e Pesquisa*, v.32, n.2, São Paulo, maio/ago. 2006, p. 329-343.

POLLAK, M. **Memórias, esquecimento, silêncio.** *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989

POLLAK, I. **Memória e identidade social.** In: *Estudos Históricos*, vol. 5, n. 10, Rio de Janeiro: 1992.

RECK, A. M. **Práticas musicais cotidianas na cultura gospel: um estudo de caso no ministério de louvor *Somos Igreja.*** 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

REYS, M. C. D. **Métodos na iniciação de crianças ao violoncelo leituras e usos – em estudo na região sul do Brasil.** 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

REQUIÃO, L. P. de S. **Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, 59-67, set. 2002.

SCHNEIDER, E. **Considerações sobre o Ensino da Música.** Santa Maria: arquivo pessoal, 1968.

_____. **Método Eugen Music.** Santa Maria, RS, 1994.

SCHNEIDER, J. da R. **Uma vida em muitas notas: memórias em torno do professor Eugênio Schneider.** 2014. 76 f. Trabalho de conclusão de curso, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SOUZA, E. C. **(Auto)biografia, identidades e alteridade:** Modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. In: Revista Fórum Identidades, Sergipe, ano 2, v. 4, p. 37-50, 2008.

SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, 372 p

SOUZA, J. **Pensar a Educação Musical como ciência:** a participação da ABEM na construção da área. *Revista da ABEM*, Porto Alegre , v. 16, 25-30, mar. 2007.

STAUFFER, S. L.; BARRETT, Margaret S. **Narrative Inquiry in Music Education:** toward resonant work. In: *Narrative Inquiry in Music Education: troubling certainty*. Amsterdam: Springer, 2009, cap. 2, p. 19-29.

TEIXEIRA, Z. L. O. **Narrativas de professores de flauta transversal e piano no ensino superior:** a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento. 2016. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

VASCONCELOS, A. Â. **O Conservatório de Música:** professores, organização e políticas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VIEIRA, L. B. **A construção do professor de música:** o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará. 2000. 187 f. Tese

WEBER, V. **Tornando-se professor de instrumento:** narrativas de docentes-bacharéis. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

WEISS, D. R. B. **A formação e atuação de Professores de Acordeom do Rio Grande do Sul:** Narrativas (auto)biográficas. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA

As entrevistas serão conduzidas de maneira fluida, narrativa, nas quais trarei algumas perguntas ou provocações que levarão o diálogo a alguns temas relacionados ao objetivo e à proposta da pesquisa. Assim opto por um roteiro de entrevista semi-estruturado, incluindo as lentes da *adesão*, *ação* e *autoconsciência* do professor. A partir disso, para cada ótima proponho algumas perguntas temáticas e, a partir disso, poderão ser levados a outros temas.

Serão entrevistados ex-alunos, dentre essas pessoas comuns que não tenham uma relação profissional com música, e pessoas que atuam no meio musical, sejam esses músicos e professores de música.

- 1) Questão norteadora:
 - a) O que você se lembra do professor Eugênio Schneider?

- 2) O entrevistado e o professor Eugênio
 - a) Por que você procurou estudar música?
 - b) Qual motivo te levou a estudar com o professor Schneider?
 - c) Como era a relação de aluno e professor?

- 3) Adesão
 - a) Quais eram as crenças e ideais de Eugênio sobre o ensino de música?
 - b) Quais eram as crenças e ideais de Eugênio frente ao ensino da época na cidade?
 - c) Ao que dava mais importância enquanto professor?

- 4) Ação
 - a) Como eram as aulas?
 - b) Como o professor ensinava?
 - c) Como era o comportamento do professor nas aulas frente ao aluno?
 - d) Quais os hábitos, costumes e particularidades do professor?

5) Autoconsciência

- a) Quais as visões do professor como formador?
- b) Quais as visões do professor como músico?

6) O legado:

- a) Qual a relevância do professor em relação ao ensino de música na cidade?

APÊNDICE B: CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, (estado civil), carteira de identidade número _____, declaro para os devidos fins que abduco os direitos de minhas narrativas gravadas e transcritas no mês de _____ de 2017 em Santa Maria, RS, para Jade da Rosa Schneider, podendo as mesmas ser utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso das citações, sem necessidade de sigilo. Abdicando, igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas, subscrevo o presente documento.

Assinatura do entrevistado

Data: ____/____/____