



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

**TORNANDO-SE PROFESSOR DE INSTRUMENTO:
NARRATIVAS DE DOCENTES-BACHARÉIS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Vanessa Weber

Santa Maria, RS, BRASIL

2014

**TORNANDO-SE PROFESSOR DE INSTRUMENTO:
NARRATIVAS DE DOCENTES-BACHARÉIS**

Vanessa Weber

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

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**TORNANDO-SE PROFESSOR DE INSTRUMENTO:
NARRATIVAS DE DOCENTES-BACHARÉIS**

elaborada por
Vanessa Weber

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em educação.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Luciane Wilke Freitas Garbosa, Prof^a. Dr^a. (Orientadora)

Rosane Cardoso de Araújo, Prof^a. Dr^a. (UFPR)

Valeska Fortes de Oliveira, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Cláudia Ribeiro Bellochio, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 10 de junho de 2014.

Dedico este trabalho

Aos meus maiores amores:

Minha mãe, Fátima.

Meu irmão, Lucas.

E meu amor, melhor amigo e companheiro, Pablo.

Amo vocês!

Agradecimentos

*“Então, eu me sinto feliz.
E todas as estrelas riem docemente.”
(O pequeno príncipe)*

Nesta noite, em que termino as últimas correções do texto e penso em todos os momentos que vivi durante a construção desta pesquisa, me sinto assim, feliz! Feliz por ser capaz de, ainda que em meio a tantas atividades acadêmicas, perceber que as estrelas riem docemente, perceber que essa etapa chegou ao fim, mas que o caminho até aqui foi lindo! Sinto-me feliz por saber que em todos os momentos, de alegrias, de choro, de ansiedade, de satisfação, sempre tive ao meu lado pessoas queridas. E são a essas pessoas, que compartilharam comigo minha construção como pesquisadora, que agradeço neste momento.

Primeiramente agradeço a Deus, pela oportunidade a vida e pelo conforto em todos os momentos...

Agradeço a professora Luciane, minha querida orientadora, que acreditou em meu potencial e esteve ao meu lado no momento em que adentrei o mundo acadêmico. Lu, te agradeço muito por todas as conversas, orientações, abraços, ensinamentos, amizade e, principalmente, por me fazer perceber que eu podia fazer mais. Obrigada por construir comigo esta pesquisa!

Agradeço às professoras Cláudia, Valeska e Rosane, que carinhosamente aceitaram o convite para refletir comigo sobre a construção da docência do bacharel em instrumento, me auxiliando a crescer como pesquisadora.

Deixo um agradecimento muito especial a “Clara”, “Jaqueline” e “Renato”, meus colegas, amigos, colaboradores! Sem vocês esta pesquisa não seria possível. Muito obrigada por confiarem um pedacinho de suas histórias a mim. Espero que assim como para mim, essa pesquisa tenha contribuído para que vocês se apaixonassem ainda mais pela docência!

Agradeço a todos os amigos do grupo de pesquisa Fapem e do grupo de pesquisa Narramus, com os quais tive a alegria de vivenciar inesquecíveis momentos, desde os encontros semanais até as viagens, apresentações do “Pipa”, preparação do “Saltimbancos”, festinhas, jantares, abraços, conversas, alegrias... Amigos, cada um de vocês contribuiu para que esses dois anos fossem especiais!

Agradeço também aos meus amigos de “fora do mestrado”, os quais me ajudaram a manter contato com as “estrelas que riem docemente”... Agradeço a todos! Aos que estão longe, mas perto por mensagens e pensamento, aos que estão perto, mas que eu não tenho

tido tanto tempo de ver... Agradeço principalmente a Fran, ao Josias e ao Plínio, amigos que há muitos anos compartilham comigo momentos felizes, nem tão felizes, momentos de cafés, momentos de jogar conversa fora, momentos de jogar imagem e ação. Amigos, amo todos vocês!

Agradeço também, de forma muito especial e de todo o coração, minha família! Meus padrinhos e madrinhas que sempre torceram por mim e estiveram presentes quando precisei. Meu irmão, Lucas, sempre pronto para contar os “causos” da cidade, amigo, sempre presente, meu “melhor irmão” ehehe, te amo! E agradeço principalmente, minha mãe, minha melhor amiga! Mãe, muito obrigada por todo o amor, carinho, compreensão quando eu não podia ir pra casa, alegria, palavras de conforto e motivação! Certamente tenho a melhor mãe do mundo, te amo!

E o maior agradecimento deixo para a pessoa que esteve mais presente durante a construção da pesquisa, meu amor, Pablo. Amor, muito obrigada pelo apoio, pelo carinho, pela amizade, pelo companheirismo. Muito obrigada por sempre estar ao meu lado, com palavras de incentivo, com abraços (sabe que teu abraço é meu melhor lugar do mundo), com carinho, com compreensão, com alegria... Você fez com que estes anos fossem mais lindos! Eu te amo muito... e cada vez mais!

RESUMO

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

TORNANDO-SE PROFESSOR DE INSTRUMENTO: NARRATIVAS DE DOCENTES-BACHARÉIS

Autora: Vanessa Weber
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Luciane Wilke Freitas Garbosa

Santa Maria, 10 de junho de 2014.

A presente dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Educação e Artes - LP4, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) e ao grupo de estudos Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). Como objetivo geral, buscou-se compreender o processo de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento. Especificamente, procurou-se compreender seus processos formativos e investigar os saberes que esses professores mobilizam na docência do instrumento. A pesquisa, de cunho qualitativo, adotou como metodologia a investigação biográfico-narrativa (BOLÍVAR, DOMINGO, 2006), por meio da qual foram produzidas as narrativas de três bacharéis formados pela UFSM, professores de instrumento. Por meio da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013), foram criadas categorias de análise dos dados das narrativas, os quais foram interpretados com base no referencial teórico adotado. Neste sentido, a escrita sobre a aprendizagem da docência e sobre os saberes mobilizados durante a prática pedagógica teve como base estudos de Gauthier et al. (2006), Tardif (2012), Bolzan (2002), Bolzan e Isaia (2006) e Isaia e Bolzan (2009, 2010). Conscientes de que as narrativas dos três colaboradores não representam a totalidade dos percursos formativos para a docência, concluímos que cada bacharel em instrumento torna-se um docente-bacharel através da construção e da mobilização de saberes, os quais são integrados ao ser professor por meio da formação e da experiência com a prática pedagógica. Além disso, apontamos que além dos saberes descritos por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012), identificamos o saber da performance, específico ao professor de instrumento.

Palavras-chave: Formação de professores de instrumento. Saberes docentes. Construção da docência. Investigação biográfico-narrativa.

ABSTRACT

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

BECOMING AN INSTRUMENT TEACHER: BACHELOR-TEACHER'S NARRATIVES

Author: Vanessa Weber
Adviser: Luciane Wilke Freitas Garbosa

Santa Maria, June 10th 2014.

This dissertation relates to the Research Field of “Education and Arts” – LP4, at the Education Graduate Department of Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) and to the study group “Education, Action and Research in Music Education” (FAPEM). The general objective was to understand the Bachelor in instrument’s process of learning to teach musical instruments. In particular, we tried to understand their education process and to investigate the knowledge that these teachers mobilize when teaching their instrument. This research had a qualitative approach and adopted as its methodology the biographic-narrative investigation (BOLÍVAR, DOMINGO, 2006), through which the narratives of three bachelors who teach instruments were produced. By means of textual discursive analysis (MORAES; GALIAZZI, 2013), data analysis categories were created, which were interpreted based on the adopted theoretical framework. In this sense, the production of the text about the “learning to teach” and about the mobilized knowledge was based on studies by Bolzan (2002), Bolzan and Isaia (2006), Isaia and Bolzan (2009, 2010), Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012). While we are aware that the three collaborator’s narratives do not represent the totality of the educational path for teaching, we conclude that each bachelor in instrument becomes a teacher-bachelor through the construction and mobilization of knowledge, which are integrated to the “being a teacher” through education and experience with pedagogical practice. Furthermore, besides the knowledge described by Gauthier et al. (2006) and Tardif (2012), we identified the performance knowledge, which is specific of the instrument teacher.

Keywords: Education of instrument teachers. Teaching knowledge. Construction of teaching. Biographical-narrative investigation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E SABERES MOBILIZADOS NAS PRÁTICAS DO PROFESSOR	15
1.1 As pesquisas sobre o professor e a aprendizagem da docência	15
1.2 Saberes docentes	18
1.3 As pesquisas sobre o docente-bacharel: professor de instrumento	27
1.3.1 Formação do professor de instrumento	32
1.3.2 Saberes docentes do professor de instrumento	37
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	43
2.1 O método biográfico: a investigação biográfico-narrativa	43
2.2 A produção das narrativas	46
2.3 Análise das narrativas	47
2.4 Os colaboradores da pesquisa	49
3. PROCESSOS FORMATIVOS E MODELOS DOCENTES DO BACHAREL EM INSTRUMENTO	52
3.1 O curso de bacharelado em instrumento da UFSM	53
3.1.1 A disciplina de Pedagogia do Instrumento	55
3.1.2 O Curso de Extensão em Música	59
3.1.3 Formação docente em atividades não formais	61
3.2 <i>Minha licenciatura extra-faculdade – Os cursos do Método Suzuki</i>	62
3.3 <i>Acaba que todo bacharel vai dar aula em algum momento da vida – A formação para a docência</i>	67
3.4 Professores e colegas: modelos e referências para a docência do bacharel em instrumento	72
4. O BACHAREL EM INSTRUMENTO E A DOCÊNCIA	79
4.1 <i>Eu sempre soube que ia querer ser professor – A escolha pela profissão e o início da carreira docente</i>	80

4.2 Práticas docentes dos bacharéis	86
4.2.1 Inseguranças e dificuldades da docência	92
4.2.2 <i>Acabou que eu me apaixonei muito por isso – A satisfação com a docência</i>	101
4.3 A gente vai aprendendo com o ensinar – A aprendizagem docente através da experiência	103
5. CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA	107
5.1 Saberes mobilizados durante a prática docente	109
5.2 Saberes específicos do professor de instrumento	113
5.2.1 O saber da função educativa	114
5.2.2 O saber disciplinar da performance	115
5.3 Tornando-se professor de instrumento: o percurso formativo dos colaboradores	121
5.3.1 Caminhos que levaram Jaqueline à docência	121
5.3.2 O percurso formativo de Clara	124
5.3.3 A construção da docência de Renato	126
5.4 O bacharel como professor de instrumento: perspectiva dos colaboradores	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	142
Anexo 1. Roteiro da primeira entrevista com os docentes-bacharéis	142
Anexo 2. Carta de cessão	144
Anexo 3. Projeto político pedagógico do curso de Música – Bacharelado (UFSM)	145

INTRODUÇÃO

A história por trás desta pesquisa teve início muito antes de meu ingresso no mestrado. Comecei a estudar flauta doce aos sete anos de idade e com 15 conheci a flauta transversal. Tive a oportunidade de participar do conjunto instrumental da escola em que estudava, tocando em concertos realizados em diversas cidades. Foi durante esse período que ficou clara a escolha pela profissão, faria bacharelado em flauta e tocaria em uma orquestra. Porém, ao iniciar o bacharelado deparei-me com outras possibilidades, entre elas a docência do instrumento. Durante o período da graduação atuei como professora de flauta doce em uma escola de educação infantil e em 2009 passei a trabalhar como professora de flauta transversal no Curso de Extensão em Música da UFSM. O início da carreira como docente foi marcado por dificuldades, pois muitas vezes não me sentia preparada para as situações que surgiam nas aulas. Não tinha clareza sobre a metodologia mais adequada para as aulas, sobre como lidar com alunos de faixas etárias diferentes, como escolher o repertório para que cada aluno alcançasse os objetivos propostos no instrumento, considerando suas possibilidades e seus limites. Estes são alguns dos aspectos com os quais tive de aprender a lidar ao longo desses anos como professora de flauta transversal.

No que tange à formação para a docência, ao longo da graduação, tive uma disciplina, Pedagogia do Instrumento, a qual consistiu em uma preparação para o exercício profissional como professora. Esta disciplina, com duração de um semestre, porém, não foi suficiente para sanar as dúvidas e preparar para o ensino individual de alunos de diferentes idades e com diferentes objetivos. A partir de minha experiência pessoal, comecei a refletir e a questionar como os bacharéis se preparam para o exercício da docência, considerando que muitos colegas passam a atuar como professores do instrumento ainda durante a graduação.

Somado às reflexões acerca de minhas vivências como professora, passei a refletir sobre o fato de que em nossa sociedade, ao se procurar um professor de instrumento, geralmente encontram-se músicos que tiveram sua formação voltada à carreira de instrumentistas, no caso, nos cursos de bacharelado. Grande parte dos bacharéis em instrumento, além de tocarem em orquestras e conjuntos de música de câmara, são professores do instrumento. Com isso, surge a tendência de se acreditar que “todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento” (GLASER; FONTERRADA, 2007, p. 31), desconsiderando toda a formação pedagógica que deveria compor este profissional.

Ao pensar nas dificuldades que vivenciei em meu início de carreira, chego à conclusão de que saber tocar um instrumento não é sinônimo de saber ensiná-lo. Assim, ao refletir sobre esse músico-professor, ou talvez professor-músico, não posso deixar de pensar em sua formação. Grande parte dos cursos de bacharelado em música nos quais esses professores são formados não oferece formação pedagógica, ou seja, não os habilita para a docência do instrumento, gerando diversas dificuldades.

Como a formação do músico-instrumentista é direcionada para a execução, mas uma grande parte dos músicos leciona seu instrumento, não é incomum surgirem dificuldades no trato com os alunos e na condução da metodologia dos cursos, principalmente nos primeiros anos de trabalho. (GLASER; FONTERRADA, 2007, p. 31)

Segundo as autoras, ao encontrar-se diante da docência sem uma preparação pedagógica adequada, este professor vai repetir os modelos que teve durante sua formação. No início da docência, busquei os modelos que guardava na memória, porém, muitas vezes, sem sucesso, pois meus alunos não tinham interesse em cursar uma graduação em música. Muitos alunos não estudavam em casa e viam a aula de flauta como o momento de fazer música da semana. Assim, o modelo de aula vivenciado durante o bacharelado não se adequava aos objetivos da maioria daqueles que comigo estudavam. Glaser e Fonterrada (2007) salientam que em alguns casos esta repetição dos modelos de ensino pode funcionar, mas “muitas vezes, gera desajustes e conflitos entre professor e aluno, que talvez pudessem ser evitados, caso o instrumentista professor estivesse mais bem preparado para enfrentar esse tipo de situação” (p. 31).

Com base nestas experiências, passei a questionar: Como e por que o bacharel torna-se professor de instrumento? Como o bacharel vê o início na carreira docente? Qual a formação que esse bacharel teve para a profissão docente? Como ocorrem seus percursos formativos? Quais os saberes que este professor mobiliza em suas aulas? Quais as fontes desses saberes? Como o bacharel constrói seus saberes docentes? Ao refletir sobre estes pontos, chego ao problema central da pesquisa, ou seja, como ocorre a construção da docência em bacharéis que atuam com o ensino de instrumento? Com o intuito de compreender melhor estas questões, propus esta pesquisa, a qual foi realizada tendo como referência os estudos sobre saberes docentes (TARDIF, 2012; GAUTHIER et al., 2006), processos formativos e construção da docência (ISAIA; BOLZAN, 2009, 2010a, 2010b).

Com base nos questionamentos propostos, esta pesquisa objetivou compreender os processos de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento. Além disso, são apontados como objetivos específicos:

compreender os processos formativos dos bacharéis, professores de instrumento; e investigar os saberes que esses professores mobilizam na docência do instrumento. De acordo com os objetivos propostos, a abordagem qualitativa se mostrou adequada. Assim, o método escolhido para a realização da pesquisa foi a investigação biográfico-narrativa (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001), a partir do qual foram produzidas narrativas junto a três bacharéis em instrumento, formados pela UFSM e atuantes como docentes em espaços extra-escolares, ou seja, conservatórios, projetos sociais, etc.

Esperamos, com a pesquisa, uma maior compreensão sobre a construção da docência dos professores bacharéis em instrumento e sobre os caminhos percorridos na formação e na aquisição de saberes, contribuindo, assim, tanto para pesquisas da área de Música, quanto de Educação. A partir desta investigação, buscamos ainda ampliar as reflexões sobre a formação de professores de instrumento e sobre os currículos de cursos de bacharelado em Música.

No que diz respeito à estrutura, este trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o referencial teórico que sustentou as reflexões em torno das questões propostas, assim como os conceitos que foram utilizados. Inicialmente, abordamos a questão das pesquisas sobre o professor e conceitos sobre construção da docência, processos formativos e saberes docentes. A última parte do primeiro capítulo apresenta a revisão de literatura, na qual trazemos investigações que tiveram como foco de estudo a formação do professor de instrumento, dentre as quais Oliveira (2007), Santos (2008), Silva (2011) e Kothe (2012); e os saberes docentes do professor de instrumento, destacando Requião (2002), Carvalho (2004), Bello (2004), Araújo (2005) e Gemesio (2010).

O segundo capítulo compreende a metodologia utilizada na pesquisa. Inicialmente apresentamos o método escolhido, refletindo sobre a investigação biográfico-narrativa. Neste capítulo também são descritos os critérios para a seleção dos professores colaboradores, as entrevistas biográficas, através das quais as narrativas dos professores foram produzidas, e os procedimentos utilizados na análise dos dados.

Os capítulos que seguem apresentam a análise e discussão dos dados produzidos com entrelaçamentos entre o referencial teórico adotado e as narrativas. O terceiro capítulo “Processos formativos e modelos docentes do bacharel em instrumento” aborda a questão da formação docente do bacharel e a importância de professores e colegas na aprendizagem docente, visto que estes se tornam modelos e referências para a prática pedagógica do bacharel. No quarto capítulo, “O bacharel em instrumento e a docência”, são apresentadas as práticas educativas dos colaboradores. Neste capítulo abordamos a escolha da profissão docente e as aprendizagens construídas por meio da prática. No quinto capítulo, trazemos a

“Construção da docência”, no qual apresentamos os saberes mobilizados pelos bacharéis durante a prática pedagógica, com destaque para o saber da performance, suas implicações na prática profissional e os caminhos vivenciados pelos colaboradores durante o processo de construção docente.

1. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E SABERES MOBILIZADOS NAS PRÁTICAS DO PROFESSOR

Este capítulo compreende o referencial teórico utilizado para a realização da pesquisa e a revisão de literatura acerca da formação e dos saberes docentes do professor de instrumento. A escrita sobre a aprendizagem da docência e sobre os saberes mobilizados durante a prática pedagógica teve como base estudos de Gauthier et al. (2006), Tardif (2012), Bolzan (2002), Bolzan e Isaia (2006) e Isaia e Bolzan (2009, 2010). Para a realização da análise dos dados, além do referencial teórico apontado, buscamos dialogar com outros autores, dentre os quais Tancredi (1998), Catani, Bueno e Souza (2000), Scoggin (2003), Araújo (2006), Glaser e Fonterrada (2007), Marcelo (2009), Cunha (2010a, 2010b), e Pimenta e Lima (2012). Os estudos elencados nos possibilitaram tecer relações com os conhecimentos produzidos, bem como um maior aprofundamento e compreensão do referencial teórico adotado.

1.1 As pesquisas sobre o professor e a aprendizagem da docência

A perspectiva de ter o professor como sujeito e como foco de estudos em meio às investigações pedagógicas se amplia a partir da década de 1980. Inicialmente os estudos eram realizados sobre o ensino, os materiais utilizados, os métodos de trabalho, ficando o professor em segundo plano. Nóvoa (1992) menciona que as investigações eram feitas para além do professor e que a profissão docente era reduzida a “um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica” (p. 15). O professor era considerado um transmissor de conhecimentos e conteúdos organizados por outras pessoas. Mesmo quando se admitia a importância da profissão docente e do papel do educador, existia a tendência de se considerar que, aos professores, “bastava dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável” (NÓVOA, 2002, p. 22). Neste contexto, é compreensível que os pesquisadores não trouxessem a pessoa do professor como importante elemento para o processo educativo e para a construção e compreensão da área.

Esta forma de pensar o professor, bem como sua inclusão como tema de pesquisa, começa a ganhar força a partir das décadas de 1980 e 1990. A partir dessa época, o professor passa a ser foco nas pesquisas em Educação. Iniciam-se os estudos que contam a história de vida dos professores, analisam suas trajetórias e buscam conhecer seus processos formativos

mediante a “voz” do próprio professor, o qual passa a ser reconhecido também como produtor de conhecimentos.

Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (NUNES, 2001, p. 28).

Ao fazermos referência à formação para a docência, partimos do pressuposto de que esta ocorre ao longo de toda a vida do professor, o qual está continuamente aprendendo a ser professor, aprendendo os saberes necessários à prática pedagógica (TARDIF, 2012). Assim, a aprendizagem relacionada ao que é ser professor e os processos formativos inicia-se antes mesmo da formação para a docência, ocorrendo na infância junto à família e no momento da escolarização, período em que se vivencia a escola como aprendiz. Tardif (2012) aponta que “de fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências” (p. 67), o que indica que as experiências que o professor vivenciou durante sua infância e como aluno, antes mesmo de decidir pela carreira docente, influenciam sua forma de agir na docência.

Nos primeiros anos como professor, nos referenciamos às imagens, às posturas pessoais e profissionais, às performances de professores que ficaram nas nossas lembranças. Portanto, nossos processos formativos não se iniciam num curso intencionalmente escolhido (ou não), mas nos espaços e tempos distintos onde já vivemos a experiência discente. Estes processos são contínuos, mesmo que não sejam percebidos e nem refletidos. (MOROSINI, 2006, p.352).

Neste sentido, não consideramos o ingresso na graduação como a fase inicial ou única do aprender docente, de modo que concordamos com Mizukami (2008) que afirma que “os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor são lentos, pois se iniciam antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e se prolongam por toda a vida profissional” (p. 389). A partir desse princípio, compreendemos que a aprendizagem da docência, denominada nesta pesquisa como *construção da docência*, ocorre por meio de um conjunto de processos formativos, que se configuram como as experiências com as quais os professores constroem sua identidade profissional e adquirem saberes voltados à ação docente.

Sobre os processos formativos do professor, Isaia e Bolzan (2010a) afirmam que estes são constituídos por um conjunto de categorias, os quais caracterizam os movimentos da construção da docência, sendo elas: aprendizagem da docência, atividade de estudo docente e trabalho pedagógico.

A *aprendizagem da docência* é a fase na qual ocorre a profissionalização docente. É o momento em que o professor compreende que esse processo de profissionalização não está acabado, visto que estará sempre ensinando e aprendendo. Essa aprendizagem pode ocorrer também pela reflexão sobre sua prática docente em sala de aula.

A *atividade de estudo docente* é o mecanismo utilizado pelos professores para aprender a ser professor. Esse aprender envolve ações e estratégias que os docentes necessitam para a incorporação de conhecimentos específicos da docência. Assim, “aprender significa ler e interpretar as construções de seus alunos e, conseqüentemente, pensar sobre sua atuação na tomada de consciência o que permeia esse processo de ensinagem” (ISAIA; BOLZAN, 2010a, p. 9).

O *trabalho pedagógico* refere-se às escolhas metodológicas que os professores adotam ao prepararem suas aulas. Compreende a “reflexão e o constante redimensionar sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na perspectiva de proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber” (ISAIA; BOLZAN, 2010a, p. 10).

Além destas categorias, as autoras salientam o fato de que não podemos falar de um aprender a ser professor que possa ser generalizado a todos os docentes, visto que os caminhos percorridos durante a trajetória formativa e a aprendizagem da docência são distintos a cada professor. Neste sentido, os processos formativos e a construção da docência foram abordados

[...] na relação entre a formação profissional recebida e o processo formativo em andamento, considerando-se a individualização de cada profissional, pois ensinar e aprender pressupõe caminhos próprios que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, além de suas necessidades e interesses, permitindo, assim, que possa adaptar-se ao contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão, o que possibilitará o questionamento acerca de seus saberes e fazeres docentes. (ISAIA; BOLZAN, 2010a, p. 12).

A construção da docência, entendida como um processo que ocorre ao longo da vida do professor e que está relacionada aos diferentes processos formativos de cada indivíduo e à construção e mobilização dos saberes necessários à prática pedagógica, pode ser compreendida também como o que Isaia e Bolzan (2006) denominam de *professoralidade*. Para as autoras, o processo de construção e aprendizagem docente envolve o exercício continuado da professoralidade, a qual se configura como um

[...] processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 491).

Assim, percebemos a construção da docência como um processo sistemático, longitudinal, que vai além da aquisição e mobilização de conhecimentos, ou seja, que envolve a sensibilidade docente e a reflexão permanente acerca da prática.

1.2 Saberes docentes

As pesquisas brasileiras sobre formação de professores e aprendizagem docente passaram a ter o professor como elemento central, sobretudo a partir da década de 1990. Neste momento surgia também o interesse sobre os saberes docentes, os quais apareceram vinculados às pesquisas relacionadas ao trabalho do professor e à própria construção da docência. Nunes (2001) afirma que na “perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente” (p. 29).

Para Gauthier et al. (2006), o ponto central das pesquisas e reflexões sobre a formação e a profissão docente consiste na caracterização da “natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação de professores” (p. 14). Para os autores, o ensino é uma profissão exercida em praticamente todo o mundo, desde a Antiguidade. No entanto, os conhecimentos sobre os fenômenos específicos ao processo são pouco conhecidos, tendo em vista que os atos que realmente influenciam na aprendizagem dos alunos ainda não foram totalmente identificados e ainda não se compreendeu plenamente como se dá a interação entre professores e alunos. Nesse sentido, o estudo sobre estes pontos e sobre os “elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência” (GAUTHIER et al., 2006, p. 17).

Ao nos propormos a estudar os saberes docentes dos professores de instrumento, torna-se importante o conhecimento e a definição do que é saber docente. Para isso, adotamos a perspectiva de Tardif (2012) que, apesar de salientar a dificuldade de se produzir um conceito que venha a satisfazer todos os pesquisadores, visto que cientificamente ninguém sabe com certeza o que é um saber, propõe uma definição atribuindo “à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-

fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 60). Os termos *saber* e *saber fazer* também são abordados por Bolzan e Isaia (2006), autoras que relacionam o saber ao conhecimento científico e o saber fazer ao conhecimento prático.

Além de contribuírem para que o professor atue com mais competência, como apontado por Gauthier et al. (2006), os estudos acerca dos saberes docentes são importantes, considerando a conquista da profissionalização da docência. Nesta perspectiva, Tardif (2012) afirma que a natureza dos conhecimentos envolvidos é o que distingue as profissões das demais ocupações e considera o ensino como um *ofício*, o qual seria exercido por vocação, por amor, e não como uma verdadeira profissão, compreendida como as profissões de médico, engenheiro ou advogado. Da mesma forma, Gauthier et al. (2006) também não consideram a docência como uma profissão e, em uma escala de cinco níveis de profissionalização (profissões marginais, ocupações que aspiram à profissionalização, semiprofissões, novas profissões e profissões tradicionalmente estabelecidas), a categoria dos professores representaria uma semiprofissão.

Destacamos ainda, que “em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular ou renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério” (TARDIF, 2012, p. 250). Neste sentido, diversas pesquisas¹, que apontam diferentes enfoques para a profissionalização docente, enfatizam a importância do *saber* neste processo, sendo que a posse de um saber específico representa uma das dimensões essenciais das profissões. Gauthier et al. (2006) apontam que “a identificação e a validação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino contribuiria, com certeza, para definir o *status* profissional dos professores” (p. 77-78).

As pesquisas realizadas sobre os saberes mobilizados na docência têm como base dois postulados fundamentais descritos por Gauthier et al. (2006): 1) Existe um repertório de conhecimentos peculiar à função de professor que distingue essa ocupação das outras profissões e do saber refletido do cidadão comum; e 2) A determinação desse repertório de conhecimento se dá pelo estudo do trabalho docente. Somando-se a isto, os autores salientam a importância da identificação desses saberes e apontam como implicações dessas pesquisas a “melhoria da qualidade de ensino, diminuição da evasão escolar, melhor formação inicial, melhoria do desempenho dos alunos e profissionalização do ofício de professor e, finalmente, assim esperamos, benefício para a sociedade como um todo” (GAUTHIER et al., 2006, p. 78).

¹ Pesquisas abordadas por Gauthier et al. (2006).

Concordando com o pensamento de Gauthier et al. (2006), Oliveira afirma que a investigação e o debate acadêmico sobre os saberes docentes que são mobilizados pelos professores em seu cotidiano permitem “também que se fale na docência como uma profissão, como um trabalho que exige um repertório de conhecimentos que precisam ser debatidos e trabalhados nos cursos de formação de professores” (OLIVEIRA, 2006, p. 176). A partir da convergência de ideias a respeito da importância dos saberes para a profissionalização da docência, justificamos a necessidade de uma revisão bibliográfica sobre esta temática. Buscamos autores que refletiram e aprofundaram questões relacionadas aos saberes docentes, contribuindo assim para nossa compreensão e reflexão sobre os saberes docentes do professor de instrumento. Dessa forma, destacamos as pesquisas de Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012) e, no Brasil, de Pimenta (2005) e Mizukami (2005-2006).

No contexto brasileiro, partindo da experiência com o ensino de didática em cursos de licenciatura, Pimenta (2005), ao realizar pesquisas sobre a formação de professores, definiu e categorizou os saberes mobilizados pelo professor apontando a existência de três saberes da docência, sendo eles a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Para a autora, os saberes da *experiência* são os conhecimentos que os professores têm sobre o que é ser professor, ressaltando que os momentos vivenciados pelos professores, enquanto alunos, formam os saberes da experiência. Esse tipo de saber contribui para que o professor saiba identificar quais dos seus professores foram bons, assim como quais sabiam o conteúdo, mas não sabiam como ensiná-lo. Esse saber sobre o ser professor também é adquirido “por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores” (PIMENTA, 2005, p. 20). Além desse saber adquirido durante o tempo de estudante, a autora também considera o saber da experiência como o saber produzido durante o cotidiano docente, através da reflexão sobre sua prática.

Os saberes do *conhecimento* referem-se aos conhecimentos específicos da disciplina que o professor irá ensinar, por exemplo, história, física, música, etc., sem os quais os professores “difícilmente poderão ensinar (bem)” (PIMENTA, 2005, p. 21). Ao definir conhecimento, a autora esclarece que conhecimento é mais do que informação. A informação seria a primeira etapa do conhecimento, mas para se chegar ao conhecimento em si dever-se-ia “trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (p. 21).

Os *saberes pedagógicos* somente são adquiridos pelos professores a partir da prática docente. Assim, são saberes formados na ação, resultantes da reflexão do professor sobre suas práticas e do confronto destas com os saberes que possui sobre a educação e a pedagogia.

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. (AZZI, 2005, p. 43).

Na mesma linha de investigação, Mizukami (2005-2006), ao tratar da formação e dos saberes envolvendo os professores formadores de professores, aponta a importância da delimitação de uma base de conhecimentos necessários ao exercício da docência. Segundo a autora, além dos saberes e conhecimentos desenvolvidos pelo professor durante a prática pedagógica, a base dos conhecimentos necessários ao professor deve envolver mais cinco tipos de conhecimentos, ou seja, conhecimento do conteúdo específico; conhecimento dos contextos formativos escolares; conhecimento de processos de aprendizagem da docência; conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam; e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Com relação aos autores que se tornaram referências internacionais para o estudo dos saberes docentes, destacamos Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012). Citado de forma recorrente nas pesquisas sobre professores de instrumento, Tardif (2012) assinala que a compreensão dos saberes docentes pode ocorrer mais facilmente por meio de um modelo de análise que esteja baseado na origem social destes saberes. Neste sentido, o autor aponta que

[...] o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (TARDIF, 2012, p. 19).

Neste sentido, é possível perceber a relação dos saberes docentes com os contextos sociais, ou seja, os saberes, muitas vezes, “provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou [são produzidos] fora do trabalho cotidiano” (TARDIF, 2012, p. 64). O autor aponta que os saberes são *sociais* por que: a) são saberes partilhados pelos professores; b) são saberes produzidos socialmente, resultantes de negociações de diversos grupos, dentre os quais “universidades, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instância de atestação e de aprovação de competências, Ministério da Educação,

etc.” (TARDIF, 2012, p. 12); c) seus objetos são as práticas sociais; d) são saberes que se modificam e evoluem com o tempo e de acordo com as mudanças sociais; e e) são saberes adquiridos em um contexto de “socialização profissional”, na qual o professor os modifica e adapta de acordo com sua história profissional e com as fases de sua carreira docente. Com relação a esse ponto, Tardif (2012) acrescenta que

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. (TARDIF, 2012, p. 14).

Além de sociais, os saberes docentes são caracterizados pelo autor como saberes *temporais*, visto que são construídos ao longo de sua história de vida e carreira docente. São saberes adquiridos enquanto o professor ainda vivenciava o papel de aluno, em paralelo à construção de crenças e representações sobre o que é ser professor. Assim, “dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2012, p. 20).

Outro ponto a destacar é o fato de que para o autor o estudo sobre os saberes docentes deve estar ligado ao estudo das demais dimensões do ensino e, principalmente, do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores. Segundo Tardif (2012), não se pode estudar os saberes docentes sem relacioná-los a estas dimensões, ao contexto de trabalho e da vida dos professores.

O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2012, p. 11).

A partir dessas características torna-se clara a relação dos percursos formativos dos professores com sua construção docente, visto que os saberes não são adquiridos somente na formação acadêmico-profissional² ou continuada, mas sim, durante a trajetória de vida de cada pessoa. Mesmo antes de ingressarem em um curso de formação de professores, os mesmos já guardam referências do que é ser professor.

Essas significações, sobre a docência e sobre o professor, são construídas desde o momento que entramos numa sala de aula, como aprendizes, nos diferentes momentos da escolarização, e mesmo antes de entrar nela. Temos uma representação do que seja um professor, uma aula, uma avaliação, uma escola, enfim, estas

² A referência feita ao termo “formação acadêmico-profissional” é apresentada neste artigo, conforme a perspectiva de Diniz-Pereira (2008).

imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida. (OLIVEIRA, 2006, p.176).

Com relação à definição e categorização dos saberes docentes, Tardif (2012) afirma que o saber dos professores é um saber plural, formado por um conjunto de saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da *formação profissional* englobam os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica e são saberes adquiridos pelos professores nas instituições de formação. Os saberes *disciplinares* também são adquiridos ao longo da formação e representam os diversos campos do conhecimento, ou seja, são os saberes que se encontram nas universidades sob a forma de disciplinas, como por exemplo, matemática, física e história. Os saberes *curriculares* representam os programas escolares, ou seja, os objetivos, conteúdos e métodos que as instituições escolares organizam e “que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2012, p. 38). Por fim, os saberes *experienciais* são saberes desenvolvidos pelos professores durante sua prática docente. Concluindo a definição dos saberes docentes, o autor aponta que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2012, p. 39). Neste ponto, questionamos sobre esse “professor ideal”. Será que existe um professor ideal? A visão apontada do autor ainda pode ser considerada nos dias de hoje? Pensando no professor de instrumento, podemos pensar em um professor ideal? Ao sermos prescritivos, corremos o risco de sermos parciais definindo como deve agir e ser o “professor ideal”. No entanto, é possível, dentre as múltiplas possibilidades e experiências, apontar caminhos para que cada professor, ao refletir sobre sua prática, se torne o melhor professor possível para determinado grupo de estudantes, levando em consideração suas vivências e seu contexto de trabalho.

Ao refletir sobre os estudos apresentados, percebemos que as categorizações dos saberes docentes de Pimenta (2005) e Tardif (2012) se assemelham, visto que os saberes da experiência, da disciplina a ser ministrada e da pedagogia encontram-se nas reflexões de ambos os autores. Tais saberes são apontados também por Gauthier et al. (2006), porém estes autores acrescentam às categorias o *saber da ação pedagógica*, caracterizado como “o saber experiencial dos professores a partir do momento em que ele se torna público e é testado através de pesquisas em sala de aula” (GAUTHIER et al., 2006, p. 33). A importância do estudo do saber da ação pedagógica, é apontada por Puentes et al. (2009), quando afirmam que

[...] a contribuição mais importante de Gauthier *et al.* (1998) está, precisamente, no alongamento do campo teórico desse último saber, ou seja, o da ação pedagógica, até o momento, considerado como o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e, também, contraditoriamente, o mais necessário à profissionalização do ensino. (PUENTES, et al., 2009, p. 176).

Referindo-se aos saberes docentes, Gauthier et al. (2006) apontam que, em inglês, normalmente utiliza-se a expressão *knowledge base*, considerada como uma espécie de *reservatório de conhecimentos* englobando a totalidade dos saberes dos professores, ou seja, “conhecimento do conteúdo, saber experiencial, conhecimento das crianças, conhecimento do programa, conhecimento relativo ao gerenciamento da classe, conhecimento de si mesmo, cultura geral, etc.” (p. 18). Em seus estudos, entretanto, para se referir aos saberes docentes, os autores utilizam a expressão *repertório de conhecimentos*, que “representa um subconjunto do reservatório geral de conhecimentos do professor e tem origem nas pesquisas realizadas nas salas de aula” (GAUTHIER et al., 2006, p. 18).

Com relação à categorização, Gauthier et al. (2006) apresentam seis tipos de saberes que compõem o repertório de conhecimentos necessários ao professor, sendo eles: 1) Saberes disciplinares; 2) Saberes curriculares; 3) Saberes das ciências da educação; 4) Saberes da tradição pedagógica; 5) Saberes experienciais; e 6) Saberes da ação pedagógica.

Segundo Gauthier et al. (2006), os *saberes disciplinares* são saberes produzidos pelos cientistas e pesquisadores das diversas disciplinas científicas. “O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores” (p. 29).

Os *saberes curriculares* são saberes que o professor utiliza para ensinar determinada disciplina. Para transformar uma disciplina em programa de ensino, as instituições escolares organizam os saberes produzidos pelas ciências que consideram relevantes, e os transformam em métodos, objetivos e programas de ensino. “O professor deve, evidentemente, ‘conhecer o programa’, que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos. É, de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar” (GAUTHIER et al., 2006, p. 31).

Os *saberes das ciências da educação* são saberes profissionais adquiridos pelo professor durante sua formação e em seu trabalho, os quais não se encontram, porém, diretamente relacionados à prática pedagógica. Estes saberes, no entanto, orientam o professor sobre sua profissão e de modo geral, sobre a educação. É um saber que diz respeito, por exemplo, ao sistema escolar, à evolução da profissão docente, ao desenvolvimento infantil, etc. Segundo Gauthier et al. (2006), esse é um saber profissional específico “que serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da

mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente” (p. 31).

Os *saberes da tradição pedagógica* referem-se ao saber dar aulas antes mesmo da formação para a profissão docente. Segundo o autor, “cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade” (GAUTHIER et al., 2006, p. 32). É um saber que pode apresentar erros, mas que poderá ser ajustado pelo saber experiencial e validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

Os *saberes experienciais* são saberes produzidos pelos professores, de modo particular e único, por meio das experiências vivenciadas em sala de aula. Através de suas experiências, o professor vai criando hábitos e regras que utiliza em sua prática e, assim, aprende o que funciona ou não no ensino. Segundo Gauthier et al. (2006), a limitação deste tipo de saber é o fato dele não ser verificado cientificamente, constituindo-se em um saber que permanece reduzido à sala de aula de cada professor.

A partir dessa limitação dos saberes experienciais, Gauthier et al. (2006) apontam outro saber docente, o *saber da ação pedagógica*. Como mencionado, o saber do professor permanece muitas vezes somente dentro da escola, não passando por nenhuma comprovação científica. O saber da ação pedagógica representa o saber experiencial do professor, seus julgamentos, suas “regras” a partir do momento em que são avaliados e testados por meio de pesquisas realizadas em sala de aula. Com esse saber, as regras de ação dos professores pesquisados poderão ser conhecidas, aprendidas e utilizadas por outros professores. Assim, o saber da ação pedagógica passa a contribuir com o aperfeiçoamento da prática docente.

Gauthier e Tardif (2010) reafirmam a pluralidade do saber docente e ampliam para sete as categorias de saberes docentes que constituem o repertório de conhecimentos do professor. Além do saber disciplinar, do saber curricular, do saber da experiência, do saber da ação pedagógica e do saber da tradição pedagógica, os autores modificam a denominação do saber das ciências da educação que passa a ser chamado de *saber da cultura profissional*. Além disso, acrescentam às reflexões o *saber da cultura geral*, o qual representa os conhecimentos gerais do professor. Segundo Gauthier e Tardif (2010) durante a prática pedagógica, o professor “não tem de definir-se pela grande cultura (elitista, promovida por certos pensadores nostálgicos em voga), mas, ao contrário, ele torna viva a sua cultura no contexto da classe na qual trabalha, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos” (p. 485).

No que tange a esta pesquisa, pensando especificamente nos bacharéis, professores de instrumento, surgem alguns questionamentos a respeito de seus saberes, uma vez que a formação específica no bacharelado é voltada, sobretudo, à performance musical.

Em seu sentido mais amplo, performance cobre toda a gama de comportamento musical observável. Uma canção improvisada de uma pequena criança, o cantarolar de uma melodia popular, a participação em um ritual social como o cantar de um hino religioso ou de canções folclóricas e dançar com música são apenas alguns dos diversos modos de performance que merecem estudo psicológico. Em um sentido mais restrito, entretanto, uma performance musical é aquela na qual um músico, ou um grupo de músicos, executa música, de forma consciente, para um público. Na nossa cultura ocidental, tal música é frequentemente escrita por alguém que não está diretamente envolvido na performance. Os músicos *realizam* uma composição pré-existente. (SLOBODA, 1985, p. 67, grifo do autor).³

A *performance musical* que o bacharel aprende durante a graduação diz respeito ao sentido mais restrito de Sloboda (1985), o qual é tomado como base para a realização desta pesquisa. Neste âmbito, o ofício do bacharel em instrumento corresponde ao do *performer*.⁴

O que, então, fazem os performers? Em um nível, a resposta para esta questão é óbvia: eles produzem realizações físicas de ideias musicais, sejam ‘ideias’ que foram registradas com notação escrita, passadas oralmente (como em uma cultura não alfabetizada) ou inventadas no calor do momento (como em improvisação livre). O requisito mais básico é que o performer deve produzir (mais ou menos) as notas, ritmos, dinâmicas, etc., corretos de uma ideia musical – se existe um ponto de referência apropriado (notacional ou conceitual) a partir do qual a ‘correção’ pode ser medida. Entretanto, além disso, se espera que os performers deem vida à música, que vão *além* do que é explicitamente fornecido pela notação ou pelo padrão transmitido oralmente – que sejam ‘expressivos’. (CLARKE, 2002, p. 59, grifo do autor).

Os conhecimentos descritos por Sloboda (1985) e Clarke (2002) envolvendo a técnica, expressão musical e a apresentação pública são alguns dos principais aspectos trabalhados nas aulas de instrumento. Como o professor aborda com o aluno as questões relativas à performance musical? Como o professor de instrumento prepara o aluno para subir ao palco e tocar para dezenas (ou mais) de pessoas? Que tipo de saber é mobilizado para essas situações? Como se definem os saberes específicos do professor de instrumento?

Para tentarmos responder a estes questionamentos e aprofundar a compreensão a respeito dos saberes docentes mobilizados pelos professores de instrumento buscaremos utilizar a lente teórica dos referenciais apontados, assim como realizar uma revisão sobre esta temática.

³ As traduções foram realizadas pela autora.

⁴ No contexto musical, *performer* é o termo em inglês par o músico executante, ou intérprete.

Por meio do referencial teórico apresentado, percebemos a importância do estudo dos saberes docentes para a profissionalização dos professores. Assim, a partir dos saberes descritos por Gauthier et al. (2006), Gauthier e Tardif (2010), e Tardif (2012), buscamos interpretar os dados produzidos durante a pesquisa e compreender quais são e de que forma são mobilizados os saberes pelo professor de instrumento.

1.3 As pesquisas sobre o docente-bacharel: professor de instrumento

Ao buscarmos por pesquisas que investigaram os músicos que atuam como docentes de seus instrumentos encontramos várias denominações para esse professor, dentre as quais:

a) *Instrumentista-professor* (GLASER; FONTERRADA, 2007): As autoras utilizam esse termo referindo-se ao músico instrumentista que teve sua formação no curso de Bacharelado direcionada, exclusivamente, para a execução musical, porém que atua como docente de seu instrumento.

b) *Músico-professor* (REQUIÃO, 2002): Considerado pela autora como

[...] aquele que teve uma formação profissional voltada para o desenvolvimento de atividades artísticas na área da música, e que coloca a atividade docente em segundo plano no escopo de suas atividades profissionais, apesar dessa ser, frequentemente, a atividade mais constante e com uma remuneração mais regular em seu cotidiano profissional. Sua atuação como docente se dá prioritariamente no âmbito de escolas de música alternativas e em aulas particulares, onde desenvolve um trabalho, em especial, através da música popular brasileira. (REQUIÃO, 2002, p. 64).

c) *Docente/bacharel* (ARAÚJO, 2005): A autora caracteriza o docente/bacharel como o profissional que teve sua formação em um curso de bacharelado, o qual privilegia a performance, mas atua com a docência do instrumento.

Todas essas denominações referem-se ao professor de instrumento cuja formação não é voltada para a docência, mas sim para a performance. Nesse estudo, para fins de denominação dos professores de instrumento, formados em Cursos de Bacharelado em Música, utilizaremos o termo “docente-bacharel”, considerando-se os profissionais que tiveram sua formação em cursos de bacharelado, atuando com a performance, mas privilegiando a docência como atividade profissional.

Considerando-se que buscamos compreender a construção da docência de docentes-bacharéis, a formação desses professores torna-se foco de investigação. Assim, qual formação pedagógica foi ofertada pelo curso de bacharelado do qual os colaboradores são oriundos? Como o instrumentista, formado em um curso que o prepara para a performance, atua como docente? Como ocorre a aprendizagem da docência?

De forma geral, os bacharéis não possuem formação didática e pedagógica voltada para a docência. “Tal ocorrência deve-se pela ausência de disciplinas que contemplem a metodologia de ensino em sua matriz curricular e, assim, permitam a construção de competências profissionais necessárias à prática docente” (RAMOS et al., 2010, p. 2). Os cursos de bacharelado proporcionam aos alunos uma formação que se destina à atuação em espaços diversos, os quais não incluem o ambiente escolar, ou seja, uma formação que não é voltada para a docência. “Seu programa de ensino segue diretrizes próprias a cada curso, norteado por conteúdos ‘técnicos’ que atendem às necessidades do campo de trabalho específico” (RAMOS et al., 2010, p. 5).

Mesmo não tendo uma formação específica para a docência, encontramos muitos bacharéis atuando como professores, com destaque para as universidades, pois para o exercício da docência nesta instituição nem sempre é exigida formação em cursos de licenciatura. As exigências para a docência no ensino superior são estabelecidas pelo artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996).

Com relação aos bacharéis formados em Cursos de Música, a situação não é diferente. Glaser e Fonterrada (2007) mostram que mesmo sendo formado em um curso de bacharelado, o professor de instrumento é o músico instrumentista. “Ser instrumentista-professor é uma peculiaridade presente na prática profissional do músico em diferentes países, confirmando que, embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, elas são habitualmente exercidas pelo mesmo profissional” (GLASER; FONTERRADA, 2007, p.34).

Esta especificidade do docente-bacharel em instrumento provém do pensamento de que ao saber tocar um instrumento musical, o músico está apto a ensiná-lo. Esta ideia, porém, não condiz com a realidade, pois saber tocar não garante o saber ensinar, principalmente considerando-se que este professor não possui formação pedagógica ou didática.

Basta conhecer o conteúdo. Pensou-se, durante muito tempo, e muitos, sem dúvida, ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. [...] Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina [...] quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só. (GAUTHIER et al., 2006, p. 20).

Assim, percebemos que para ensinar o instrumento não basta saber tocá-lo, o que, conforme Gauthier et al. (2006), reduziria uma atividade tão complexa a uma única dimensão. O docente-bacharel, de modo geral, sabe tocar seu instrumento, conhece sua técnica e seu repertório, porém somente isso não o qualifica para atuar como docente. Além dos conhecimentos específicos, são necessários conhecimentos de outras naturezas, envolvendo os saberes relativos aos processos de ensino e aprendizagem, conforme categorizados por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012).

Posto isso, partimos para reflexões sobre a formação oferecida ao docente nos cursos de graduação em Música, considerando que o objetivo primeiro dos cursos de bacharelado em instrumento é formar o instrumentista ou cantor para atuarem com a performance e, em algumas universidades, como compositor ou regente. Ramos et al. (2010) afirmam que o problema que surge no momento em que um bacharel passa a atuar como docente é o fato de que em sua formação não constam disciplinas que desenvolvam suas “competências pedagógicas, como pesquisa, construção do conhecimento, metodologia, ação-reflexão-ação, didática e investigação” (RAMOS et al., 2010, p. 5). Porém, mesmo não vivenciando tais disciplinas, o bacharel atua como docente de seu instrumento. Partindo dessa premissa, iniciamos o processo de revisão dos estudos existentes sobre formação e saberes mobilizados pelos professores de instrumento, para que pudéssemos melhor compreender a construção docente do bacharel.

Após realização de mapeamento⁵ em seis periódicos acadêmicos da área da Música (Opus - ANPPOM, Música Hodie - UFG, Revista da Abem - ABEM, Em Pauta - UFRGS, Per Musi - UFMG e Claves - UFPB) avaliados pelo Qualis-Capes, publicados no período de 1989 a 2012 (WEBER; GARBOSA, 2012). Neste levantamento, buscamos artigos que tivessem como foco o professor de instrumento e, como resultado, encontramos seis trabalhos, os quais podem ser divididos em duas categorias: a) formação de professores de instrumento e b) saberes e competências docentes do professor de instrumento.

Com a realização do mapeamento foi possível confirmar a ideia de que “apesar da existência de correlações entre a Performance e a Educação Musical, muito pouco se tem registrado a respeito do ensino do instrumento” (HARDER, 2003, p. 39). Dos 933 artigos publicados nos seis periódicos analisados, 24 se referem à prática pedagógica do instrumento e destes, apenas seis tem seu foco na formação, saberes e/ou competências dos professores de

⁵ Esse mapeamento foi apresentado no VII Simpósio Nacional de Educação, I Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores: protagonismo e autonomia, realizado na cidade de Frederico Westphalen, em 2012, sob o título “Formação, saberes e competências de professores de instrumento: breve mapeamento em periódicos da área de música”.

instrumento, a saber: Requião (2002); Harder (2003); Araújo (2006); Glaser e Fonterrada (2007); Oliveira, Santos e Hentschke (2009); e Weiss e Louro (2011).

Os seis artigos mapeados foram produzidos entre 2002 e 2011 e encontram-se distribuídos da seguinte maneira: dois na Revista da ABEM⁶ (v. 7, 2002 e v. 19, n. 26, 2011), um na revista Em Pauta⁷ (v. 17, n. 28, 2006), dois na revista Música Hodie⁸ (v. 3, n. 1/2, 2003 e v. 7, n. 1, 2007) e um na revista Per Musi⁹ (n.20, 2009). É importante ressaltar, com base nestas produções, que os temas sobre formação, saberes ou competências dos professores de instrumento apenas recentemente vêm sendo tratados nas pesquisas produzidas na área da Música.

Os artigos selecionados neste mapeamento foram produzidos por 10 pesquisadores, entre autores e co-autores, sendo que nenhum destes publicou mais de um artigo relacionado ao tema de pesquisa nestes periódicos, evidenciando um campo de estudo ainda a ser desenvolvido. Outro aspecto relevante é o fato de que dos seis artigos levantados, quatro apresentam resultados de dissertações ou teses. Esse fato conduziu-nos à segunda etapa da revisão da literatura, que foi a busca de pesquisas no banco de teses da Capes.

Com o objetivo de encontrar as pesquisas realizadas sobre formação e saberes docentes de professores de instrumento, realizamos a busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes utilizando os seguintes descritores: construção da docência professor de instrumento, saberes docentes professores de instrumento, formação de professores de instrumento, e professores de instrumento musical. Nessa busca encontramos 18 trabalhos que tematizaram o professor de instrumento, porém não continham o descritor “construção da docência”. Assim, as pesquisas aqui apresentadas tratam sobre a formação ou os saberes mobilizados por esses professores. Após este levantamento, iniciamos a leitura e análise dos trabalhos, buscando encontrar a problemática das pesquisas, os objetivos, a metodologia utilizada, os autores que serviram como referência e os resultados alcançados. Ao longo do capítulo apresentamos essas pesquisas, demonstrando o que já foi produzido a respeito do professor de instrumento, aspectos que ainda não foram investigados, assim como as relações destas pesquisas com a presente investigação.

O foco desta revisão encontra-se nas pesquisas realizadas sobre a formação e/ou sobre os saberes docentes do professor de instrumento. Porém, não podemos deixar de mencionar outras temáticas investigadas com relação a este professor, visto que mais da metade das

⁶ Revista da Associação Brasileira de Educação Musical.

⁷ Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁸ Revista do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Música (Universidade Federal de Goiás)

⁹ Revista Acadêmica de Música - Escola de Música da UFMG

pesquisas levantadas versam sobre aspectos diferentes da formação ou dos saberes do professor de instrumento.

Com a mudança no foco das pesquisas em Educação, a partir dos anos 1980, surgiram investigações com foco no professor, tornando-o colaborador na construção dos estudos. As pesquisas sobre o professor de instrumento, porém, começaram a surgir somente a partir dos anos 2000. Salientamos que as pesquisas mapeadas nesta revisão foram realizadas no período de 2002 a 2012 e o fato de que em 10 anos somente 18 estudos foram realizados sobre o professor de instrumento, aponta a existência de um campo de investigação a ser explorado.

Além da formação e dos saberes docentes, as pesquisas sobre o professor de instrumento têm abordado temas como: identidades profissionais de professores universitários de instrumento (LOURO, 2004); concepções e práticas de professores de piano (CANDÉA, 2005); o pensamento reflexivo do professor de piano (SCARAMBONE, 2009); a cultura profissional do professor de violão (VIEIRA, 2009); a prática docente do professor de piano popular (SILVA, 2010); os professores de instrumento e o ensino de piano para adultos (TOMANIK, 2011); o pensamento de professores sobre a construção da docência de flauta doce (SOUZA, 2012); as construções de significados sobre cibercultura dos professores universitários de instrumento (BORBA, 2011); e a questão do pianista-professor (CALDERONI, 2004); e do músico-professor (GLASER; FONTEERRADA, 2007).

Neste sentido, as pesquisas de Calderoni (2004) e Glaser e Fonterrada (2007) problematizaram a questão do professor de instrumento formado em cursos de bacharelado e vêm a somar com as reflexões nesta investigação sobre o docente-bacharel. Não foi por acaso a escolha que fizemos ao pensar em investigar o bacharel em instrumento. As pesquisas demonstram que o bacharel, após concluir o curso de música, encontra na docência uma relevante área de atuação profissional. Assim, torna-se importante investigar sobre a formação desse bacharel, sobre sua preparação e atuação docente. Nessa direção encontramos a pesquisa de Glaser e Fonterrada (2007), a qual surgiu de reflexões e questionamentos sobre a formação do músico-instrumentista e sobre a dificuldade de se encontrar uma formação que prepare o músico tanto para tocar quanto para lecionar.

Partindo da premissa de que a docência do instrumento é atividade comum ao músico instrumentista, o estudo buscou responder questionamentos sobre a necessidade de um curso preparatório para o professor de instrumento ou se a formação desse professor faz parte dos cursos de bacharelado, assim como sobre a possibilidade de separar a figura desses profissionais, músico e professor de instrumento. As autoras apontam para a realidade de que todo instrumentista musical é visto como potencial professor de seu instrumento. Por serem

formados em cursos de bacharelado, esses instrumentistas estariam habilitados a transmitir conhecimentos referentes ao repertório e à técnica dos instrumentos, apesar de não possuírem formação pedagógica e didática para a atuação docente. Devido a essa lacuna em sua formação, muitos professores de instrumento buscam conhecimentos pedagógicos em cursos na área de Educação ou em cursos de Licenciatura em Música. Estes cursos, porém, não os ensinam sobre a pedagogia do instrumento, o que contribui para que muitos músicos instrumentistas continuem ensinando conforme os modelos com que aprenderam, considerando o limitado conhecimento de ações pedagógicas que guardam.

Glaser e Fonterrada (2007) pesquisaram quatro escolas de música de São Paulo, nas quais constataram uma modificação no modo de ensinar alunos de piano, os quais poderão ser futuros professores de instrumento. Nas escolas em questão, percebeu-se a mudança de um ensino considerado tradicional (ensino descendente dos conservatórios franceses, no qual havia métodos e peças consideradas obrigatórias no aprendizado) para um ensino centrado no aluno, derivado da teoria de Carl Rogers, que considerava o aluno como o elemento principal nas situações de ensino e aprendizagem. Ao concluírem, as autoras apontam para as dificuldades que esses professores enfrentam na tentativa de complementarem seus saberes pedagógicos.

Verificou-se como é complicado encontrar subsídios para recolher informações necessárias à prática pedagógica do ensino musical, pela falta de disciplinas específicas nas universidades, de cursos sobre o assunto e de bibliografia específica em português. Para criar a rede de conhecimentos que a atividade e a sociedade pedem hoje, o recurso existente é a incursão em muitas áreas do conhecimento para realizar analogias que venham a ser úteis e/ou uma segunda graduação em licenciatura em música, o que leva muitos anos de estudo e nem assim aborda assuntos característicos, como a história da pedagogia do instrumento musical. (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p.45).

Desta forma, as autoras salientam a importância dos cursos de formação possibilitarem ao músico um preparo para ambas as atividades, envolvendo a de instrumentista assim como de professor de seu instrumento. Um dos pontos evidenciados pela pesquisa de Glaser e Fonterrada (2007) é a confirmação de que o instrumentista atua como professor de seu instrumento sem uma formação pedagógica adequada.

1.3.1 Formação do professor de instrumento

O processo formativo do professor de instrumento é tema que vem ganhando destaque nos estudos sobre formação de professores de música. Como mencionado, normalmente os professores de instrumento são bacharéis que em sua formação foram preparados para atuarem com a performance, não como docentes. Araújo (2005) aponta que devido à herança

de modelos europeus, nas instituições brasileiras de ensino o domínio técnico do instrumento é fator relevante para o acesso à carreira docente. A autora afirma que “o profissional para atuar como docente, frequentemente encontra prestígio ao receber sua formação no curso de bacharelado, ou seja, suas qualidades como docente são confrontadas com as suas qualidades como intérprete” (ARAÚJO, 2005, p. 70). Esse fato colabora para sustentar a ideia de que para ensinar um instrumento basta saber tocá-lo.

Ao buscarmos pesquisas voltadas à formação do professor de instrumento, encontramos quatro estudos cujas temáticas envolvem: formação e atuação de professores de piano (OLIVEIRA, 2007); formação e prática de professores de instrumentos de cordas (SANTOS, 2008); formação do professor de instrumento, segundo concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento (SILVA, 2011) e práticas docentes de bacharéis em música atuantes em orquestras (KOTHE, 2012).

A pesquisa de Oliveira (2007) partiu da trajetória profissional da autora como professora de piano formada em curso de bacharelado e teve como objetivo investigar o perfil de formação e atuação dos professores de piano de Porto Alegre/RS, assim como caracterizar a formação e atuação desses docentes, identificando as razões e motivações da escolha profissional. Para tanto, a autora utilizou o *survey* como método de pesquisa. Após um levantamento dos professores de piano atuantes em Porto Alegre, 115 docentes concordaram em participar da pesquisa. Devido ao grande número de colaboradores, a autora optou pelo questionário auto-administrado, no intuito de alcançar um maior número de pessoas.

A partir dos dados, a autora percebeu que dentre os professores investigados, 58% não possuíam curso superior de piano e mesmo os que haviam cursado o bacharelado em piano, não consideravam que possuíam formação pedagógica. Desse fato, a autora aponta reflexões sobre a formação necessária para o ensino do instrumento e questionamentos que poderiam ser aprofundados em pesquisas futuras.

Mesmo que esses professores tenham adquirido formação específica no instrumento em outros contextos, até que ponto, por algumas exceções, não se estaria perpetuando uma ideia de improvisação do ensino do piano se aceitássemos que qualquer um que sabe tocar pode ensinar? [...] como e com que meios o profissional com formação somente de instrumentista lida com as relações de ensino e aprendizagem de música no instrumento? Este aspecto poderia ser aprofundado em futuras pesquisas, uma vez que esse trabalho demonstrou que 13% desses professores têm a formação acadêmica de instrumentista, mas não recebeu ou buscou nenhuma formação pedagógica. (OLIVEIRA, 2007, p. 111-112).

Com relação ao espaço de atuação, a pesquisa demonstrou que a maioria dos professores trabalha em sua própria casa ou na casa dos alunos, o que pode ser explicado pelo pequeno número de escolas de música na cidade, tornando o mercado de trabalho sem

condições de absorver todos os profissionais existentes. Outro dado apontado pela autora é o fato de que 80% desses professores exercem outra atividade profissional, tendo na docência do instrumento somente uma complementação da renda familiar. Oliveira (2007) aponta a necessidade de que os cursos superiores de música contemplem em seus currículos disciplinas que proporcionem formação pedagógica para os futuros professores de instrumento. Entende também que para tornar o ensino instrumental uma atividade profissionalizada, deve haver uma organização maior do grupo de professores, de modo que haja mais discussões e reflexões sobre este ensino.

A pesquisa de Santos (2008) surge de reflexões sobre sua prática como docente. A autora atuou como professora de instrumentos (violino e viola) desde o primeiro ano de graduação e, ao refletir sobre a própria formação e a de seus colegas de trabalho, surgiram questionamentos que deram origem à investigação: como ocorre a construção da prática de professor de instrumento se sua formação é para instrumentista? Como esse conhecimento é construído? Para a realização da pesquisa, a autora fundamentou-se nos estudos de Bordieu, utilizando a etnografia como metodologia e as entrevistas e observações participantes como instrumento de produção dos dados. Os colaboradores da pesquisa foram oito professores de instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), cujas idades variaram de 17 a 65 anos. Com as entrevistas a autora pôde perceber que a atuação como docente, na maioria dos casos, ocorreu devido a necessidades financeiras. Assim como percebido por Oliveira (2007), os instrumentistas procuravam a docência como forma de complementar a renda familiar. Como a formação dos professores investigados era voltada à performance, no exercício da docência buscavam “referências em experiências muitas vezes anteriores a seu ingresso ao conservatório, escola e curso de graduação, relacionadas à vivência familiar e no convívio do meio de origem” (SANTOS, 2008, p. 105). Desse fato, a autora conclui que o professor de instrumento, cuja formação ocorreu em conservatórios e universidades, seguia um modelo tradicional de ensino, repetindo com os alunos a forma como aprendeu.

A problemática abordada pela pesquisa de Silva (2011) diz respeito à formação do professor de instrumento nos cursos de licenciatura em instrumento, tendo o curso de graduação da UFPB como contexto de realização da pesquisa. A autora buscou levantar as concepções de alunos e professores a respeito da formação do professor de instrumento. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso com o curso de licenciatura em instrumento da UFPB. Para a produção dos dados, a autora consultou o projeto político pedagógico do curso e os currículos dos professores; realizou questionários com alunos matriculados no primeiro semestre de 2010; e entrevistas com nove alunos matriculados em

diferentes semestres do curso e com sete professores de diferentes disciplinas. No momento da análise das entrevistas, a autora organizou os dados por temas, seguindo as orientações de Teoria Fundamentada. A análise final do estudo consistiu na triangulação das informações dos documentos oficiais e das percepções de alunos e professores do curso investigado. Como resultados, a pesquisa apontou que a maioria dos alunos é professor de instrumento ou tem a docência como expectativa profissional. Na opinião desses alunos, a formação do professor de instrumento deve ir além do domínio instrumental, não sendo suficiente saber tocar para atuar com o ensino. Para o grupo, o professor ideal de instrumento deveria possuir características que proporcionassem uma forma eficiente de atuação docente.

Estas características consistem em: ser paciente, dedicado, ser bom aluno, ser observador, se interessar pelas motivações e razões que levaram o aluno a aprender um instrumento, considerar a individualidade e das expectativas de cada aluno, ter conhecimentos técnicos sobre o instrumento, ter conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem e metodologias de ensino. (SILVA, 2011, p. 67).

Nas entrevistas realizadas com os professores também foram evidenciadas características necessárias ao professor de instrumento, dentre as quais: consciência da função de formador, respeito à individualidade de cada aluno, saber motivar o aluno durante o processo de aprendizagem e ser, antes de professor de instrumento, um educador musical, sendo esse o foco dos professores na formação dos alunos do curso. Ao finalizar a pesquisa, a autora concluiu que antes de formar professores de instrumento deve-se compreender e discutir o que é ser professor de instrumento. Assim, a formação deve trazer uma clara concepção do que é ser professor de instrumento, trabalhando conhecimentos e habilidades sem que haja uma divisão entre teoria e prática.

A pesquisa de Kothe (2012) investiga as práticas docentes de bacharéis em instrumento atuantes em orquestras, buscando identificar sua formação profissional, sua percepção sobre a formação recebida na graduação e verificar seus saberes docentes. Através de um estudo de levantamento (ou *survey*), o autor coletou dados sobre músicos integrantes de cinco orquestras do Estado de Santa Catarina. A amostra investigada, composta pelos 23 instrumentistas bacharéis que retornaram o questionário, respondeu a questões abertas e fechadas a respeito de sua formação profissional e sua opinião sobre a importância de conhecimentos musicais e pedagógicos para a prática da docência.

A análise estatística dos dados revela que a maioria (91,30%) dos bacharéis investigados atua com a docência instrumental em espaços como conservatórios, escolas de música ou escolas particulares e públicas. Os integrantes da amostra consideram que a formação durante a graduação direcionava os objetivos para a performance, o que pode

resultar em lacunas na atuação como docente. Segundo a análise do autor, a aquisição de conhecimento pedagógico se dá através das disciplinas referentes à docência e da prática cotidiana. Além disso, Kothe (2012) percebeu que os bacharéis consideram importante para a atuação docente os saberes experienciais, curriculares, disciplinares da função educativa, além de conhecimentos técnicos e de repertório. Na opinião dos bacharéis investigados, o nível técnico do instrumento e o conhecimento didático têm a mesma importância para a atuação do professor de instrumento. O autor aponta a necessidade dos cursos de bacharelado incluírem disciplinas que ofereçam um embasamento pedagógico e didático, embora perceba que já haja uma consciência maior por parte dos cursos superiores de música.

Com a leitura e análise das pesquisas sobre a formação do professor de instrumento, percebemos alguns pontos em comum entre as pesquisas:

a) *Os professores de instrumento, de modo geral, têm na docência uma segunda atividade profissional, como forma de complementação de renda.* Este é um aspecto interessante e leva a alguns questionamentos: Ao longo do curso de bacharelado em instrumento os instrumentistas não pensam em atuar como docentes? Por que o bacharel não consegue segurança financeira somente com o trabalho com a performance? O bacharel que atua com a docência no intuito de conseguir uma renda extra tem prazer em atuar como professor do instrumento? Como isso afeta sua relação com os alunos?

b) *As aulas são ministradas conforme modelos experienciados durante a formação.* Este é um aspecto relevante ao se pensar na atuação docente dos bacharéis em instrumento. Em muitos casos, no início da carreira docente os bacharéis repetem os modelos de aula que haviam vivenciado durante a graduação e anteriormente. Sem ter outras referências, esta se torna a forma de planejar e agir durante as aulas. Com o tempo, os bacharéis passam a perceber que esse modelo não funciona com todos os alunos e que assim como apontam Glaser e Fonterrada (2007), “muitas vezes, gera desajustes e conflitos entre professor e aluno” (p. 31). O modelo de aulas vivenciado no bacharelado não é apropriado, por exemplo, para alunos que buscam as aulas como um hobby. Assim, buscamos compreender como o bacharel desenvolve a docência a partir do momento em que percebe que somente a repetição de modelos não é suficiente para que se torne professor de instrumento.

c) *Necessidade de uma formação pedagógica nos cursos de instrumento.* Outro importante elemento apontado pelas pesquisas é a necessidade de que os cursos de música preparem o instrumentista para trabalhar tanto com a performance quanto com a docência. Os autores apontam que após a conclusão do curso, na maioria das vezes, o instrumentista atua como professor de seu instrumento, por isso a necessidade de uma formação pedagógica durante a

graduação. Ao buscar entender os processos formativos dos docentes-bacharéis, a pesquisa pretende contribuir para essa discussão sobre a formação do bacharel, fomentando discussões que conduzem a alterações nos currículos dos cursos de bacharelado, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho.

1.3.2 Saberes docentes do professor de instrumento

Assim como a formação de professores, os saberes têm sido foco de investigações na área da Educação, sobretudo a partir da década de 1980. Segundo Gauthier (et al., 2006) as pesquisas sobre os saberes docentes vêm a contribuir com a construção do *corpus* de saberes profissionais próprios dos professores. Encontramos neste ponto a importância dos estudos sobre os saberes docentes, visto que “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias” (GAUTHIER et al., 2006, p.20).

A pesquisa sobre os saberes dos professores de instrumento torna-se então “um passo significativo para a compreensão de sua profissionalidade” (ARAÚJO, 2005, p. 56). Durante a busca de trabalhos para essa revisão, encontramos cinco pesquisas que buscavam compreender os saberes mobilizados pelos professores de instrumento, contribuindo assim para a construção de um *corpus* de saberes específicos do professor de instrumento. Tais pesquisas investigaram: os saberes e competências da atividade docente do músico-professor (REQUIÃO, 2002); os saberes docentes do instrumentista professor (CARVALHO, 2004); os saberes pedagógicos na docência em música (BELLO, 2004); os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano (ARAÚJO, 2005); e os saberes de professores de piano em início de carreira (GEMESIO, 2010).

A pesquisa de Requião (2002) parte da problemática envolvendo a formação que alunos de cursos de música recebem na graduação e a realidade profissional que vivenciam no cotidiano. A autora expõe as diversas possibilidades de atuação destes alunos (professor, regente de coro, instrumentista, cantor, preparador vocal, operador técnico de áudio, produtor e compositor de trilhas musicais) e reflete sobre a formação necessária para a atuação em cada um destes campos. Assim, desenvolve uma pesquisa com o objetivo de reconhecer e compreender os saberes e as competências que os profissionais da música procuram em seu percurso de formação. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso em uma escola de música alternativa do Rio de Janeiro. A autora percebeu que a formação obtida nos cursos de graduação em música não abarcava todos os aspectos e saberes requeridos por este músico-professor.

[...] percebemos a existência de uma demanda por saberes não presentes em instituições oficiais para o ensino da música, demanda essa que vem sendo absorvida por escolas de música alternativas como a Rio Música. Além da questão do repertório, os estudantes estão buscando por saberes profissionais, que resultem efetivamente em um saber-fazer. (REQUIÃO, 2002, p. 64).

Assim, a autora conclui que existe uma lacuna nos conhecimentos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, os quais não garantem um saber-fazer relacionado ao perfil profissional desejado e em consonância com o mercado de trabalho. Os alunos buscam, portanto, as escolas de música alternativas no intuito de suprir esta lacuna, por meio da aprendizagem de repertórios e instrumentos populares.

A pesquisa de Carvalho (2004) teve por objetivo conhecer e discutir como os professores de instrumento, que lecionam para crianças, relatam seu processo de aprendizagem para a docência tendo como referência os eixos: ensinar e avaliar. Com relação aos saberes docentes, a autora se amparou nos estudos de Tardif e Mizukami. Através de entrevistas com dez professores de instrumento, a autora pôde analisar e discutir os dilemas e reflexões apresentados pelos professores a respeito da realidade do processo de ensino-aprendizagem durante as aulas de instrumento para crianças. Segundo a autora, esta pesquisa traz contribuições no âmbito do desenvolvimento docente dos instrumentistas e da ampliação de produção acadêmica, com foco nos docentes de escolas de música.

Bello (2004) investigou os saberes pedagógicos dos professores bacharéis de instrumentos musicais da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (Fundarte). Ao longo do trabalho a autora discute aspectos da formação desses professores e suas concepções sobre educação. Assim como na pesquisa de Carvalho (2004), a investigação de Bello (2004) amparou-se nos estudos de Maurice Tardif. No momento de tratar sobre formação, a pesquisadora tomou como referencial os estudos de Maria Isabel da Cunha. Como metodologia, a autora utilizou o estudo de caso e a produção dos dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas com quatro professores da Fundarte. Em suas conclusões, a autora aponta o fato de que a faculdade e os cursos de formação de instrumento não consideram a opção do aluno para o magistério e não reconhecem os saberes oriundos das ciências da educação como indispensáveis para a docência. Assim como mencionado em outras pesquisas (GLASER; FONTEERRADA, 2007; OLIVEIRA, 2007, SANTOS, 2008), nas conclusões a autora levanta o debate sobre a formação que os professores de instrumento recebem nos cursos de bacharelado e aponta que sua pesquisa pode trazer contribuições para a discussão em torno dos currículos dos cursos de bacharelado em música.

Podemos perceber que a questão da formação oferecida pelos cursos de bacharelado em instrumento é um aspecto recorrente nas conclusões das pesquisas aqui referidas. A realização desta revisão de literatura permitiu que confirmássemos a atuação docente do bacharel em instrumento. Assim, destacamos a importância de pesquisas como as descritas neste capítulo, que investiguem a formação e a atuação do bacharel, para que possa ser criada uma base de conhecimentos que subsidiem as discussões e as alterações com relação aos currículos dos cursos de bacharelado em instrumento.

A pesquisa de Araújo (2005) vem a somar e contribuir com os estudos sobre a formação do professor (bacharel) de instrumento. Sua investigação está relacionada ao seu contexto profissional. A autora, bacharel em música, enfrentou uma série de dificuldades ao iniciar-se na profissão de professora de piano, pois sua formação voltada à performance ofereceu poucas disciplinas orientadoras da prática pedagógica do instrumento. Assim, ao longo da profissão, a professora fundamentou sua prática em saberes adquiridos durante a formação profissional e principalmente durante a prática da profissão. A pesquisa teve como objetivo investigar os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano em diferentes etapas da carreira. A investigação, de caráter qualitativo, foi realizada através da metodologia de estudo multicaso e a produção dos dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas e observações não-participantes. Foram escolhidos como casos para a investigação três professores de piano, os quais, segundo o referencial de Huberman, se encontravam em diferentes etapas da carreira docente: fase inicial (três anos); fase intermediária (19 anos); e fase final (43 anos)¹⁰. Para a análise dos dados, a autora utilizou como referência os saberes docentes descritos nos trabalhos de Maurice Tardif.

Ao longo da pesquisa, foram investigadas as fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores e o grau de mobilização destes de acordo com a fase da carreira profissional. Com relação às fontes dos saberes docentes, a autora aponta: as instituições de formação, as interações sociais entre os docentes, as pesquisas individuais e as experiências acumuladas pela prática docente. Quanto à mobilização dos saberes, a autora percebeu que há uma distinção conforme a fase da carreira em que o docente se encontra. Na análise dos dados a autora refletiu sobre os aspectos em comum, ou não, entre os grupos de saberes descritos por Tardif e os dados verificados nas entrevistas. Assim, foi reconhecido um grupo de saberes, uma especificidade deste estudo, o qual a autora chamou de “saberes da função educativa”.

¹⁰ Três, 19 e 43 anos: período referente aos anos de docência dos colaboradores da pesquisa.

Um grupo formado por diferentes conhecimentos, que o professor de piano adquire, por meios que não se encontram, necessariamente, em sua formação acadêmica de bacharel. Dentre estes conhecimentos cito os processos didático-pedagógicos, o uso de metodologias, os processos motivadores da ação pedagógica, entre outros. Este grupo de saberes, portanto, tem como fonte de aquisição, diferentes possibilidades, que transitam entre os meios experienciais, institucionais e interpessoais. (ARAÚJO, 2005, p. 262).

Na conclusão, assim como na maioria das pesquisas descritas, a autora aponta a necessidade de se repensar os currículos dos cursos de bacharelado em música, com a finalidade de que estes contemplem, além da formação para a performance, também a formação docente.

Outro estudo que discute a formação ofertada pelos cursos de bacharelado é a pesquisa de Gemesio (2010), a qual está relacionada à sua formação e posterior experiência como professora de piano. Ao iniciar a carreira docente, a autora vivenciou dificuldades, angústias e sentimentos de incapacidade diante de situações problemáticas das aulas. A autora percebia que mesmo tendo experiências docentes durante sua graduação, sua formação pedagógico-musical era pouca, o que fazia com que seus saberes estivessem fundamentados somente na experiência como aluna e na prática como professora de piano. Após diálogos com colegas de trabalho, que também se encontravam em início de carreira, Gemesio percebeu que seu sentimento de angústia relacionado à prática docente era compartilhado por outros professores iniciantes. Assim, realizou uma pesquisa que teve como objetivo “investigar que saberes os professores de piano, licenciados em educação artística – música, habilitação piano, no início de carreira mobilizam na sua prática docente considerando sua história de vida e sua carreira docente” (GEMESIO, 2010, p. 13).

A autora realizou a investigação por meio de um estudo de caso com três alunos egressos do curso de Educação Artística – habilitação em Música – Piano da UFU – MG, os quais possuíam até três anos de atuação docente. Os dados para a pesquisa foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas e observações não participantes. Ao analisar os dados, a autora fundamentou-se nos estudos sobre os saberes docentes de Tardif e com relação ao contexto de atuação e inserção dos professores na carreira profissional, nos estudos de Huberman. A partir de categorias que estavam de acordo com temas que surgiram durante as entrevistas (formação musical e formação docente, atuação profissional, saberes mobilizados e início de carreira), a autora percebeu que mesmo os professores colaboradores tendo se formado no mesmo período e na mesma universidade, suas trajetórias profissionais eram distintas. Seus saberes e repertório de conhecimento estão relacionados “ao trabalho que eles

exercem, aos espaços de atuação e de certa forma é um repertório de conhecimento em construção vinculado ao contexto de trabalho docente” (GEMESIO, 2010, p. 121).

Além disso, a pesquisa apontou algumas dificuldades dos professores em início de carreira, como por exemplo, a necessidade de trabalhar com um repertório que não dominam e a dificuldade de lidar com diferentes alunos (crianças, idosos), visto que a formação acadêmica proporciona pouco contato com esse tipo de vivência. Devido a essas dificuldades, os professores sentem a necessidade de ampliar seus conhecimentos e saberes e buscam sanar estas lacunas através da realização de pesquisas, participação de cursos e congressos e até mesmo do retorno à universidade para uma complementação da formação em outro curso. Ao concluir, a autora aponta a necessidade dos cursos proporcionarem alternativas de formação que se enquadrem às necessidades do professor em início de carreira docente e que esta formação acadêmica esteja articulada com os desafios e dificuldades que os egressos dos cursos de música encontrarão no exercício da profissão.

Após concluir a leitura e análise das pesquisas descritas sobre os saberes docentes do professor de instrumento, algumas semelhanças ficam claras entre as investigações. Todas as pesquisas foram realizadas com uma abordagem qualitativa, fundamentando-se em Maurice Tardif no que tange aos saberes docentes.

Outro conceito utilizado em algumas pesquisas levantadas é o de “fases da carreira docente”, descrito por Huberman. Segundo Tardif (2012), esse é um importante elemento no estudo desta temática, visto que os saberes dos professores são temporais, ou seja, são saberes que vão sendo adquiridos progressivamente ao longo da realização do trabalho docente. “Uma constatação importante sobressai do nosso material e dos outros diferentes estudos: os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira no ensino” (TARDIF, 2012, p. 82). Neste sentido, nas investigações selecionadas foram estudados professores de piano (bacharéis) em diferentes fases da carreira (ARAÚJO, 2005) e professores de piano (licenciados em Educação Artística – Habilitação Piano) em início de carreira (GEMESIO, 2010).

A partir desta revisão, fica clara a importância do estudo sobre a formação e os saberes específicos do professor de instrumento. É relevante comentar que um aspecto apontado por praticamente todas as pesquisas é a necessidade de um curso de bacharelado que proporcione aos alunos tanto a formação para a performance quanto para a docência. Ao realizar esta pesquisa, buscamos contribuir com as discussões, adicionando reflexões oriundas da construção da docência de bacharéis que vivenciaram em sua formação disciplinas voltadas à

pedagogia do instrumento e que foram formados em um curso que, ao contrário de outras instituições de ensino superior, tem a docência no instrumento prevista como possível área de atuação do bacharel.¹¹

¹¹ Ver em anexo as áreas de atuação do bacharel em instrumento ou canto – UFSM. Este tópico está detalhado no capítulo da metodologia, quando nos referimos à escolha dos colaboradores da pesquisa.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A decisão sobre a metodologia para a realização da pesquisa não foi tarefa fácil. O período de preparação do projeto foi um momento de leituras e aprendizagens. Muitas foram as orientações, conversas e encontros até a definição do método de pesquisa. Neste capítulo apresentamos os caminhos percorridos para a realização desta investigação.

Considerando o objetivo da pesquisa, que busca compreender os processos de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento, uma das certezas que tínhamos era de que a abordagem seria qualitativa. A partir disso, buscamos compreender as características da pesquisa qualitativa. Segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, na qual o investigador está envolvido com a temática proposta. Para fins de definição da pesquisa qualitativa, compreendemos essa abordagem como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2012, p. 37). Acreditamos que essa definição seja apropriada para a pesquisa, já que buscamos compreender de uma forma detalhada e profunda a construção da docência de professores de instrumento cuja formação acadêmico-profissional foi o bacharelado.

Por meio da abordagem qualitativa, foram produzidas narrativas, as quais foram analisadas de forma minuciosa, contribuindo, assim, para uma maior compreensão e profundo entendimento sobre a formação, o ingresso na docência, o início da carreira dos docentes-bacharéis e os saberes docentes mobilizados durante a prática pedagógica.

2.1 O método biográfico: a investigação biográfico-narrativa

Após a definição da abordagem qualitativa, passamos para a etapa de escolha do método da pesquisa. Ao buscar autores¹² que investigaram a formação, os saberes e a docência de professores, nos deparamos com diversas perspectivas e metodologias, dentre as quais: história oral, pesquisa narrativa, pesquisa (auto)biográfica, pesquisa biográfico-narrativa. O uso da abordagem biográfica tem sido frequente nas pesquisas em educação, porém suas diversas denominações geram incertezas para o pesquisador iniciante. Galvão (1995), por exemplo, afirma que “sob o termo de investigação narrativa incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas

¹² Os autores serão citados ao longo do capítulo.

personais, entrevistas narrativas, etno-biografias, etnografias e memórias populares” (p. 329). Além disso, as investigações narrativas também são denominadas “[...] estúdios narrativos, métodos de experiência pessoal, métodos biográficos, experiências de vida, histórias e relatos de vida, história oral, histórias e narrativas pessoais, autoetnografia, etc.” (PAZOS, 2002, p. 111 apud LOPES, 2010, p. 22).

Devido a essa diversidade de nomenclaturas e falta de consenso dos autores, iniciamos o processo de estudo de cada uma das diferentes perspectivas metodológicas, na tentativa de compreender melhor o significado de cada uma das denominações. Após intenso período de leituras, percebemos que todas as denominações guardavam algo em comum, a importância dada ao professor na pesquisa, o qual era colocado “no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Assim, nas metodologias levantadas, encontramos a “voz do professor”, o uso de suas narrativas e de sua história como elemento base para a realização da pesquisa. Enfim, o professor ganhou lugar de destaque nas investigações, envolvendo sua formação, assim como seus saberes, visto que “só ele sabe de si, das relações que estabeleceu com o seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida. Só ele pode contar como ele é; só ele sabe das razões que tem para ensinar como ensina” (FERREIRA; BIASOLI, 2009, p. 63).

Foi então que começamos o estudo do *método biográfico*, termo que engloba várias modalidades de estudos com histórias de vida (BUENO, 2002). Segundo Seixas (1997), o método biográfico é introduzido nas Ciências da Educação nos anos 1980, com a publicação do livro de Gaston Pineau, *Vidas das Histórias de Vida*.

Um dos elementos centrais do método biográfico, apontado por Abrahão (2004), é a memória. “A pesquisa (auto)biográfica, embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência” (p. 202). Assim, ao trabalhar com metodologias dessa natureza, o pesquisador estará lidando com emoções, intuições e com as subjetividades dos professores. Portanto, “nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo” (ABRAHÃO, 2004, p. 203). Este aspecto da não generalização dos dados nas pesquisas realizadas por meio do método biográfico também se encontra nas ideias de Pierre Dominicé, quando menciona que “as narrativas não podem comparar-se para daí tirarem generalizações. Cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida, o processo interpretado” (DOMINICÉ, 1988, p. 147 apud SEIXAS, 1997, p. 5).

Após a leitura de autores como Souza (2011), Passeggi et al. (2006, 2011) e Abrahão (2004) percebemos que a escolha por uma das vertentes do método biográfico poderia ser adotada na pesquisa, visto que as pesquisas realizadas por meio do método biográfico e das histórias de vida buscam

[...] identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais. (PASSEGGI et al., 2011, p. 370).

A partir da leitura do texto e tendo como base os objetivos desta pesquisa, concluímos que a presente investigação poderia somar-se às pesquisas já realizadas por meio deste método. As metodologias baseadas no método biográfico têm como foco as investigações com fontes pessoais, buscando documentar experiências, acontecimentos e situações. Assim, as pesquisas buscam compreender, através das narrativas, da “voz” dos professores, suas vidas, suas trajetórias de formação, sua construção e identidade docente. Segundo Bolívar e Domingo (2006), neste marco *biográfico* estão inseridos

[...] todos os enfoques e vias de investigação cuja principal fonte de dados se extrai de biografias, material pessoal ou fontes orais, que dão sentido, explicam ou respondem perguntas atuais, passadas ou futuras, a partir de elaborações ou possíveis argumentos com os quais se contam experiências de vida ou histórias vividas percebidas desde a perspectiva de quem as narra. (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 6).

Os autores afirmam ainda que na abordagem biográfica “são múltiplas também as nomenclaturas e adjetivações utilizadas, que se inserem nesta plataforma: história oral, (auto) biografia, relato de vida, narrativa biográfica, histórias de vida, etc.” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 6). Após o estudo das diversas metodologias inseridas na abordagem biográfica, utilizadas para o estudo da vida, da formação e dos saberes dos professores, optamos pela investigação biográfico-narrativa.

Segundo Bolívar e Domingo (2006), a investigação biográfico-narrativa tem adquirido cada vez mais relevância nas pesquisas em sociologia, antropologia, psicologia e também nas pesquisas em educação, constituindo exemplos dessas investigações os estudos de Biasoli (2009), Canastra (2009) e Paz (2012). Através da investigação biográfico-narrativa, o pesquisador mostra a “voz” dos professores, “seus relatos de vida e experiência tornam públicas suas percepções, interesses, dúvidas, orientações e circunstâncias que – desde sua perspectiva – tem influenciado significativamente em ser quem são e em atuar como o fazem” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 8).

Os autores afirmam que a investigação biográfico-narrativa “permite fazer um inventário de experiências, saberes práticos e competências profissionais vivenciadas” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 9). Neste sentido, a pesquisa biográfico-narrativa se mostrou propícia a este estudo, considerando, como afirmam Ferreira e Biasoli (2009), que “o relato biográfico permite a construção dos percursos dos professores, e, através deles, é possível identificar as experiências, os momentos, os reencontros significativos para a formação e para a escolha da profissão de educador” (p. 61).

Outra justificativa para essa escolha se encontra em Bolívar e Domingo (2006), que afirmam que a investigação biográfico-narrativa “emerge como uma potente ferramenta, especialmente pertinente para entrar no mundo da identidade, dos significados e do saber prático [...]” (p. 4). Assim, o método nos permitiu conhecer e compreender melhor o mundo dos professores de instrumento, seus saberes, suas escolhas e o início de suas trajetórias docentes.

2.2 A produção das narrativas

Segundo Bolívar, Domingo e Fernandez (2001), “dentre os diversos instrumentos interativos que podem ser empregados na investigação biográfica, a entrevista – em suas diversas variantes e possíveis formatos – é a base da metodologia biográfica” (p. 156). Assim, as narrativas dos professores colaboradores foram produzidas utilizando-se das *entrevistas biográficas*. Por meio deste tipo de entrevista, que se assemelha a uma conversa, mas na qual a voz do entrevistador permanece em segundo plano, os professores foram incentivados a refletir e rememorar momentos de sua formação e início da docência. Os autores citados apontam que durante a entrevista biográfica “o entrevistado ou narrador, induzido ou guiado pelo entrevistador, conta como foi sua vida como uma totalidade de dimensões mais relevantes, ou resume alguns momentos ou temas específicos, de modo que tenha certa ordem coerente” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p. 159).

Tendo como referência a metodologia da investigação biográfico-narrativa, o processo de produção das narrativas foi organizado a partir de três momentos:

- 1) Planejamento da entrevista: momento no qual selecionamos os professores entrevistados; fizemos o convite para participação na pesquisa, explicitando os objetivos e propósitos da mesma, e criamos o roteiro da entrevista;
- 2) Realização da entrevista: momento de encontro individual com os professores, no qual por meio do roteiro previamente elaborado, os colaboradores foram conduzidos a rememorem momentos de suas vidas relevantes à pesquisa; e

3) Transcrição e interpretação da entrevista: momento no qual as entrevistas foram transcritas na íntegra gerando o texto das narrativas que foi utilizado para análise. Após a transcrição das entrevistas, as narrativas foram enviadas aos professores por email, para que pudessem corrigir e acrescentar nomes e datas, bem como autorizar a utilização dos dados na pesquisa. A importância dessa etapa de “retorno” das narrativas aos professores é apontada por Flick (2002), ao mencionar que

[...] a validade dos dados pode ser aumentada pela introdução de um passo de validação comunicativa em que se mostram ao entrevistado os dados e/ou interpretações provenientes de sua entrevista, de tal modo que ele pode concordar com eles, rejeitá-los ou corrigi-los. Seu consenso é, então, um critério para a validade dos dados. (FLICK, 2002, p. 132).

2.3 A análise das narrativas

Após recebermos a autorização dos colaboradores para a utilização das narrativas, iniciamos o processo de análise e interpretação dos dados. Nesta etapa da pesquisa nos baseamos na análise textual discursiva, a qual corresponde a uma “metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 7).

Com esta pesquisa não pretendemos testar ou comprovar hipóteses, mas compreender aspectos da formação do bacharel e do processo de se tornar professor de instrumento. Nesse sentido, iniciamos uma intensa leitura dos textos das entrevistas, buscando atribuir significados às narrativas, relacionando as falas dos colaboradores com os referenciais adotados e buscando encontrar similaridades e diferenças nos processos formativos de cada docente-bacharel.

Segundo a análise textual discursiva, a primeira etapa no processo de análise dos dados se configura como a *desconstrução e unitarização* das narrativas. Para isso, é necessário um profundo envolvimento do pesquisador com o texto a ser analisado para que possa realizar o processo de “desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 18). A partir desta fragmentação das narrativas surgiram as unidades de análise, com as quais, posteriormente, realizamos o processo de categorização.

As unidades de análise são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos. Num outro sentido, sua definição pode partir tanto de categorias definidas ‘a priori’, como de categorias emergentes. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 19).

Enquanto identificávamos as unidades de análise, utilizamos tanto categorias definidas a priori, as quais estão relacionadas aos saberes docentes, quanto categorias emergentes, que foram sendo construídas a partir de nossos conhecimentos e em consonância com os objetivos propostos na pesquisa.

Como segunda etapa de análise e interpretação das narrativas, iniciamos o *processo de categorização*. Neste processo buscamos estabelecer relações entre as unidades de análise, agrupando os elementos semelhantes em diferentes conjuntos de categorias. Durante esta etapa buscamos formar categorias que estivessem relacionadas com os saberes docentes, com os processos formativos e com a prática pedagógica dos colaboradores. A partir do envolvimento com a leitura das narrativas, as categorias foram construídas e reconstruídas diversas vezes, até o momento em que percebemos possuir um conjunto de categorias que refletia os objetivos propostos e que poderia fundamentar a escrita sobre o processo de construção docente do bacharel em instrumento.

Definidas as categorias, passamos para a última etapa da análise textual discursiva, a qual representa o momento em que o pesquisador está *captando o novo emergente*, ou seja, etapa na qual expressa e descreve em um texto as compreensões atingidas por meio da análise e interpretação dos dados.

A descrição da análise textual qualitativa concretiza-se a partir das categorias construídas no decorrer da análise. Descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas do texto. Uma descrição densa, recheada de citações dos textos analisados, sempre selecionadas com critério e perspicácia, é capaz de dar aos leitores uma imagem fiel dos fenômenos que descreve. Essa é uma das formas de sua validação. (MORAES; GALLIAZZI, 2011, p. 35).

Nesse sentido, a partir de excertos das narrativas dos colaboradores, descrevemos nossas compreensões acerca da construção docente dos bacharéis em instrumento, organizando as categorias e subcategorias de forma que o leitor pudesse compreender como ocorreu o processo de aprendizagem da docência. Assim, os capítulos de análise foram escritos de forma a abordar a questão da formação para a docência (capítulo 3), a prática pedagógica (capítulo 4) e os saberes mobilizados pelos bacharéis no momento da docência (capítulo 5). É importante salientar que a construção do texto foi feita a partir de questionamentos norteadores, os quais emergiram das narrativas dos colaboradores. Não buscamos responder a todos estes questionamentos ao longo do texto, mas nos utilizamos deles para impulsionar a escrita e a reflexão sobre o processo de construção docente dos bacharéis.

2.4 Os colaboradores da pesquisa

Ao iniciar o processo de escolha dos colaboradores da pesquisa, delimitamos alguns critérios para seleção dos professores:

- a) Bacharéis em Música formados pela Universidade Federal de Santa Maria;
- b) Docentes de música atuantes em diferentes espaços extra-escolares, ou seja, conservatórios, cursos de extensão de universidades e projetos sociais.

A opção por professores de instrumento que concluíram o curso na UFSM deu-se pelo fato da autora ter cursado o bacharelado nesta instituição, podendo assim convidar para a pesquisa professores com os quais já havia convivido como colegas no curso de Música e/ou como colegas de trabalho. Isto pôde contribuir para a formação de “um ambiente acolhedor, bem como garantir que o entrevistado se [sentisse] tranquilo” (WORCMAN; PEREIRA, 2006, p.225) para narrar seus processos formativos e sua vida como docente. Somando-se a isso, ao analisarmos o projeto pedagógico do Curso de Música - Bacharelado da UFSM, verificamos que as áreas de atuação do bacharel incluem a profissão de “professor particular de instrumento e/ou canto” como opções¹³. Além disso, conforme a matriz curricular do curso de Música, todos os alunos do sétimo semestre devem cursar a disciplina de “Introdução à pedagogia do instrumento”, aspecto relevante para a pesquisa, visto que é uma diferença existente entre a matriz curricular do curso de música da UFSM e os bacharelados de outras universidades¹⁴.

Com relação ao segundo critério de escolha dos colaboradores, a ideia de pesquisar professores não atuantes em cursos superiores, mas sim em espaços extra-escolares, ocorreu de modo que esta pesquisa tivesse um viés diferente de outras investigações realizadas acerca dos professores de instrumento (LOURO, 2004 e BORBA, 2011). Optamos ainda por escolher professores atuantes em projetos sociais, em cursos de extensão ou em conservatórios, de modo a contribuir para a produção de conhecimento sobre a formação e vivências destes professores, os quais não foram investigados pelas pesquisas já realizadas no país.

Após a definição desses critérios, foram convidados três bacharéis, professores de instrumento, para participarem da pesquisa. O primeiro contato com esses professores foi realizado via email, através do qual explicamos os objetivos da pesquisa e os convidamos para

¹³ Ver em anexo as áreas de atuação do bacharel em instrumento ou canto – UFSM.

¹⁴ UFRJ, UFRGS, UFPEL e USP são exemplos de universidades que possuem as disciplinas de pedagogia ou didática do instrumento em seus currículos. Porém, nestes currículos, tais disciplinas são ofertadas como optativas, não obrigatórias, aos alunos do curso de bacharelado em instrumento.

participarem da investigação. Os três professores com quem entramos em contato aceitaram o convite e a partir de então marcamos as entrevistas. Como apenas um dos professores residia em Santa Maria, os encontros para as entrevistas foram agendados para os meses de janeiro e fevereiro de 2013, período de férias dos colaboradores, no qual estiveram em Santa Maria.

A primeira entrevista foi realizada com a professora Jaqueline¹⁵, que concluiu o Curso de Bacharelado em Violoncelo em 2011. Na data da entrevista Jaqueline estava com 23 anos e atuava com a docência do instrumento há quatro anos. Sua vivência como professora de violoncelo iniciou antes de concluir a graduação. Nesse período foi professora em três espaços: o Curso de Extensão em Música da UFSM, a escola de música da Igreja Assembleia de Deus, em Santa Maria, e em um projeto em Cachoeira do Sul/RS. Após o término do Curso de Bacharelado, Jaqueline foi contratada para atuar junto a um projeto da Orquestra Sinfônica da Paraíba, através do qual tem a responsabilidade de tocar na orquestra e ministrar aulas para crianças. Esse projeto atende crianças carentes da cidade de João Pessoa e cidades vizinhas, o que diz respeito à “grande João Pessoa”. A atuação de Jaqueline nesse projeto é diferente dos outros espaços nos quais atuou. Em Santa Maria e Cachoeira do Sul, Jaqueline dava aulas individuais de violoncelo, mas no projeto, em João Pessoa, atua com o ensino coletivo de instrumentos de cordas, o que é apontado pela colaboradora como um desafio em sua carreira docente.

A segunda professora entrevistada foi Clara, bacharel em piano. Clara tem 29 anos e terminou o Curso de Bacharelado em 2005. No momento da entrevista, atuava como docente do instrumento há sete anos, tendo vivenciado a docência em diferentes espaços. Clara iniciou como docente no Instituto Municipal de Belas Artes (IMBA), um conservatório da cidade de Bagé/RS, deixando de atuar nesse espaço após aprovação no concurso realizado no conservatório do Instituto Artístico Carlos Gomes, na cidade de Dom Pedrito/RS. A professora sempre teve interesse em viver no exterior, de modo que em 2011 foi para Portugal, onde atuou durante um ano como professora em um conservatório na cidade de Santa Comba Dão. Além da experiência nos conservatórios, Clara foi professora de nível superior, após ser aprovada em uma seleção para professor substituto de piano da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na qual trabalhava com iniciação ao piano de alunos de outros instrumentos, na disciplina “piano complementar”. Atualmente, Clara é professora contratada do IMBA.

¹⁵ Os colaboradores escolheram seus pseudônimos.

O terceiro professor entrevistado foi Renato, com 30 anos no momento da entrevista, bacharel em violino desde 2006. Desde o início de seus estudos Renato criou um vínculo forte com a metodologia Suzuki, de forma que utilizou essa metodologia em todos os lugares onde atuou como professor. A carreira docente de Renato difere das outras professoras colaboradoras, pois antes mesmo de iniciar o Curso de Bacharelado em Violino já atuava como professor do instrumento. No ano de 1997 teve suas primeiras experiências com a docência no curso de Extensão em Música da UFSM (Curso Extraordinário, na época). Renato também teve experiências em diferentes cidades, em São Leopoldo/RS atuou durante um ano em uma escola particular de educação básica, e em Julho de Castilhos, pequena cidade próxima a Santa Maria, fundou um grupo Suzuki. Atualmente atua como professor de violino no Curso de Extensão em Música da UFSM e em Cachoeira do Sul, em uma escola formada por ele que trabalha com a Metodologia Suzuki.

No quadro abaixo apresentamos as datas, durações e locais onde se realizaram as entrevistas com os professores.

<i>Professor colaborador</i>	<i>Data</i>	<i>Duração</i>	<i>Local</i>
Jaqueline	19/01/2013	2h 21min	Sala 1202 - Centro de Artes e Letras/ UFSM
Clara	25/01/2013	1h 26min	Sala 3332b – Centro de Educação/ UFSM
Renato	26/02/2013	1h 30min	Curso de Extensão em Música da UFSM

Quadro 1: Dados das entrevistas realizadas.

3. PROCESSOS FORMATIVOS E MODELOS DOCENTES DO BACHAREL EM INSTRUMENTO

Os processos formativos e os modelos que antigos professores representam para a prática pedagógica constituem-se como importantes bases para o exercício docência. Neste sentido, conhecer estes aspectos se torna essencial para a compreensão do processo de aprendizagem da docência dos bacharéis que atuam como professores de instrumento. Ao buscar esta compreensão, temos como base a ideia de que a formação para a docência representa

[...] algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser: a vida e as experiências; o passado, e num processo de ir sendo, os projetos, e as ideias de futuro. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. (CUNHA, 2010a, p. 134).

Assim, a formação se constitui em um processo permanente na vida do professor e depende do compromisso de cada um para com o seu desenvolvimento profissional. Com base nessa premissa, e considerando as diferenças presentes na trajetória de cada um dos bacharéis entrevistados, percebemos que a formação para a docência ocorre ao longo da vida de cada sujeito, envolvendo tanto espaços formais quanto outros espaços de aprendizagem. Dessa forma, cada um dos professores construiu, a partir de diferentes *espaços, tempos e lugares* (ISAIA; BOLZAN, 2009), seus processos formativos. Compreendemos que os processos formativos “são constituídos a partir de experiências vividas pelos sujeitos/professores e que pela sua significância intra e intersubjetiva transformam-se em experiências formativas” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 121). A partir dessa concepção, nos questionamos: Quais as experiências vividas pelos docentes-bacharéis que se transformaram em experiências formativas para a docência? Quais os espaços, durante sua formação, que contribuíram com sua aprendizagem docente?

Ao longo deste capítulo buscamos, além de responder estas questões, compreender qual a importância dos antigos professores e colegas para a aprendizagem docente e para os momentos de prática pedagógica, visto que

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos

anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. (TARDIF, 2012, p. 68-69)

Partindo da premissa de que os professores, durante a prática docente, mobilizam conhecimentos construídos durante o período vivenciado como aluno, nos questionamos: Quais as memórias que os bacharéis guardam de suas aulas de instrumento? Quais as marcas e lembranças que seus professores lhe deixaram? Quais os saberes docentes que os bacharéis constroem durante o período vivenciado como aluno? Que aprendizagens, relativas à docência, os bacharéis construíram com seus colegas de profissão?

Salientamos que a aprendizagem da docência tem início muito antes da entrada na graduação, ou seja, junto às primeiras experiências que temos como aprendizes e ao longo de nossa trajetória de vida. Neste trabalho, contudo, abordaremos as experiências formativas a partir do ingresso no curso de Bacharelado em Instrumento, as vivências a partir do contato com o Método Suzuki, bem como os modelos docentes que os bacharéis guardam referentes aos primeiros professores e colegas de profissão.

3.1 O curso de bacharelado em instrumento da UFSM

Ao buscarmos compreender as experiências formativas vivenciadas durante o curso de Bacharelado em Instrumento, as quais contribuíram para a aprendizagem da docência, é importante, primeiramente, discutirmos a respeito dos objetivos formativos de tais cursos. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, disponibilizados pelo MEC,

o **Bacharel em Música** ou **Músico** é formado para conhecer profundamente as técnicas e os fundamentos da Música. Sua atividade demanda conhecimento teórico e prático, utilizando a música como linguagem. Sua atividade demanda conhecimento e domínio artístico musical, que relaciona teoria e prática com aspectos técnico-criativos, estéticos, culturais, históricos e sociais. Apresenta competências interrelacionais e crítico-interpretativas e conhecimento de História da Música, que possibilita o desenvolvimento do pensamento científico para as atividades que requeiram a Música como base. Elabora e executa trabalhos de produção e pesquisa, identifica, analisa e avalia as produções musicais, e incentiva a sua divulgação. Em sua atuação, considera a Música como prática social que compõe a identidade nacional. (BRASIL, 2010, p. 84).

Com base nos referenciais, verifica-se que a docência não se encontra entre as habilidades esperadas do egresso deste curso, apesar de inúmeras vezes fazer parte das práticas profissionais deste bacharel. No documento citado, encontramos, por outro lado, que “o **Licenciado em Música** é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Música” (2010, p. 85). Assim, os cursos de Licenciatura em Música oferecem em suas matrizes curriculares conhecimentos específicos e pedagógicos que subsidiam o desenvolvimento do professor que atenderá as demandas da área. Mas e o bacharel em música, o qual muitas vezes está envolvido com o ensino, que tipo de formação pedagógica encontra na graduação? O bacharel vivencia experiências formativas voltadas à pedagogia do instrumento?

O aluno universitário [bacharelado em música] recebe um treinamento geralmente voltado para a execução do repertório solo de seu instrumento. Poucas universidades lhe oferecem matérias envolvendo a didática do instrumento ou o estudo do repertório orquestral. A experiência prática, em termos didáticos, dificilmente ocorre. Concluído o curso, o instrumentista não está devidamente preparado para ingressar no mercado brasileiro de trabalho, que muito necessita de músicos de orquestra e de professores qualificados. (SCOGGIN, 2003, p. 29).

Na perspectiva dos colaboradores desta pesquisa, ao longo do curso de bacharelado em instrumento, os acadêmicos não têm tempo suficiente para adquirir os conhecimentos necessários para a prática pedagógica, porém a docência é apontada como uma das possibilidades de trabalho após a graduação.

Um bacharelado é um curso muito técnico, muito específico. Acredito que tudo sempre é muito voltado para a performance, mas ao mesmo tempo é normal que tu acabe dando aula. (Clara).¹⁶

Jaqueline também discorre sobre a questão da falta de tempo para a construção de conhecimentos, tanto pedagógicos quanto da performance, durante a graduação.

Acho que um professor de instrumento não tem tempo no bacharelado. Um bacharel não tem tempo no bacharelado de aprender tudo que ele tem que aprender pra tocar em orquestra, e pra tocar todo o repertório que ele precisa tocar, e ao mesmo tempo aprender todas as questões de, todas essas coisas da educação, todas essas coisas que eu sinto falta, da educação musical, das faixas etárias, sabe, essas coisas assim. (Jaqueline).

Importante salientar que a formação docente ocorre ao longo de toda a vida do professor, assim, não estará completa ao final de uma graduação, independentemente de ser realizada em uma licenciatura ou em um bacharelado. Deste modo, a formação para a docência e a construção de conhecimentos pedagógicos devem fazer parte de toda a vida do

¹⁶ As narrativas dos colaboradores serão apresentadas em itálico ao longo do texto.

docente-bacharel. Os colaboradores denotam ter consciência de que ao longo de um curso de bacharelado o instrumentista não construirá todos os conhecimentos necessários à docência ou mesmo à performance.

A gente também não pode querer que quatro, cinco anos deem conta de toda uma vida profissional. A gente também tem essa tendência de querer isso, mas isso também não existe.(Jaqueline).

Ao refletirmos sobre estas afirmações, alguns questionamentos surgem. O curso de bacharelado em instrumento é responsável por ensinar “tudo” o que o bacharel precisa aprender sobre a performance e a pedagogia do instrumento? O bacharelado deve reservar certa carga horária para o ensino da pedagogia do instrumento? Considerando que os objetivos formativos do curso não incluem a docência, não ter “tempo” durante o curso para disciplinas pedagógicas é compreensível. No entanto, faz parte do contexto profissional que os bacharéis atuem com a docência, além da performance. Em consequência, o curso de bacharelado em instrumento deve assumir a formação pedagógica? Quais as experiências formativas que o curso de bacharelado pode proporcionar ao docente-bacharel?

É importante assinalar que a formação pedagógica não é foco na maioria dos cursos de bacharelado. Apesar de haver disciplinas de caráter obrigatório, de preparação voltada para o ensino do instrumento, a formação que se obtém ao longo da graduação não é direcionada para o exercício da docência. Mesmo assim, durante o curso, os colaboradores viveram diversas experiências que se tornaram relevantes para sua formação docente, as quais envolveram, sobretudo, a disciplina de Pedagogia do Instrumento e a atuação docente no Curso de Extensão em Música da UFSM, dentre outros espaços.

3.1.1 A disciplina de Pedagogia do Instrumento

O Bacharelado em Música/Instrumento da UFSM apresenta em seu currículo a disciplina de Pedagogia do Instrumento¹⁷, cujos objetivos, descritos no projeto político pedagógico, variam de acordo com o curso. Assim, os objetivos da disciplina no Bacharelado em Violoncelo diferem dos objetivos da mesma disciplina no Bacharelado em Piano ou Violino. Mesmo com objetivos distintos, percebemos alguns pontos em comum nas aulas vivenciadas pelos colaboradores como, por exemplo, o estudo de métodos específicos a cada instrumento, além da compreensão sobre possibilidades de utilizá-los em aula. Ao relembrares esses momentos da disciplina, os professores comentam sobre a importância de

¹⁷ Disciplina ofertada no sétimo semestre.

conhecer e de ter contato com os métodos, os quais representam “um auxílio para o professor à medida que, em consonância com suas concepções de ensino, propõem uma sequência progressiva clara” (REYS, 2011, p. 68). Esta estrutura progressiva dos conteúdos é um dos aspectos que tornam os métodos e o estudo dos mesmos importantes no momento em que o bacharel passa a atuar como professor do instrumento, pois a sequência de exercícios técnicos e repertório auxiliam no acompanhamento do desenvolvimento musical do estudante.

Nas aulas de Pedagogia do Piano a gente tinha feito pesquisa sobre esses métodos mais conhecidos, que eram os trabalhados no conservatório. E claro que tinha o esclarecimento de saber que o método nem sempre é o único item que vem resultar em sucesso ou falha do teu trabalho, porque depende de como tu vai trabalhar. (Clara).

E aí ela [a professora] mostrou a infinidade de métodos de violoncelo que existem e explicou o porquê que ela escolhe aqueles que ela trabalha com a gente. Mas ela mostrou muitos outros além dos que ela trabalha. [...] Ela mostrou e mostrou, não só disse o nome, ela entregou o método na mão da gente. Então a gente teve contato com os métodos de ensino, a gente teve contato com repertório. Eu lembro que ela fez até uma listinha de que concerto a gente começa estudando. Alunos mais iniciantes vão tocar qual concerto... Para a gente não chegar para um aluno iniciante e dar Elgar para ele tocar, esse tipo de coisa. Então já foi uma questão muito importante, sabe, de trabalhar isso. (Jaqueline).

Os docentes-bacharéis assinalam a importância de terem conhecido métodos¹⁸ voltados ao ensino do instrumento durante a disciplina. Porém, o conhecimento dos métodos pelo bacharel é suficiente para seu uso em sala de aula? Conhecer os métodos, o público a que se destinam, aprender como utilizá-los para o ensino da técnica e da performance do instrumento é um importante elemento para a aprendizagem docente. Isso, porém, não é suficiente para preparar o bacharel para as diferentes situações que encontrará ao longo do ensino do instrumento, tanto individual quanto coletivo. A disciplina de pedagogia do instrumento constitui uma rica experiência para as aprendizagens do docente-bacharel, mas os colaboradores apontam que, do ponto de vista da docência, sentem necessidade de outros conhecimentos. Que outros conhecimentos, para além dos métodos, poderiam auxiliar em futuras práticas como professor? Que conhecimentos poderiam ser acrescidos nas discussões realizadas na disciplina de pedagogia do instrumento?

¹⁸ Neste capítulo nos referimos aos métodos musicais, os quais se caracterizam como “livros didáticos manuscritos ou impressos, elaborados para atender as necessidades de professores e alunos de instrumento, refletindo uma realidade histórica, social e educacional. Tais livros apresentam, geralmente, orientações elementares de teoria musical, assim como orientações técnicas sobre o manuseio do instrumento, incluindo a maneira de sentar-se, de segurar o instrumento e de produzir o som. Por meio de um ‘passo a passo’, os métodos são organizados de modo a apresentar os conteúdos em uma ordem progressiva de dificuldade. Assim, além de exercícios para desenvolver a técnica específica do instrumento musical, os autores costumam incluir um repertório ligado ao contexto cultural de origem, além de peças ou fragmentos relacionados ao repertório tradicional do instrumento” (REYS, 2011, p. 34-35).

Diante destas questões, é possível inferir que além de outras disciplinas de caráter pedagógico, momentos de prática supervisionada poderiam suprir algumas lacunas de conhecimentos apontados pelos docentes-bacharéis. Mesmo que a discussão teórica e a prática supervisionada não sejam suficientes para a formação do professor, a experiência com situações em que os docentes-bacharéis estivessem diante do ensino, orientados pelo professor da disciplina, poderiam levar a novas indagações sobre os processos de ensino e de aprendizagem e a outros conhecimentos, possibilitando maior segurança diante da docência. Neste sentido, Renato fala sobre a aprendizagem da teoria, que corresponderia ao estudo dos métodos, e sobre a ausência de prática na disciplina.

Acho que a questão da prática, não instrumental, mas a prática de dar aula ou de assistir alguém dando aula e se discutir sobre essas questões é o que falta. Porque a gente tem teorias, a gente tem ideias, mas a gente não tem a questão prática. Porque isso é uma questão óbvia então, pra ser instrumentista eu vou ter que praticar esse instrumento, pra eu ser um bom professor eu vou ter que praticar o ato de dar aula. É o que eu acho que falta. (Renato).

Renato levanta a questão de unir a teoria e a prática pedagógica no intuito de se tornar um “bom professor”, mas o que seria um bom professor? Cunha (1989) afirma que em sua pesquisa “a relação entre teoria e prática pesou na escolha do bom professor” e complementa apontando que, dentre outras características, “é presente, entre os nossos bons professores, uma tentativa de compromisso e seriedade com a sua tarefa profissional” (p. 148). Nas narrativas de Renato percebemos essa seriedade e compromisso com a docência, em um processo de busca pelo que considera como um bom professor de violino.

Da mesma forma que Renato, ao mesmo tempo em que Jaqueline reconhece a importância do trabalho realizado durante a disciplina, relata que sente falta de momentos voltados à prática de ensino, nos quais possa experimentar a docência sob a supervisão do professor.

Essa cadeira de Pedagogia de Violoncelo serve para a gente ter uns toques de como é dar aulas, do que a gente precisa para dar aulas, mas eu não tinha... Na cadeira em si eu não dei nenhuma aula de violoncelo, nada. (Jaqueline).

Neste momento é importante salientar que mesmo o perfil dos cursos de bacharelado não contemplando a docência para os egressos, percebemos que os professores da disciplina possibilitam reflexões a respeito do ser professor de instrumento, criando espaços de discussão, tendo em vista o atual mercado de trabalho para o bacharel.

A experiência do professor Renato com essa disciplina foi diferente da vivenciada pelas professoras Clara e Jaqueline. Devido ao seu envolvimento com o Método Suzuki,

Renato já tinha experienciado a “prática docente supervisionada” antes mesmo de ingressar no curso de bacharelado. No momento em que cursou a disciplina de Pedagogia do Instrumento, o docente-bacharel pôde contribuir para a formação dos colegas, sendo visto como modelo durante as aulas.

Eu tinha, agora estou lembrando, algumas aulas com o professor Antonio¹⁹, de pedagogia, que ele fez a gente escolher alunos para dar aula na frente das pessoas, mas ele nunca me deu nenhuma opinião, porque aquilo ali já era uma coisa assim que funcionava. Então, na verdade, se tornou mais um modelo do que um aprendizado. Eu lembro que tive colegas que tinham muita dificuldade, então a gente ajudava eles na questão de ensino. (Renato).

A aprendizagem que ocorre entre os colegas, durante a disciplina de Pedagogia do Instrumento, contribui também para a construção docente do bacharel. Conforme Isaia e Bolzan (2010b), o compartilhamento de conhecimentos é compreendido como *aprendizagem docente colaborativa*, a qual diz respeito ao

[...] processo pelo qual o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade e dos demais via compartilhamento de ideias, saberes e fazeres. Implica atividade conjunta e pressupõe um processo **interdiscursivo** e **intersubjetivo**, pois é através dessa relação plural, interativa e mediacional que a aprendizagem se dá, envolvendo um movimento de construção e reconstrução de ideias e premissas advindas do processo de compartilhamento. (ISAIA; BOLZAN, 2010b, p. 18, grifo do autor).

Assim, percebemos que através dos conhecimentos compartilhados entre o professor e os alunos e entre os próprios colegas, a disciplina de Pedagogia do Instrumento, apesar de ser apenas um momento ao longo de quatro anos, se constituiu como um importante espaço para a construção de experiências formativas pedagógicas aos bacharéis, no qual os alunos tiveram a oportunidade de discutir, refletir e construir, junto aos colegas e professor, aspectos relacionados à docência com o instrumento.

Tinha cadeira de ensino, de introdução à pedagogia do piano, tu tinhas que ter aquela experiência. A universidade oferecia um espaço em que tu podias desenvolver isso. (Clara).

É, especificamente, a Pedagogia do Violoncelo foi importante. Claro que é uma cadeira de um crédito só em um curso inteiro. É pouco. Mas foi muito importante, já deu algum material, alguma coisa. Foi uma cadeira muito bem aproveitada. Mas ela foi um, eu tive um semestre só. Em dez semestres, eu tive um só. Então é pouco, mas foi muito importante! (Jaqueline).

Ao analisar as narrativas, percebemos a importância que disciplinas voltadas à formação pedagógica têm nos processos formativos dos bacharéis em instrumento. Os professores colaboradores reconhecem a importância da disciplina de Introdução à Pedagogia

¹⁹ Os nomes dos professores citados pelos entrevistados são fictícios.

do Instrumento e das experiências vivenciadas naquele contexto, as quais se tornaram referências no momento em que os acadêmicos se tornaram professores de instrumento, pois além de conhecerem e aprenderem como utilizar diversos métodos voltados ao ensino do instrumento, puderam vivenciar aspectos da prática e refletir a respeito do tornar-se professor.

3.1.2 O Curso de Extensão em Música

O Curso de Extensão em Música da UFSM iniciou suas atividades há mais de 30 anos. Inicialmente com a denominação de “Laboratório de Desenvolvimento Vocal e Instrumental”, foi coordenado por diversos professores do Departamento de Música da UFSM. Em 2010 passou a se chamar “Programa: Curso de Extensão em Música da UFSM”, contando com diversas oficinas ministradas por alunos do Curso de Música, os quais recebem orientação de seus respectivos professores. Segundo o site oficial do Curso de Extensão, o projeto

[...] possibilita um espaço de prática pedagógica para os alunos atualmente cursando bacharelado e licenciatura em música, ou mestrado em Educação. Além disso, atende na formação de músicos, começando desde a infância até a fase adulta e em consequência, supre a carência de ensino de música em Santa Maria.²⁰

Assim, com o objetivo de contribuir com a viabilização da prática pedagógica, o Curso de Extensão é um espaço disponibilizado pelo Curso de Música da UFSM no qual podem ser vivenciadas experiências formativas para a docência do instrumento pelos bacharéis. Como apontado, a formação docente depende da vontade e do interesse dos acadêmicos e os professores colaboradores reconhecem a importância deste espaço para a construção da docência.

Existe, dentro da faculdade, a Extensão. É um ótimo espaço para que as pessoas venham aqui e deem aula! (Renato).

Na cadeira em si [Pedagogia do Instrumento] eu não dei nenhuma aula de violoncelo, nem nada. Só que, claro, aqui o curso, especificamente o de Santa Maria, ele tem a oportunidade de tu dar aula antes de se formar. Desde o terceiro semestre que eu dei aula no [Curso de] Extensão. (Jaqueline).

Nem todos os alunos do curso de bacharelado da UFSM vivenciam a experiência docente no curso de Extensão, porém os três colaboradores, ao buscar oportunidades de formação docente durante a graduação, encontraram neste espaço experiências que contribuíram com a aprendizagem pedagógica. Clara aponta que no Curso pôde desenvolver conhecimentos pedagógicos, o que fez com que este espaço se tornasse parte importante de sua trajetória formativa.

²⁰ <http://w3.ufsm.br/extensaomusica/index.html>

Quando comecei a dar aulas no Curso de Extensão, como parte do desenvolvimento do bacharelado, tive a oportunidade de desenvolver esta habilidade, de tornar uma explicação fácil de algo que eu considerava difícil. E descomplicar qualquer tipo de tarefa que tivesse que fazer. (Clara).

A prática docente é um importante momento para a construção dos saberes relacionados à profissão do professor e, conseqüentemente, para a aprendizagem docente do bacharel em instrumento. Sobre a construção de conhecimentos pedagógicos que os momentos de prática proporcionam, Tardif (2012) ressalta que “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (p. 21).

Além dessa “experimentação” da docência, os professores colaboradores encontraram no Curso de Extensão um lugar no qual receberam a orientação para a prática docente, que sentiam falta durante a disciplina de Pedagogia do Instrumento. Se durante a disciplina Jaqueline teve poucas oportunidades de dar aulas, no Curso de Extensão encontrou essa possibilidade.

Lá no Curso de Extensão eram aulas individuais e a [professora] me dava muito suporte. Na verdade ela quase, ela só não dava aula por mim, né, mas no início ela me direcionou muito sobre o que eu tinha que fazer. Isso muito no início, depois ela logo já foi me soltando um pouco mais. Aí eu só trazia algumas questões pra ela, e ela sempre foi muito..., nunca deixou de me perguntar: "ah, e aí, como é que tá, tá tudo bem?", "ah, tá tudo bem...", "ah, então tá bom", "ah, profe, na verdade, tem a fulana que tem muita dificuldade, assim...", "ah, então porque tu não tenta isso, tenta aquilo..." Ela sempre foi muito de dar sugestões, mas aí já não tinha mais aquela preocupação de que ela precisava saber o que eu estava fazendo. Acho que ela se tranquilizou mais de que eu tinha o meu esquema, assim como ela tem o dela, e de que estava funcionando. (Jaqueline).

Neste sentido, além de se constituir em um espaço no qual os acadêmicos puderam vivenciar experiências formativas relativas ao ensino do instrumento, o Curso de Extensão possibilitou aos colaboradores um espaço para iniciarem-se na docência do instrumento, no qual puderam vivenciar suas primeiras experiências como professores.

E eu acho que assim, o diploma trouxe a oficialização, "você é um profissional", "se vira!". Mas, na verdade, eu já trabalhava isso antes, com a questão de ensinar violoncelo. Então, já começou aqui, começou por causa do Curso de Extensão em música, exclusivamente. (Jaqueline).

A partir das narrativas, podemos perceber que o Curso de Extensão foi mais do que um espaço de formação, mas um marco para o início da carreira docente, no qual, com o acompanhamento de um professor, puderam vivenciar as primeiras experiências na condição de professor.

3.1.3 Formação docente em atividades não formais

Apesar dos Cursos de Bacharelado em Instrumento não serem voltados para a formação de professores, os bacharéis vivenciam experiências, para além de uma disciplina específica, que contribuem para sua construção docente ao longo da graduação. Assim, além da disciplina de Pedagogia do Instrumento e do Curso de Extensão em Música, os professores colaboradores relataram outras atividades realizadas, fora da matriz curricular, que se tornaram importantes para suas construções profissionais.

Teve um momento que foi bem importante durante a graduação, que foi a época em que eu era bolsista para acompanhamento. Para ver como parece que uma coisa técnica não vai afetar no teu ato de dar aula. Como bolsista de acompanhamento, eu aprendi muito sobre a dificuldade dos outros instrumentos. E no meio disso tudo, acabei sendo pianista acompanhadora do Suzuki. Então muitas atividades que eu vi sendo desenvolvidas lá nas aulas coletivas do Suzuki, começaram a me despertar a curiosidade. Então, às vezes, muitas vezes, nas minhas aulas de instrumento, inspirada naqueles momentos que eu assistia no Suzuki, eu desenvolvia atividades diferentes. Então, todas essas atividades complementares que foram feitas durante a graduação acabaram, de alguma forma ou outra, contribuindo na... contribuem até agora, com certeza, na hora de dar aula. (Clara).

Com isso, salientamos a importância do bacharel buscar espaços e oportunidades com as quais possa desenvolver diferentes fazeres em torno do instrumento e da formação em música, adquirindo novos conhecimentos que, mesmo não estando relacionados diretamente ao seu instrumento, poderão se mostrar importantes para sua construção docente. O percurso formativo dos professores entrevistados demonstra a importância, ou mesmo a necessidade, de se buscar outras experiências que complementem sua formação percebendo, em cada situação, contribuições para sua atuação profissional.

Olha, o que eu posso dizer, pela minha experiência, das coisas que eu vivi na graduação, que quanto mais atividades eu fiz fora daquela rigidez, na maioria das vezes, foram as mais ricas, que contribuíram para as aulas, para dar aula, os momentos informais... (Clara).

Na percepção de Clara, dentre as experiências mais ricas estão algumas que não foram previstas, com caráter não oficial e que não fizeram parte das disciplinas do currículo do bacharelado. Percebemos, no entanto, que muitos dos conhecimentos que são mobilizados durante a prática docente foram construídos nas disciplinas. Assim, durante a graduação, os docentes-bacharéis podem não perceber todos os momentos e espaços nos quais os conhecimentos para a docência estão sendo construídos, mas ao falar sobre estes conhecimentos, mesmo que indiretamente, citam e reconhecem a importância das disciplinas

ofertadas pelo curso.

As experiências relatadas pelos professores foram vivenciadas no contexto do bacharelado da UFSM, porém são experiências que outros cursos poderiam proporcionar a seus alunos. Mesmo que não tenham a docência como objetivo formativo, a oferta de disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento e um espaço no qual o bacharel possa “praticar” a docência com alguma orientação são caminhos possíveis para se pensar a formação. Tais experiências, não requerem, necessariamente, alterações nos currículos dos cursos de bacharelado em instrumento, tornando-se alternativas para que os bacharéis possam buscar essa formação pedagógica.

3.2 Minha licenciatura extra-faculdade²¹ - Os cursos do Método Suzuki

Os percursos formativos e as experiências de construção docente se diferenciam para cada um dos professores colaboradores. Enquanto Clara e Jaqueline vivenciaram experiências formativas para a docência no Curso de Bacharelado, Renato encontrou no Método Suzuki a preparação pedagógica que buscava.

Então quando eu decidi realmente que eu queria ser professor, eu falei assim ‘Eu vou me agarrar nesse método, porque é uma maneira de manter minha performance em dia e suprir essa necessidade de passar o conhecimento que eu tenho pra outra pessoa que queira aprender este instrumento!’ (Renato).

O Método Suzuki, também conhecido como *Educação do Talento*, é uma proposta de ensino e aprendizagem musical desenvolvida pelo violinista japonês Shinichi Suzuki, na década de 1930. Voltado para o ensino instrumental, o método teve início com o violino, porém com o passar do tempo e com o desenvolvimento dentro e fora do Japão, foi adaptado para diferentes instrumentos. Ao escrever sobre o método, Ilari (2011) aponta que

[...] mais do que um simples método de ensino instrumental, a Educação do Talento é uma verdadeira filosofia educacional que propõe uma nova leitura da criança instrumentista, do talento, do papel da socialização na aprendizagem instrumental e do potencial da educação musical na vida humana. (p. 187).

O objetivo de potencializar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, além da simples técnica instrumental, é destacado por Renato. Após descrever a criação do método, Renato afirma que

o objetivo final não é ensinar instrumento, é simplesmente tu acalantar com amor aquela criança através do instrumento. Então o Método Suzuki na verdade prepara,

²¹ Trecho da entrevista do professor Renato.

forma o caráter da criança, através da música. (Renato).

Ao buscar a formação integral da criança, utilizando para isso o ensino do instrumento, o Método Suzuki diferencia-se do modelo tradicional, para o qual a ênfase recai na técnica do instrumento e na aprendizagem de repertório.

A essência da Educação do Talento é a formação integral do ser humano, seguindo uma visão de certo modo distinta daquela que ainda predomina na educação musical instrumental no ocidente, isto é, uma visão de ensino baseada no modelo conservatorial²², orientada para a formação de instrumentistas ‘virtuosos’, como no período romântico da história da música, e ainda fortemente calcada na ideia do talento inato. (ILARI, 2011, p. 188).

O Método Suzuki busca formas de ensino diferentes das que serviam como referência no período romântico e que ainda hoje são vividas por professores de instrumento. Neste sentido, Renato comenta sobre a diferença, no quesito do repertório, entre o Método Suzuki e o modelo tradicional de ensino.

Outra coisa que o Suzuki ensina é que tudo, as técnicas novas, vão ser só apresentadas com coisas já conhecidas. Então, vamos dar um exemplo: o método, entre aspas, tradicional, fecha aspas, no momento em que tu aprende uma música, tu passa pra outra. Aprendeu outra, passa pra outra. O Método Suzuki, no momento em que tu aprendeu uma música tu passa pra outra e revisa a anterior. Aprendeu a nova, tu passa pra outra, tu revisa a anterior, a anterior e a anterior, e assim vai. (Renato).

As mudanças nas concepções, formas e conteúdos de ensino são naturais e dependentes da cultura e da época em que são vivenciadas. “O que os professores ensinam (os ‘saberes a serem ensinados’) e sua maneira de ensinar (o ‘saber ensinar’) evoluem com o tempo e as mudanças sociais. No campo da pedagogia, o que era ‘verdadeiro’, ‘útil’ e ‘bom’ ontem já não o é mais hoje” (TARDIF, 2012, p. 14). Este fato também é percebido no ensino de instrumento. Assim, no momento em que o bacharel passa a atuar como professor de seu instrumento, ao planejar suas aulas, selecionar o que irá ensinar e a maneira como ensinará seus alunos, está optando por uma determinada abordagem de ensino.

²² O modelo conservatorial, também conhecido como método tradicional de ensino, é descrito por Glaser e Fonterrada (2007). As autoras, ao discorrer sobre o ensino de piano, descrevem este modelo de ensino, como “um conjunto de procedimentos que caracterizou o ensino do repertório de música erudita escrita para este instrumento e é denominado *tradicional* pelos próprios músicos. Ele descende dos conservatórios franceses e inclui um programa de estudo semestral ou anual, contendo métodos e peças considerados de aprendizado obrigatório. Nestes programas, os métodos e peças a serem estudados são agrupados previamente por graus de dificuldade, sendo estabelecida uma vinculação entre aqueles que devem ser ministrados simultaneamente. Neste ensino, privilegia-se a execução solo, de memória e, preferencialmente, de peças que demonstrem a aquisição de destreza motora.” (GLASER; FONTERRADA, 2003, p. 34).

Ao decidir pela profissão docente, Renato optou por seguir o Método Suzuki, de modo que passou a frequentar os cursos de formação pedagógica ofertados, chamados “Cursos de Capacitação para Professores do Método Suzuki”. Primeiramente, o futuro professor deve fazer o Curso Filosofia Suzuki para depois fazer os cursos de cada um dos Livros Suzuki, cursos específicos para o professor desenvolver cada um dos níveis do método. Neste sentido, o professor Renato vivenciou praticamente todos os cursos, os quais foram significativos para sua formação docente.

Então são mais ou menos 11 ou 12 cursos que tu faz durante a tua vida de professor Suzuki pra se graduar. Então o que eles chamam de professor treinador²³, que aí é o caso que eu vou poder dar os cursos pras pessoas que gostariam de aprender essa metodologia. Então se eu não tivesse feito esses cursos, que são essenciais, tenho certeza que eu ia sair da graduação, eu ia começar a dar aula, porque era o que eu queria, mas eu não teria nenhuma bagagem pedagógica e metodológica para poder dar aulas, eu ia estar simplesmente experimentando. (Renato).

Renato aponta a questão de que sem a realização de cursos do Método Suzuki iria ministrar aulas, ao menos no princípio, sem preparação, ou seja, a partir da experimentação. Salientamos, porém, que a aprendizagem da docência ocorre também em outros espaços, como no Curso de Bacharelado em Instrumento, conforme apontado nas narrativas das professoras Clara e Jaqueline. Deste modo, mesmo que Renato perceba que sua formação pedagógica ocorreu a partir dos cursos Suzuki, muitos dos saberes docentes mobilizados pelo professor, foram adquiridos durante a graduação e mesmo anteriormente.

Buscando relatar sobre como ocorre a construção do aprendizado pedagógico no Método Suzuki, aprendizado este que proporcionou ao docente-bacharel maior confiança para atuação docente, Renato explicou brevemente a metodologia destes cursos de formação de professores.

Como funcionam esses cursos? Vou resumir bem rapidinho. Tu tem a parte da manhã, toda a parte teórica do livro. Então a gente pega a partitura, analisa ela, analisando assim, óh "essa nota aqui, já apareceu? Onde, porque, quando? Porque tem isso aqui? Quando isso já apareceu? Qual é o link que tu pode fazer pra ensinar?" Entendeu? É uma coisa muito bem estruturada. "Ah, apareceu aqui esse compasso. Ré sostenido é novo pra ele. Como é que tu vai ensinar?", "Ah, eu posso adicionar no que ele já viu".

[...]

Então na parte da manhã acontece todo esse critério de, vamos dizer, debulhar aquela música e ver porque que tem todas aquelas questões e fazer um link com os conhecimentos que a gente conhece. Quando eu digo linkar, por exemplo, se eu estou no livro 3 aprendendo uma música eu tenho que entender que aquele compasso ali, já foi a mesma técnica que aconteceu no primeiro livro, no compasso tal, tal e tal, pra tu ter um referencial pro teu aluno. Porque ele vai vir assim "ah, muito difícil", tu diz, "não, quer ver? Tu já fez isso aqui, aqui e aqui!" E ele "ah,

²³ Professor Treinador: termo utilizado para denominar professores certificados pelo Método Suzuki, e que atuam no ensino dos Cursos de Capacitação para professores do Método Suzuki.

tá”, Ele vai lá e faz, porque ele consegue linkar! E a parte da tarde são as aulas de observação. Então o Professor Treinador vai dar aula pra esse nível que a gente está tendo, nós vamos tomar notas sobre essas aulas e vamos entregar essas notas pro professor, ele vai olhar todas as notas e depois a gente vai conversar sobre isso. Nessas notas a gente sempre procura: qual foi o enfoque técnico da aula? Qual foi o ponto principal da aula? O que que ele fez de diferente que tu não conhecia? Ou o que que tu acha que ele fez que não teria que ser feito? E a gente conversa sobre isso. Então essa seria a vivência da prática da docência num grupo que está conversando sobre aquilo. É assim que funcionam os cursos. (Renato).

Conforme apontado por Renato, o professor dos cursos Suzuki torna-se modelo e referência para os futuros professores do método. Renato salienta, porém, que durante os cursos é incentivado aos alunos que não vejam o modelo da aula do professor como uma “receita” para suas próprias aulas, o que vai ao encontro do apontado por Tardif (2012), quando afirma que “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (p. 15). Neste sentido, todo o saber construído socialmente durante os cursos do Método Suzuki serão adaptados e transformados pelo docente-bacharel no momento de sua prática pedagógica, em uma perspectiva de reconstrução. O professor se constitui, assim, em uma referência no momento das aulas, mas cada professor constrói sua própria maneira de conduzir o aprendizado do aluno.

Nesses cursos tem um modelo de como seria uma aula ideal, mas tu não deve seguir aquele modelo, tu deve botar, isso é uma questão recente, tu deve botar a tua assinatura naquele modelo. Tu sabe que tem que desenvolver a questão de ritmo, tem que desenvolver a questão de melodia, de postura, de comportamento, então eles só te falam assim “comportamento tu pode desenvolver dessas maneiras”. Eles te dão um leque de opções e tu vai pensar: “bom e agora com esse leque, qual se enquadra mais na minha pessoa?” Porque se existe uma coisa que eu nunca faria, esse aqui já faria. Então, esse planejamento ocorre porque existe essa receitinha de bolo, mas que ela tenha a tua assinatura pessoal. É como se dissesse coloque dois ovos, tu coloca 16. Eles não vão dizer pra ti: “isso é errado”. Eles até incentivam pra que tenhamos essa pluralidade de professores. (Renato).

Como o Método Suzuki é voltado também para o ensino de instrumentos musicais para crianças muito pequenas, é importante que o professor que atende a este público tenha uma formação pedagógica que o prepare para inserir o lúdico em suas aulas. Esse é um dos conhecimentos que Renato afirma ter adquirido durante os cursos de capacitação de professores do Método Suzuki e que o auxilia no momento de sua atuação junto a alunos de diferentes faixas etárias.

O que eu aprendi dentro dos cursos Suzuki que me ajuda muito é justamente trabalhar com essa questão do lúdico, porque já que estou trabalhando com crianças, é muito jogo, é muita brincadeira, então é saber adaptar. A criança chega com uma boneca pra aula, é tu saber inserir aquela boneca para o ensino do violino. Certo? Por exemplo, vou dar um exemplo, minha aluna chegou com uma boneca e nós estamos na semana de recitais, de preparação para o recital, o que eu

faço? A gente pinta o chão como um palco, eu ponho uma cadeira, a boneca senta, ela vai fazer um recital pra boneca. Então é tu saber jogar com essas questões. Um adolescente já não gosta de brincar, mas ele gosta de ser desafiado. Então tu cria desafios, por exemplo, tocar com o arco invertido, tocar com o olho fechado, tocar deitado no chão, pra que ele sempre esteja se sentindo estimulado e desafiado a progredir. (Renato).

Antes mesmo de ingressar no Curso de Bacharelado em Violino, Renato já se preparava e buscava sua formação para a docência participando dos cursos de formação do Método Suzuki. Em virtude disso, é possível que o professor veja de outra forma o bacharelado, em comparação aos colegas, como percebemos nas narrativas das professoras Clara e Jaqueline, visto que durante a graduação aperfeiçoou sua técnica instrumental, enquanto nos Cursos Suzuki aperfeiçoou-se como docente. Deste modo, os cursos e encontros Suzuki se tornaram para Renato fundamentais para sua construção e atuação docente.

Eu sempre soube que eu ia querer ser professor. E inclusive eu escolhi o Método Suzuki porque ele faz com que tu tenha que ter tua performance em dia, porque tu vai ter alunos de dois anos e além. Então tu vai ter níveis iniciantes, como níveis avançados. Então tem que preencher toda essa lacuna de performance, tem que ser iniciante, tem que ser intermediário e tu tem que ser avançado.

[...]

Se eu não tivesse feito, durante a minha graduação e até antes da graduação, os cursos que fiz dentro do Método Suzuki, que me ensinaram a aplicar essa metodologia, tenho certeza que eu teria saído da faculdade e ia estar começando a dar aula experimentando. (Renato).

É importante assinalar que alguns conhecimentos necessários à docência são aprendidos por meio da experiência, com o tempo de trabalho e com a prática, de forma que o bacharel vai aprendendo a ser professor. Tardif (2012) aponta que “em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, *uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho*” (p. 57, grifo do autor). Porém, é importante assinalar que o bacharel não aprende todos os conhecimentos pedagógicos apenas por meio de sua experiência prática. A busca pela formação pedagógica depende de cada professor e, como vimos, pode ser encontrada em diversos espaços, dentre os quais a universidade, cursos de extensão, cursos específicos de instrumento, etc. Independente do espaço, os três colaboradores encontraram, durante seu percurso formativo, experiências que contribuíram para sua construção docente.

3.3 *Acaba que todo bacharel vai dar aula em algum momento da vida...*²⁴ – A formação para a docência

Determinar a formação ideal para um professor de instrumento não é tarefa fácil, visto que para isso ele precisará ter conhecimentos tanto da técnica e da performance (o saber tocar), quanto dos aspectos pedagógicos (o saber ensinar) do instrumento, e da sensibilidade em relações com os alunos e colegas de profissão (saber ser). De acordo com Glaser e Fonterrada (2007), a docência do instrumento deve estar a cargo dos bacharéis, pois “o instrumentista musical precisa ter uma formação sólida em conhecimento de repertório e técnica de execução, o que é oferecido pelos cursos de Bacharelado e por isso ele é o profissional mais adequado para transmitir essas informações às gerações futuras” (p. 31). Os aspectos apontados pelas autoras sobre a necessidade do professor de instrumento dominar a técnica, a performance e o repertório de seu instrumento são fundamentais para o processo de ensino do instrumento, porém, acreditamos que esses conhecimentos não sejam suficientes para a atuação docente, considerando-se a necessidade de saberes para além dos mencionados. Nesse sentido, o fato de uma pessoa saber tocar determinado instrumento e ter profundo conhecimento do repertório a torna apta para dar aulas desse instrumento?

Acredita-se que quem sabe ler pode naturalmente ensinar a ler, quem sabe química pode facilmente ensinar essa matéria, que todo historiador pode facilmente se tornar professor de história, e assim por diante. Nessa perspectiva, o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar [...] Em suma, quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só. (GAUTHIER et al., 2006, p. 20).

Apesar do curso de bacharelado não ser voltado à formação pedagógica, durante a graduação os colaboradores vivenciaram experiências relevantes que contribuíram para sua aprendizagem docente. Contudo, com essa formação, eles se sentem aptos para atuar como professores de instrumento? O bacharelado os tornou os “profissionais mais adequados” para o ensino instrumental?

Se eu não tivesse feito esses cursos [Cursos de Capacitação para professores do Método Suzuki], que são essenciais, eu tenho certeza que ia sair da graduação, ia começar a dar aula, porque era o que eu queria, mas não teria nenhuma bagagem pedagógica e metodológica para poder dar aulas. Eu ia estar simplesmente experimentando. (Renato).

²⁴ Trecho da entrevista da professora Jaqueline.

Tendo como referência o pensamento de Gauthier et al. (2006) e as narrativas dos colaboradores, é possível inferir que o curso de bacharelado não prepara o bacharel para atuar com a docência, considerando que outros saberes se somam às especificidades dos conteúdos da área. Ao longo da graduação os bacharéis vivenciam experiências formativas para a pedagogia do instrumento, as quais, porém, não são suficientes para torná-los professores.

A gente não tem esse embasamento teórico, a gente tem embasamento prático, de dar aula, né? E eu acredito que se a gente tivesse um embasamento teórico, a gente saberia mais como trabalhar algumas questões que, principalmente no início da carreira a gente não sabe. [...] Quando estou falando desse embasamento teórico, eu estou falando do embasamento teórico de educação mesmo, de como ensinar, do que é ser professor. Eu acho que a gente conseguiria resolver essas questões, sozinhos, e não sempre só baseado naquilo que a gente acha que dá certo. (Jaqueline).

O embasamento teórico, ao qual Jaqueline se refere, representa os conhecimentos pedagógicos que o bacharel mobiliza durante as práticas junto aos alunos. Apesar das aprendizagens que construíram durante o curso de bacharelado, os colaboradores sentiram falta de conhecimentos relacionados à psicologia, psicologia da música, estágios de desenvolvimento, planejamento e avaliação, além da vivência da prática docente com orientação do professor, aspecto apontado pelo professor Renato.

Eu sempre lembrava que... Porque a licenciatura tem práticas pedagógicas? Porque eles fazem estágio? Porque isso talvez não tenha no bacharelado? Porque o bacharelado te forma como músico. Ponto! Bacharelado não te forma para ser professor (Renato).

Se o bacharelado não forma o professor de instrumento, em que espaços e de que forma os docentes-bacharéis irão construir os conhecimentos que necessitam? Será o curso de licenciatura em música o mais adequado para formar o professor de instrumento, já que nele a formação pedagógica está presente? Ou o bacharel em instrumento deveria complementar sua formação com a licenciatura? Glaser e Fonterrada (2007) apontam que algumas escolas de música acreditam que essa é uma alternativa para que o bacharel adquira os conhecimentos pedagógicos que não foram trabalhados durante a graduação.

Para suprir o descompasso entre habilidade de tocar e lecionar, e a falta de conhecimento pedagógico motivada pela ausência da formação pedagógica nos cursos de Bacharelado, algumas escolas de Música têm exigido que seus professores de instrumento complementem sua formação em cursos de licenciatura. Todavia, os cursos de licenciatura são direcionados para o ensino de Música em escolas de nível fundamental e médio, o que representa um universo muito diferente da prática do ensino do instrumento e trabalham com outros objetivos, que não a formação do instrumentista professor. (GLASER; FONTERRADA, 2007, p. 31).

Com base nas questões levantadas, é possível que o curso de licenciatura em música também não seja o espaço mais adequado para formar o professor de instrumento, considerando que o curso é voltado, sobretudo, para a música na educação básica e não aos saberes relacionados à pedagogia do instrumento. Em face disto, encontramos então um dos pontos nevrálgicos em torno da formação do professor de instrumento. Por um lado, o curso de bacharelado não é suficiente para a formação do professor, pois não prepara pedagogicamente, por outro, a licenciatura não oferece uma sólida e profunda formação no instrumento, considerando que o espaço profissional é a Educação Básica. Então, de que modo o professor de instrumento aprende os conhecimentos necessários para atuação docente? Jaqueline acredita que o ideal para o professor de instrumento seria a realização dos dois cursos, bacharelado e licenciatura, apesar de Glaser e Fonterrada (2007) afirmarem que essa não é a melhor alternativa.

Acreditamos que o bacharelado em instrumento, por oferecer uma formação que contempla questões técnicas do instrumento, performance e repertório, seja a base da formação do professor de instrumento, havendo a necessidade de ampliação nas discussões e reflexões, ao longo do curso, que atendam a diferentes espaços do mercado de trabalho, incluindo a docência do instrumento. Considerando que a docência é uma prática vivenciada por grande parte dos bacharéis em instrumento, esta é uma possibilidade profissional que deve ser discutida e atendida durante a graduação. Assim como o pianista poderá trabalhar com acompanhamento, além da performance, todos os bacharéis devem ter conhecimento de que a docência é uma possibilidade de profissão. Neste sentido, Clara sugere que existam disciplinas optativas para os bacharéis que desejem complementar sua formação para a docência, durante o curso de bacharelado.

Se tivesse uma possibilidade na grade curricular, uma parte móvel, de disciplinas optativas que fossem elaboradas pensando naquela parcela dos alunos do curso de bacharelado que querem mesmo continuar dando aula de seu instrumento Disciplinas voltadas pra isso, que são agregadas à licenciatura, eu acho que ia ficar, talvez, menos difícil de dar aula depois. Eu acredito que seriam experiências novas. (Clara).

Por sua vez, Renato acredita que a prática de ensino poderia ser oportunizada para todos os alunos no curso, mesmo para aqueles que não pensam em atuar com a docência. Isso para que, se após a graduação o bacharel se deparar com alguma situação na qual tenha que ensinar, este se sinta preparado.

Além de se preocupar com a questão do desenvolvimento técnico do instrumento, o bacharelado deveria oportunizar a esses bacharéis a prática de ensino. Por mais

que eles não vão gostar da prática, mas que eles vivenciem pra dizer assim 'não, eu não gosto', ou 'sim, eu gosto'. Porque talvez pode ser que num momento tu saia da faculdade e vá dar aula, causa uma experiência onde tu não tem o conhecimento de como dar essa aula, tu acaba dizendo assim, 'não vou dar aula porque não deu certo'. (Renato).

A prática de ensino e as disciplinas específicas à docência no instrumento, conforme assinalado pelos colaboradores, não fazem parte da matriz curricular dos bacharelados. Jaqueline afirma,

eu acho que o ideal, que se eu quero me formar um professor de instrumento, eu não poderia fazer só um bacharelado, porque isso seria pouco. (Jaqueline).

Como apontado por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012), o saber docente é um saber plural, formado por diversos conhecimentos. Neste sentido, da mesma forma que Jaqueline, acreditamos que o bacharelado não é suficiente para preparar o docente-bacharel, visto que além dos conhecimentos relacionados à performance, ao instrumento e aos conteúdos musicais, o professor de instrumento precisa construir também saberes pedagógicos que o habilitem a desenvolver práticas na docência e o qualifiquem para os dilemas surgidos no dia a dia, envolvendo processos de ensino e de aprendizagem. Assim, a busca contínua pela aprendizagem docente se torna uma alternativa para o docente-bacharel em termos de discussões com os pares e de construção docente. Esta formação contínua é apontada pelos colaboradores como o caminho para a formação do professor de instrumento, considerando que a aprendizagem da docência ocorre ao longo de toda a vida profissional. “As fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (TARDIF, 2012, p. 287). Neste contexto, durante o ano de 2012, Clara pôde vivenciar tal formação e relata sua percepção sobre esta experiência.

O acrescentar [na formação], eu acredito que teria de ser contínuo. Esse ano que passou, por exemplo, o segundo semestre de 2012, foi uma mostra do que seria o ideal para o professor de piano, para mim e eu acredito que para todos os meus colegas que atuam. A gente teve a oportunidade de fazer um curso de formação continuada no instrumento²⁵. E eu acho que se tivesse isso, algo que fosse contínuo, iria estar contribuindo pra sempre, em todo o teu percurso. Permitiria por exemplo, que eu não ficasse acomodada, usando sempre os mesmos métodos, ou tivesse aquele medo de inovar, de fazer mais atividades fora do piano, criar momentos diversificados. E esse curso trouxe isso esse ano! (Clara).

O estudo durante este curso trouxe a Clara a motivação para continuar buscando novas aprendizagens. No entanto, encontrar espaços formativos para a docência do instrumento não é uma tarefa fácil, visto que

²⁵ Curso oferecido por uma das professoras de piano do Curso de Música da UFSM.

[...] pela formação específica dirigida para a formação do músico executante, pelo pouco contato com outras áreas do conhecimento, como Pedagogia ou Psicologia, pela ausência de disciplinas voltadas ao ensino do instrumento e pela pouca bibliografia específica a respeito do assunto disponível no Brasil, é comum o músico ter dificuldades em complementar sua formação. (GLASER; FONTEERRADA, 2003, p. 28-29).

Devido a essa situação, buscamos conhecer as formas que os bacharéis encontraram para complementar sua formação, considerando a docência como contexto profissional. Nos primeiros anos como professora de piano, Clara atendeu alunos deficientes. No intuito de buscar como ensinar a esses alunos, a professora cursou uma pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado. Neste sentido, é importante assinalar que, muitas vezes, a busca do bacharel pela formação continuada está relacionada às situações que vivencia como professor. Enquanto para Clara as dificuldades surgiram no momento em que teve de ensinar alunos para os quais não se sentia preparada, para Renato os conhecimentos que necessitava eram relativos a questões não relacionadas propriamente à docência, mas com questões práticas sobre como administraria a profissão de “ser professor”.

Eu ia ter que saber lidar com a família. Eu ia ter que saber lidar com pagamentos. Então procurei um curso de gestão profissional, que era como me gerir, como, vamos dizer, como um produto para me vender. E eu vendia o produto aula. [...] Essa questão de saber se gerir como um produto veio muito da minha função de trabalhar no [Curso de] Extensão, na secretaria. De ver como é que uma escola funciona, de entender como é que as coisas se resolvem. Então eu tive vontade de procurar um curso que chamava ‘coaching music’, que seria tu se gerenciar como um músico e se vender, que seria mais ou menos um empresário, mas que nos Estados Unidos, dentro dos cursos Suzuki, eles te ensinam a como montar um “study”. Seria como montar uma escola, o que tu precisa, alvará, dinheiro, capital de giro, sabe, essas coisas que eu não aprendi na faculdade. (Renato).

Em face das questões levantadas, podemos perceber que os docentes-bacharéis encontraram na formação continuada não apenas uma forma de construir saberes pedagógicos, mas também de construir outros conhecimentos necessários à docência, os quais, durante a prática pedagógica, foram sendo percebidos como essenciais para a vida profissional. Clara, Jaqueline e André não tiveram as mesmas experiências formativas para a docência, assim como não vivenciaram as mesmas experiências pedagógicas. Cada professor possui um percurso formativo único, buscou diferentes oportunidades de conhecimentos que lhes auxiliassem em sua prática, compartilhando o fato de que o bacharelado se constitui em um espaço de construção de conhecimentos necessários ao professor de instrumento, cujos saberes devem ser expandidos ao longo da vida profissional.

3.4 Professores e colegas: modelos e referências para a docência do bacharel em instrumento

A construção docente do bacharel, assim como de professores de outras áreas, é influenciada pelas experiências vivenciadas enquanto aluno (CATANI; BUENO; SOUSA, 2000; MARCELO, 2009; PIMENTA; LIMA, 2012). Segundo Tardif (2012)

[...] antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. (TARDIF, 2012, p. 20).

Assim, ao se tornar professor, o bacharel carrega consigo uma extensa “bagagem” de conhecimentos, modelos de professores e metodologias conhecidas e experienciadas durante seu processo de formação, os quais se tornam referências no momento em que passa a atuar como docente.

Os modelos dos antigos professores constituem-se em referências de como dar aulas, como conduzir e organizar a prática docente, o que podemos compreender como equivalente ao *saber da tradição pedagógica* (GAUTHIER et al., 2006). Segundo os autores, o saber da tradição pedagógica se refere ao saber dar aulas, é a ideia de como funciona o ensino que todo professor tem antes mesmo de sua formação docente. Conforme discutido, o bacharel em instrumento não tem sua formação voltada à docência, mas, em virtude de suas experiências como aluno, guarda consigo a representação do que é o ensino e de como podem e devem ser as aulas de instrumento, saber esse construído, sobretudo, a partir dos modelos dos antigos professores.

A repetição de modelos no momento da docência torna-se um aspecto natural para o bacharel que não teve em sua formação a preparação para o ensino do instrumento. Segundo Glaser e Fonterrada (2007), ao encontrar-se diante da docência, sem uma preparação pedagógica adequada, o professor vai repetir os modelos que teve durante sua formação. Assim, as entrevistas realizadas mostram não apenas os modelos guardados pelos professores colaboradores, mas os traços que ficaram marcados de cada um dos antigos mestres.

Nas narrativas produzidas é clara a importância que os antigos mestres tiveram na construção docente dos colaboradores, os quais, constantemente repetem os modos de

ensino²⁶ de seus professores, o que ocorre também com docentes de outras áreas. Catani, Bueno e Sousa (2000) afirmam que

[...] muitos dos aspectos envolvidos nas imagens e representações sobre o professor estão enraizados nas experiências infantis e na cultura do ensino, forjadas, especialmente, no contato e na convivência dos indivíduos com a própria escola. Diferentemente do que se poderia supor, tais experiências não desaparecem da história do sujeito. Embora pouco visíveis, pode-se dizer que, de algum modo, permanecem vivas e atuantes ao longo da formação, dando suporte às relações que paulatinamente o aluno, mais tarde, professor, acaba por estabelecer com a escola e com o conhecimento ao longo da vida. (p. 13).

Confirmando o que é apontado pelas autoras, as experiências vivenciadas pelos colaboradores enquanto alunos, hoje se caracterizam como “guias” e “modelos” para sua atuação docente. Os três colaboradores demonstram a presença constante dos ensinamentos e das formas de trabalho dos antigos mestres em suas aulas.

[...] quando comecei a dar aulas em grupos, eu tinha então um "orientador" que era o professor Antonio, que me dizia, "isso foi bom, isso não foi bom". Tanto é que é uma coisa que a gente brinca muito. O meu modelo de aula é Antonio. Eu sempre, às vezes, me vejo assim "Isso aqui foi muito Antonio". E eu brinco com ele, porque foi o primeiro professor que tive que realmente prestei atenção porque queria entender como é que funcionava. (Renato).

A situação na qual o bacharel se vê “repetindo” o modo de dar aulas dos primeiros professores, percebendo que sua aula está seguindo o modelo que tinha enquanto aluno, é comum. Neste sentido, Jaqueline afirma que ao viver suas primeiras experiências com a docência utilizou junto a seus alunos a mesma metodologia com a qual havia aprendido.

Então eu parei pra pensar, na verdade, acho que fui muito atrás das coisas que tinham acontecido comigo. Então pensava, "ah, foi assim que a Mônica me ensinou a pegar no arco." Então fui lá e ensinei para o meu primeiro aluno exatamente do mesmo jeito que ela me ensinou: "coelhinho, que fica com o queixinho pra fora." Então comecei basicamente como começaram comigo. A questão de sentar, de pegar o arco, de ensinar. Isso que eu tenho até hoje, de ensinar primeiro a pegar o arco pra depois pegar o instrumento, foi porque foi assim que começaram comigo. (Jaqueline).

Assim como Jaqueline, Clara buscou rememorar o que aprendeu com seus primeiros professores, os quais se tornaram referências para as práticas no instrumento. Para a colaboradora,

[...] o aprender a dar aulas, assim, toda vez que tu encontra uma dificuldade, bom, independente da dificuldade ou não, tu sempre pensa no modelo de algum professor

²⁶ Ao falar que os bacharéis repetem os modos de ensino de seus antigos professores nos referimos a repetição da metodologia do professor ao planejar as aulas, da escolha de como utilizar os métodos de ensino do instrumento, da forma de se portar em aula, e muitas vezes até mesmo a maneira de falar do professor.

que teve ou na união de várias coisinhas deles. Então, eu tentava reunir vários aspectos diferentes dos professores que eu tinha tido contato, tanto dos de piano, quanto dos que tinha tido em música de câmara, ou em outras atividades em que eu estivesse aprendendo. (Clara).

Neste sentido, a mobilização de modelos na docência, apontada por Glaser e Fonterrada (2007), foi vivenciada por todos os colaboradores, salientando-se, contudo, que a repetição de modelos não é suficiente para a construção docente do bacharel. Pimenta e Lima (2012) afirmam que “em que pese a importância dessa forma de aprender [a partir da imitação de modelos], ela não é suficiente e apresenta alguns limites” (p. 35). Os modelos vivenciados no curso de bacharelado e junto aos primeiros professores não serão adequados para todas as situações de ensino, limitando a atuação como docente. Portanto, o bacharel terá de aprender outras formas de ensinar, e não apenas seguir os modelos que vivenciou enquanto aluno.

Apesar de não ser o único aspecto contribuinte da construção da docência, perceber os primeiros professores como modelos e referências se tornou um aspecto relevante na aprendizagem dos entrevistados.

[...] essa questão do "ser professor", eu acho que ela começa desde que a gente tem a primeira aula. É, eu acho que a gente não se forma nem um pouco professor. Mas a gente teve muita aula, desde os seis anos que eu tenho aula individual de instrumento. Então, a gente acaba se espelhando muito naquilo que a gente vivenciou. (Jaqueline).

Corroborando com Jaqueline sobre o aprender a ser professor, Marcelo (2009) afirma que “a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro” (p. 116). Assim, ao analisar as narrativas produzidas, fica evidente que esse “período de observação” auxilia, contribui e, muitas vezes, determina as ações para a docência. A aprendizagem da docência por meio da observação, da imitação e da repetição de modelos também é apontada por Pimenta e Lima (2012).

A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso lançam mão de suas experiências e do saberes que adquiriram (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35).

Considerando que a imitação e reprodução de modelos é prática comum entre os bacharéis, as metodologias com as quais se aprendeu, sempre funcionam? Visto que nem todos os alunos são iguais, nem todos têm os mesmos objetivos ao buscar aulas de

instrumento ou as mesmas dificuldades técnicas, a repetição da metodologia de ensino aprendida durante o bacharelado não funcionará em todos os casos. Neste sentido, a reprodução dos modelos que os bacharéis tiveram ao longo de sua trajetória formativa não basta para que se tornem professores de instrumento. Os professores deverão ser capazes de, além de repetir modelos, perceber as situações em que tais referenciais não são adequados e buscar outras formas de ensino ou respostas às suas questões. Jaqueline menciona um dos momentos em que percebeu que não poderia utilizar o mesmo método com todos os seus alunos.

O ponto principal pra gente, como professor de instrumento, poder ajudar o aluno é saber qual a dificuldade dele. Porque cada aluno vai ser muito diferente do outro. Então no início eu usava o mesmo método para todos os alunos. E aí de repente eu comecei a perceber que o método que eu usava pro fulano não servia pro cicrano. Mas por quê? Porque o cicrano tinha dificuldades técnicas completamente diferentes do fulano. (Jaqueline).

A adaptação de metodologias é necessária, visto que o método utilizado como referência em aulas para alunos que almejam o bacharelado, por exemplo, não é o mesmo para alunos que têm nas aulas de instrumento um hobby, um momento de fazer música ao longo da semana. Perceber qual o método adequado para cada aluno e saber o momento em que é preciso fazer adaptações foram aspectos aprendidos com a experiência profissional. Assim, a prática pedagógica dos bacharéis, construída com base nos modelos vivenciados enquanto alunos, foi modificada de acordo com o perfil dos alunos ou da instituição de ensino.

A prática pedagógica não se faz a partir da repetição de modelos prontos e acabados, nem é a concretização direta de teorias ou conjuntos de regras a serem cumpridas tais como aprendidas – há que se considerar o contexto, os interlocutores, o ambiente, o momento, etc. A prática pedagógica se constitui de uma sucessão de micro decisões tomadas a partir de esquemas já existentes; é uma tradução pragmática dos saberes científicos, que os torna ensináveis e possíveis de serem apropriados por um conjunto de alunos em uma dada situação. (TANCREDI, 1998, p. 75-76).

Segundo a autora, a prática pedagógica é construída a partir de “esquemas já existentes”, muitos dos quais estão presentes nos modelos docentes. Tais modelos, porém, não serão utilizados sempre da mesma maneira, de modo que é importante observarmos que mesmo com as adaptações e mudanças que os bacharéis fazem para se adequar aos diferentes alunos, os professores que tiveram permanecem como forte influência no momento em que planejam as aulas.

Então eu aumentei um pouco mais o leque disso [métodos], mas nunca consegui abandonar esse sistema da [professora] de estudar escala toda semana, sabe, nunca

consegui abandonar o sistema de escutar tudo sempre, sabe, de ter aquela coisa como se fossem três colunas de estudo durante a semana: escalas, métodos, e repertório. Isso também eu tenho pra mim, eu estudo assim, em casa. E eu passo isso pros meus alunos, eu trabalho com eles isso, então a gente começa a aula com a escala, e depois a gente escuta os estudos, né? Depois a gente vê o repertório, que nem sempre é um repertório erudito, dependendo do aluno, às vezes é um repertório popular, algumas coisas que ele ouviu, ou uma banda de rock. (Jaqueline).

Outro ponto a destacar diz respeito à percepção de que no momento em que passam a atuar como professores de instrumento, os bacharéis também se veem como modelos para seus alunos. Assim como hoje buscam a lembrança e os ensinamentos de seus antigos professores no momento de suas aulas, eles têm consciência de que também estão sendo vistos como “modelos”.

Eu percebo que eles aprendem muito no visual, sabe? E não adianta falar postura reta, se eu estou sentada na cadeira, torta, mesmo que eu não esteja tocando. Eu posso estar sem instrumento na mão, eu tenho que estar sentada com a postura correta. E aí parece que eles reagem mais rápido, sabe, se eu estou fazendo do jeito certo, também (Jaqueline).

A ideia do professor de instrumento como um modelo pedagógico para os alunos pode ser compreendida como um ciclo que faz parte do processo de aprendizagem docente. O bacharel, ao iniciar suas atividades docentes, busca os modelos de seus antigos professores, ao mesmo tempo em que passa a se constituir como modelo para seus alunos, mesmo que estes ainda não o percebam como tal.

Não são somente as memórias dos antigos professores de instrumento que contribuem para a aprendizagem dos bacharéis. O contato e as experiências com os colegas também são importantes fatores no processo formativo do professor de instrumento.

O papel dos professores na transmissão de saberes a seus pares não é exercido apenas no contexto formal das tarefas de animação de grupos. Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. (TARDIF, 2012, p. 52-53).

Clara afirma que, ao aprender a ser professora de piano e ao vivenciar a prática pedagógica, a experiência compartilhada pelos e com os colegas constitui-se como importante elemento formativo.

Então as experiências não são só minhas, elas são de todos os colegas com quem eu convivo e convivi (Clara).

Ao dialogar com colegas que vivenciam a prática pedagógica no mesmo contexto educativo, ou em outros contextos de prática, o docente-bacharel tem a oportunidade de

compartilhar experiências, de aprender com o relato das situações vividas por outros professores. Desse modo, “existe uma tendência natural de crescimento profissional a partir da própria prática através da colaboração e da troca de experiências entre colegas da mesma disciplina ou interdisciplinares” (MENDES; BORGES, 1999, p. 2).

Podemos afirmar, portanto, que a troca de experiências relacionadas à prática pedagógica de bacharéis que atuam com a docência do instrumento é um importante aspecto para a construção docente dos mesmos. Renato afirma que o apoio entre colegas do Método Suzuki é constante, e que busca auxílio e opinião de outros professores sempre que se encontra em alguma situação que não tem certeza em como resolver.

Dentro do Método Suzuki a gente é muito aberto. Então, digamos assim, eu estou com uma dificuldade com um aluno meu e não sei como resolver. Então eu procuro meus colegas e digo: “Olha, tá acontecendo isso e isso...” Então vem aquela enxurrada de sugestões: “oh, tu pode fazer isso, tu pode fazer aquilo, me aconteceu isso, eu fiz isso e resolveu dessa maneira, e daí eu fiz assim e resolveu dessa maneira.” Entendeu? A gente tem uma comunicação muito grande, e a gente pode dizer que ninguém retém conhecimento, a gente tem que passar, porque lembrando, a gente quer que o aluno da gente tenha êxito, não importa de que maneira. Ele tem que ter o êxito dele, então eu tenho que criar situações pra que ele tenha êxito. Então se eu não sei como criar aquela situação e tu sabe, tu não vai dizer assim: “boa sorte!” Não, tu vai dizer: “Olha, Renato, eu resolvi assim, assim e assim.”(Renato).

O compartilhamento de experiências entre colegas de profissão não se encontra somente dentro do Método Suzuki. Ao narrar sobre as vivências no Conservatório de Bagé, a professora Clara relembra o auxílio e a troca de experiências que ocorrem entre os colegas.

Principalmente por estar em um lugar em que não trabalho isolada, o mais legal é que eu acabo adquirindo a experiência dos meus outros colegas. [...] Então, quando a gente se encontra, ou mesmo que o aluno tenha tido aula com outro professor, ele assistiu a prova, e a gente conversou sobre ele, é normal perguntarem, “ah, e como é que tá o aluno assim, assim, e assado?” Aí tu responde e gera toda uma conversa produtiva que traz experiências que eles tiveram com casos parecidos com aquele. (Clara).

Neste sentido, a troca de experiências entre colegas da profissão auxilia o bacharel em sua prática profissional. Embora o compartilhamento de ideias e situações não se constitua como elemento formativo essencial entre os docentes-bacharéis, o intercâmbio das vivências torna-se referência para a prática como professor.

Ao longo deste capítulo buscamos refletir a respeito de aspectos formativos para a docência que os colaboradores vivenciaram ao longo de suas trajetórias de formação e de início da profissão. Percebemos que os bacharéis encontram possibilidades de experiências formativas tanto dentro do curso de bacharelado em instrumento quanto em outros cursos voltados ao ensino instrumental, como é o caso do Método Suzuki. Além da vivência como aluno e das experiências com a docência, os modelos dos antigos professores e a troca de experiências com colegas de profissão são elementos importantes na construção docente dos bacharéis. Conhecer a formação docente dos três colaboradores, portanto, foi a primeira etapa para compreendermos como os bacharéis em instrumento se tornam professores.

4. O BACHAREL EM INSTRUMENTO E A DOCÊNCIA

“Dando aula tu estás fazendo um comercial de que a música pode ser uma profissão.”²⁷

Ao pensarmos na formação de professores, imediatamente relacionamos aos cursos de licenciatura e não nos bacharelados. Discorremos, contudo, que apesar do bacharelado não formar para a docência, grande parte dos bacharéis em instrumento atua como professor de seu instrumento. Neste sentido, buscamos compreender a docência experienciada pelo bacharel em música, relacionando ao contexto formativo e profissional da licenciatura. Enquanto o licenciado em música atua como docente na Educação Básica, dentre outros espaços, o bacharel em instrumento, de modo geral, atua em escolas específicas de música ou como professor particular de seu instrumento. Sobre a diferença entre a docência do licenciado e do bacharel, Glaser e Fonterrada (2007) apontam que

[...] o professor da disciplina Música na escola formal trabalha com classes coletivas e está vinculado a um calendário escolar anual, enquanto o professor de instrumento vive uma situação bastante diferente nas escolas específicas de música, ministrando, em geral, aulas individuais, de técnica e interpretação musical ao instrumento, por um período de tempo que costuma se prolongar por anos. Além disso, existem questões específicas, importantes para o professor de instrumento, mas não necessariamente para os professores de uma escola de ensino fundamental e médio. Referimo-nos ao conhecimento de repertório do instrumento musical disponível para todos os níveis de alunos, da história da pedagogia do próprio instrumento, e do conhecimento de psicologia direcionado para um trabalho individual com o aluno por um período de muitos anos. (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p. 31-32).

A atuação docente dos bacharéis em instrumento é tema abordado por diversos autores (BOZZETTO, 2004; ARAÚJO, 2005; GLASER; FONTEERRADA, 2007; OLIVEIRA, 2007; SANTOS, 2008) e, segundo Louro (2003), diz respeito a uma questão que “parece estar associada com a própria cultura historicamente constituída da música erudita” (p. 103). Mas se a docência não é apontada no perfil desejado dos egressos do curso de bacharelado em música, porque encontramos tantos bacharéis em instrumento atuando como professores? Uma das possíveis respostas seria o mercado de trabalho deste profissional. Muitas vezes, principalmente em cidades do interior, o bacharel não encontra orquestras profissionais ou um ambiente em que possa manter-se financeiramente somente como solista ou tocando em conjuntos de câmara. A docência surge então como uma alternativa para esse bacharel. Além disso, encontramos certa “resistência” da sociedade com relação à profissão de músico, pais que não permitem que seus filhos ingressem em cursos superiores na área, alunos que desistem do curso por acharem que não terão espaço no mercado de trabalho.

²⁷ Trecho da entrevista da professora Clara.

Zanon (2006) ao comentar sobre a música como profissão, descreve a seguinte situação:

Um adolescente que anuncia a seus pais que pretende prestar um vestibular para o curso de música muitas vezes enfrenta oposição ferrenha. Pais que não têm familiaridade com a música costumam criar uma imagem totalmente fantasiosa e imprecisa do campo de ação profissional para um músico. Esta oposição costuma ter o efeito contrário ao desejado, fortalecendo, ao invés de enfraquecer a vocação dos filhos, que talvez nem fosse tão forte assim, para início de conversa. Essa teimosia das duas partes, a meu ver, tem um efeito adverso. Por isso me dirijo aos estudantes: há uma chance de que seus pais estejam certos. Para a pessoa de 17 ou 18 anos que ainda não tem um destino traçado como instrumentista, pode ser bastante vantajoso – do ponto de vista artístico e pessoal – investir em outra profissão, sem abandonar a música. (ZANON, 2006, p. 115).

Sobre essa questão, Clara percebe que suas aulas comunicam aos alunos a possibilidade da música ser uma profissão. Para a professora, pensando em sua própria trajetória, é possível sair de uma pequena cidade do interior, fazer um curso de bacharelado em música e ter uma profissão. Porém, a visão de que “não dá para sobreviver da música” e a sugestão de Zanon (2006) são em parte confirmadas, pois ao falar sobre o mercado de trabalho para o bacharel, a profissão mais comumente desenvolvida não é a de instrumentista, mas a de professor de instrumento. Neste contexto, para compreender como o bacharel se torna professor, buscamos conhecer as relações dos colaboradores com a prática pedagógica do instrumento, de modo a compreender como ocorreu a escolha pela profissão, o início da docência e aspectos da prática como professor.

4.1 *Eu sempre soube que ia querer ser professor*²⁸ – A escolha pela profissão e o início da carreira docente

O fato do bacharel trabalhar com a docência, para além da performance, é considerada uma situação natural para muitos instrumentistas. Neste contexto, os colaboradores desta pesquisa mantêm suas atividades como intérpretes, porém a docência se constitui como parte central de suas atividades profissionais. Ao longo das entrevistas buscamos compreender como se deu a escolha pela docência para os três colaboradores, os quais optaram por uma formação no bacharelado, curso que, de forma geral, não prepara para a docência.

Clara narra que a escolha pela docência ocorreu de forma natural durante seu processo formativo e acredita que o longo período como aluna de um conservatório tenha contribuído para essa escolha. Neste sentido, percebemos que o contato com o professor e com o ensino

²⁸ Trecho da entrevista do professor Renato.

por tanto tempo pode influenciar a escolha profissional dos estudantes, assinalando um percurso entre o ser aluno e o se tornar professor quase que natural.

Foi natural. Não foi, assim, "ah, não posso ser concertista internacional, então eu vou ter que dar aula". Não, de forma alguma. Como eu já tinha, talvez, inconscientemente, como eu tinha estudado muito tempo dentro de uma instituição até chegar na graduação, aquilo se tornou algo imaginável, né? Apesar de que na época do estudo do conservatório, eu nunca me senti confortável com a possibilidade de dar aula para alguém. Eu sabia que precisava muito, muito, muito mais para poder chegar e dar uma aula de piano. Talvez fosse um sexto sentido bom. Então foi natural, como te disse. (Clara).

Um aspecto a ser ressaltado na narrativa de Clara diz respeito ao fato de que a vivência como aluno, apesar de contribuir, não prepara o instrumentista para se tornar professor. Mesmo sem explicitar os conhecimentos pedagógicos e musicais que sentia falta, Clara percebe que somente os anos vividos como aluna não foram suficientes para a construção dos saberes necessários à atuação docente. Todo o período em que Clara foi aluna do conservatório contribuiu para que percebesse a docência como uma possibilidade profissional, porém, a colaboradora sabia que precisaria construir outros conhecimentos para se tornar professora de piano.

Enquanto para Clara, o interesse pela docência surgiu a partir dos anos vivenciados como aluna de um conservatório, para Renato o desejo de se tornar professor era uma certeza desde a infância. O professor comenta que a partir do momento em que iniciou seus estudos em música sabia que se tornaria professor de instrumento.

Quando me questionam, porque tu escolheu ser professor? Eu digo 'Não sei!' É uma coisa que para mim pareceu óbvia. Eu estar me encaminhando para aquilo. Eu não sei se houve uma "manipulação" para que eu fosse professor, mas eu sentia que era uma coisa que eu queria. Ao mesmo tempo em que eu sabia que ia fazer música, desde que eu me conhecia como gente, mesma coisa que eu ia ser professor. (Renato).

Renato aponta que a influência para a escolha profissional pode ter vindo de sua família.

Eu não sei se isso tem a ver também, mas a minha mãe é professora, a minha irmã é professora, meu irmão é professor, menos o meu pai. Então todos nós escolhemos a questão do ensino, da docência. (Renato).

Neste contexto, salientamos a importância da família no momento da escolha profissional. A criança que vive em meio a professores, como foi o caso de Renato, pode ter o desejo de seguir na docência intensificado a partir da convivência familiar e da aproximação com a profissão, o que faz com que a família se torne referência para a escolha profissional.

Renato ainda afirma, [...] *então não houve uma escolha. É bem aquela frase clichê: a profissão me escolheu, eu não escolhi a profissão.*

A história familiar é o ponto de partida para a constituição dos conceitos que os jovens têm de si mesmos, assim como para a compreensão das suas aptidões. As escolhas vivenciadas se dão a partir de modelos familiares, que também acabam influenciando no juízo de valores do sujeito acerca das profissões. (LUCCHIARI apud SANTOS, 2005, p. 59).

Tanto Renato quanto Clara já demonstravam, antes mesmo de ingressar no curso de bacharelado, o interesse em exercer a docência no instrumento. Assim, buscaram durante o período da graduação aprender mais sobre a prática pedagógica e da didática do instrumento. Porém, essa situação não se repetiu com Jaqueline, que após a graduação desejava tocar em uma orquestra. Para ela, *a aula veio de ingrediente surpresa e no início foi um choque.* Jaqueline menciona que, após concluir o curso de bacharelado em violoncelo, foi convidada a trabalhar em um projeto da Orquestra Sinfônica da Paraíba (OSPB). Sem saber que neste projeto além de tocar na orquestra teria que dar aulas de instrumento, aceitou e mudou-se para a Paraíba.

Na verdade, foi assim... Eu não sabia que ia ter que dar aula. A ideia inicial do projeto, o que eu tinha entendido do projeto, é que ele seria um... que eu teria um foco de tocar na orquestra, na OSPB, e que às vezes eu teria que dar aula. Então, esse "às vezes tu tem que dar aula" eu imaginava que seriam algumas aulas individuais de violoncelo. Eu não sabia que era um projeto para crianças. Eu sabia que era para crianças carentes, mas eu não sabia que era um projeto assim, tão grande. Então eu escolhi por isso, exatamente porque eu ia tocar na orquestra. (Jaqueline).

Jaqueline não optou voluntariamente por exercer a docência. Contudo, mesmo que a docência tenha sido um “susto”, com o tempo a professora aprendeu a apreciar esse espaço de seu, identificando-se pouco a pouco, não apenas com a profissão de violoncelista, mas com a de professora de instrumento.

Então acabou que eu gostei muito desse trabalho. Hoje, se eu soubesse, agora, nesse início de ano, que existe um projeto na Paraíba, em que eu teria que dar aulas e também tocar na orquestra, com a experiência que tenho com um ano de vivência, sabendo o quanto foi bacana para mim, eu iria. Mesmo sabendo que tinha que dar aula. Porque... Exatamente por isso, porque foi um crescimento muito grande para mim, tentando preencher um pouquinho dessa coisa de formação que a gente não tem, mas também nessa questão de vida, mesmo, de perceber que as crianças tão pequenas passam por tantas coisas e têm uma ideia assim, de crescimento, sabe, de futuro, elas ainda têm aquela mágica, sabe? Então isso também foi muito legal pra mim, é uma coisa que o projeto proporciona pra gente. E também porque a gente está ali, eles sabem que a gente está ali, sem experiência, então eles nos deixam testar muitas coisas. Então pra mim também tem esse lado positivo, de que eu posso usar como um laboratório para o que esteja por vir. (Jaqueline).

Importante mencionar que Jaqueline percebe o projeto em que trabalha como um laboratório no qual pode testar, aprender e constituir-se como professora de instrumento. Durante a graduação cursou a disciplina de Pedagogia do Instrumento e teve experiências como professora do Curso de Extensão, porém, mesmo com essa formação e com o apoio de sua professora, não se sentia preparada para atuar no projeto com o ensino coletivo de instrumento para crianças, visto que não havia experienciado esta situação enquanto aluna.

É interessante observar que apesar da literatura revisada (OLIVEIRA, 2007; SANTOS, 2008; SILVA, 2011; KOTHE, 2012) indicar a motivação financeira para a escolha da docência do instrumento, nenhum dos colaboradores desta pesquisa a mencionou. A escolha pela docência e o “tornar-se professor” foi diferente para cada um dos colaboradores da pesquisa. No entanto, ao pensarmos no início da docência, o desejo de se tornar professor tornou o início da carreira mais fácil? Como foi deparar-se com o ensino coletivo de instrumentos? Como ocorreu o início da docência para estes professores? Segundo Tardif (2012), o início da docência representa “uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho” (p. 82). Além disso, aponta que esse período significa para muitos professores o “confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho” (TARDIF, 2012, p. 82).

Assim, buscamos entender como foi para os professores entrevistados o período de transição entre a vida de estudante e a vida profissional, quais os desafios, desencantos e dilemas surgidos neste momento da profissão. Para Clara, *não foi um início, continua sendo o início*. Apesar de atuar como professora de piano há sete anos, Clara ainda percebe esse período como um início, pois esses anos foram vivenciados como momentos de aprendizagem docente. Tardif (2012) afirma que a “experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho” (p. 86). Assim, o tempo de docência e as experiências vivenciadas como professor podem contribuir para a aprendizagem docente, preparando o docente-bacharel para lidar melhor com certas situações.

Quanto mais eu convivo com essa atividade, mais eu vejo que o teu tempo vivido com ela pode fazer diferença para determinadas faixas etárias que esteja atuando. No início, mesmo, recém tinha me formado, estava com aquela questão da performance enlouquecida. Claro que adorava dar aula de piano, mas talvez eu não tenha tido muita paciência de dar aula de piano para os pequenos. Talvez eu quisesse descobrir pequenos Mozarts, né? Então, hoje vejo que já tenho muito mais cautela. (Clara).

Ao terminar o curso de bacharelado e iniciar a experiência docente Clara valorizava muito os aspectos técnicos e musicais ao pensar em suas aulas. Com o passar do tempo e com a construção e aprofundamento de conhecimentos pedagógicos, a professora passou a perceber que a técnica e a performance não são os únicos elementos a serem considerados em uma aula de instrumento, o que contribuiu para que interagisse melhor com os diferentes alunos durante as aulas.

Para Renato, o início da profissão não foi percebido como uma “fase crítica”, como apontado por Tardif (2012), mas como um caminho natural, construído desde a infância e de sua entrada no Método Suzuki.

Não posso dizer que foi difícil, também não posso dizer que foi fácil, mas foi simples. Não foi uma coisa assim, “Meu Deus, agora tenho que dar aula, o que vou fazer?”, não, eu sentia que a coisa fluía naturalmente, eu não tinha que pensar demais e me preocupar demais. (Renato).

Renato iniciou seus estudos no Método Suzuki com o desejo de se tornar professor, naturalmente encaminhando-se para a docência.

Como é que aconteceu então a minha inserção dentro da questão do ensino. Eu entrei no violino e na primeira aula eu estava com o primeiro livro pronto. Então eu fiquei um semestre com aquela professora, já passei para o professor Antonio. Então o Antonio, ao ver essa minha predisposição, de aprender muito rápido e perceber que eu estava sempre querendo ajudar os outros, me convidou para ser monitor do [Curso de] Extensão. O que o monitor fazia? Ele dava aula, assistidas pelo professor Antonio. E não era contratado, era como se fosse um estágio. (Renato).

A experiência docente acompanhada e orientada por Antonio proporcionou segurança e tranquilidade a Renato quando tinha que estar à frente de seus alunos. Clara, após a conclusão do bacharelado, não teve essa orientação para a docência, desenvolvendo-se como professora a partir das próprias experiências pedagógicas. Neste contexto, é importante ressaltar que a orientação de um professor mais experiente foi determinante para a construção da docência de Renato, pois essa orientação, aliada aos cursos para professores que realizou, permitiu que o início da docência fosse um momento “simples”, no qual a ansiedade que normalmente acompanha este momento não fez parte.

Então o Antonio começou me dando as aulas coletivas. A gente tinha um grupo, ele sentava num canto e eu ficava dando aula, depois na minha aula individual nós conversávamos sobre aquilo e ele me sugeria algumas coisas, “óh, isso aqui foi legal, isso aqui não foi legal”. Justamente com a questão prática, a gente tinha aula e conversava sobre isso. Então, a partir dos dois anos de monitoria, ele me passou para o cargo de professor Suzuki. Então eu comecei a pegar alunos individuais e dar aula. Só que para isso eu tive que fazer o curso de Filosofia Suzuki e o Livro 1, que seria o mínimo para eu começar a dar aulas. (Renato)

Quando iniciou seu trabalho no Projeto da OSPB, Jaqueline sentiu falta da orientação de um professor, pois no projeto passaria a atuar com o ensino coletivo de instrumentos de cordas, situação não vivenciada como aluna. Isso fez com que esse início fosse marcado por dúvidas, dilemas e insegurança.

Eu saí daqui [Santa Maria] e tive que dar aula num projeto de ensino coletivo de cordas, mas eu nunca tinha trabalhado com isso e eu nunca tinha tido uma aula, nunca participei de um grupo que..., nunca tive um professor ensinando violino, viola e violoncelo ao mesmo tempo (Jaqueline).

Ao longo do período de formação, Jaqueline frequentou somente as aulas individuais de violoncelo, não experienciando uma aula de ensino coletivo de instrumentos. A falta de referências e de modelos foi uma das maiores dificuldades para a colaboradora, o que nos faz perceber a importância que os modelos docentes têm no início da prática e na construção profissional do docente-bacharel. A professora afirma que após cursar o bacharelado em violoncelo, se tivesse que dar aulas desse instrumento, sentir-se-ia apta, mas como deveria trabalhar com algo não vivenciado como aluna, não dispunha da segurança que desejava.

O Projeto da OSPB é apoiado pela Secretaria do Estado da Paraíba e atende crianças carentes de João Pessoa e de cidades vizinhas. Conforme Jaqueline, a ideia do projeto é que as crianças participem das aulas de teoria musical, instrumento, educação musical e dos ensaios da orquestra, no turno contrário ao da escola. Assim, além dos compromissos com ensaios e concertos da OSPB, Jaqueline teve que trabalhar com o ensino coletivo de instrumentos de cordas e com algumas aulas de educação musical. Nas narrativas da colaboradora percebemos as dificuldades desse período e a importância atribuída aos “modelos”, aos professores que se constituíram em referências para a atuação profissional.

Eu não tinha nenhum modelo para seguir, então, isso foi um pouco assustador. Porque não tem nada na nossa formação em relação a isso, e também com educação musical não tem nada. Então assim, aula de instrumento, eu acho que um bacharel é apto, sim, a dar aula de instrumento. Claro que ele vai se tornando um professor melhor ou pior com os anos, mas a aula de grupo e a de educação musical, isso a gente sai sem formação nenhuma, nenhuma mesmo, sem aptidão nenhuma pra dar aula de..., numa turma, chegar e dar uma aula de música. A gente não tem formação nenhuma. Mas a formação pra dar aula de instrumento eu acredito que a gente tenha, por isso, sabe? Por ter modelos, por ter... Mas na verdade o curso de bacharelado não forma um professor de instrumento, ele forma um instrumentista, a princípio... Eu acredito que não seja o foco formar o professor de instrumento, mas acaba que todo mundo dá aula. (Jaqueline).

A existência de um professor que se constitua como modelo, um professor que oriente a prática pedagógica, mesmo não sendo o único elemento implicado na aprendizagem pedagógica, é importante para a construção docente dos bacharéis. Além disso, esses modelos

e essa orientação da prática pedagógica irão contribuir para que o bacharel tenha mais segurança no momento em que se torna professor, pois mesmo sem uma formação específica, voltada para a docência, esses momentos vivenciados junto aos professores formadores servem como referências, como guias para o bacharel, principalmente no início da carreira docente.

4.2 Práticas docentes dos bacharéis

Antes mesmo de terminar o curso de bacharelado, os colaboradores já vivenciavam experiências com a docência do instrumento. Neste sentido, o Curso de Extensão em Música da UFSM foi o espaço em que viveram suas primeiras práticas pedagógicas, local de aprendizagens, no qual experimentaram a docência com a orientação de um professor que auxiliava no momento em que o bacharel sentia dificuldades em trabalhar com questões de aprendizagem, da técnica e da interpretação, questões que segundo Jaqueline

[...] principalmente no início da carreira a gente não sabe. Não sabe o que fazer. 'Ah, meu aluno está com dificuldade em tal coisa, então o que eu vou fazer?' Aqui no Curso de Extensão em Música acontecia muito isso. 'Ah professora, ele não consegue', eu chegava para [professora] e pedia ajuda pra ela. 'Professora, ele não consegue fazer isso, isso e isso, o que eu devo fazer?' Então ela passava os exercícios, ela me dizia o método que eu podia usar, essas coisas assim. (Jaqueline).

Assim como Jaqueline, Clara pôde desenvolver sua prática pedagógica durante o bacharelado no Curso de Extensão, vivendo experiências que contribuíram com sua aprendizagem docente.

Quando comecei a dar aula no [Curso de] Extensão, como parte do desenvolvimento do bacharelado, tive a oportunidade de desenvolver esta habilidade, de tornar uma explicação fácil de algo que eu considerava difícil. E descomplicar qualquer tipo de tarefa que tivesse que fazer. (Clara).

O desenvolvimento dessa habilidade que Clara afirma ter conquistado durante o período em que dava aulas no Curso de Extensão, se deu em grande parte devido à orientação e ao acompanhamento de sua professora da graduação. O professor que orienta e acompanha o início da prática pedagógica do docente-bacharel pode contribuir para uma aprendizagem mais rápida e tranquila da docência, apontando caminhos que o bacharel, sozinho, levaria mais tempo para encontrar. Nas narrativas produzidas para a pesquisa, os colaboradores demonstram que por saber que tinham a quem recorrer no momento de dúvidas, o processo de início da docência se tornou mais tranquilo. Além disso, o acompanhamento e auxílio dos

professores contribuíram para que se sentissem mais seguros nos momentos da prática docente.

Antes mesmo de iniciar a docência nesse espaço, Clara contou com o apoio de sua professora nas decisões envolvendo o ensino e a aprendizagem.

Sempre tive orientação da minha professora da graduação, que tinha uma formação, que tinha não, que continua tendo uma formação maravilhosa em pedagogia do piano e ela tinha ministrado aquela disciplina [Pedagogia do instrumento], então eu fui consultá-la, né? Saber se era possível aquilo [iniciar na docência do piano], pois eu tinha levado tanto choque no início da graduação com toda a situação que eu sabia que envolvia a responsabilidade de dar aula, que eu pensei, "não, tenho que falar com a minha professora pra ver o que ela acha". E ela incentivou, e perguntava, continuamente, como é que tava. Então eu sempre me senti segura, estava amparada. Tinha para quem recorrer em alguma situação específica, assim, que eu via que pudesse ser algo prejudicial para o aluno. (Clara).

Renato também vivenciou a experiência docente no Curso de Extensão, porém, ligada ao Método Suzuki. Assim como Clara e Jaqueline, durante sua iniciação à docência, Renato contou com a orientação e o acompanhamento de seu professor. Além de proporcionar maior segurança, a troca de experiências e informações com o professor, que possui maior experiência com a docência, faz com que o docente-bacharel aprenda cada vez mais sobre como proceder e como responder a questões relacionadas à sua prática pedagógica. Tardif (2012) aponta a importância da relação entre o professor e o aluno, futuro professor, para a aprendizagem da docência.

Noutros ofícios, a aprendizagem concreta do trabalho assume a forma de uma relação entre um aprendiz e um trabalhador experiente, como vem ocorrendo agora cada vez mais desde a implantação dos novos dispositivos de formação para o magistério. Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação onde o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao seu significado para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares. (TARDIF, 2012, p. 57-58).

Após concluírem o curso de bacharelado os colaboradores passaram a atuar como professores de instrumento em outros espaços educativos, fora do contexto da universidade. Cada um dos professores passou a viver experiências pedagógicas diferenciadas, visto a atuação em espaços distintos, dentre os quais, projetos sociais, conservatórios e cursos de extensão. Tardif (2012) aponta que os conhecimentos necessários ao exercício da docência estão relacionados ao contexto de trabalho. Além disso, afirma que

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares

na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2012, p. 11).

Assim, salientamos a relevância de se conhecer os contextos de trabalho e as experiências pedagógicas e formativas vividas pelos colaboradores, buscando assim compreender como ocorreu a aprendizagem docente nos espaços em que passaram a atuar. Jaqueline, assim que terminou o curso de bacharelado, mudou-se para a Paraíba para trabalhar no Projeto da OSPB. Acostumada com o ensino individual de instrumento, Jaqueline deparou-se com uma situação totalmente nova, já que teria de atuar como docente no ensino coletivo de instrumentos de cordas. Como mencionamos, por não ter “modelos” ou referências de como atuar nessa situação de ensino, a professora teve de buscar novas formas de ensinar, com as quais se sentisse mais segura e alcançasse os objetivos do ensino coletivo de instrumentos.

O planejamento das aulas foi um dos aspectos que mais auxiliou a professora nesse período de docência. Haydt (2006) afirma que o planejamento das atividades de ensino contribui para que o professor atinja seus objetivos, supere dificuldades e controle a improvisação, além disso, auxilia o professor a “prever as dificuldades que podem surgir durante a ação docente” e a “adequar o trabalho didático aos recursos disponíveis e às reais condições dos alunos” (p. 103-104). Pelo fato de nunca ter vivenciado uma aula coletiva de instrumentos, Jaqueline encontrou no planejamento um caminho que lhe auxiliou em sua construção docente.

Eu sempre busco planejar. Se eu sei que naquele dia eu vou dar aula para todo mundo junto, então eu busco me planejar um pouco melhor, porque violoncelo a gente já sabe improvisar, se acontece alguma coisa, né? Então aí eu busco me planejar um pouquinho mais, pensar: qual repertório eu preciso trabalhar com eles? O que os violinos sabem, o que eu vou ter que ensinar? O que as violas sabem, o que eu vou ter que ensinar? Mesma coisa nos cellos. E aí eu crio uma rotina com eles, porque na minha cabeça eles precisam saber o que vai acontecer. [...] Eu prefiro sempre chegar com a aula meio planejada, com as coisas que eu preciso trabalhar naquele dia, naquela tarde de aula, então eu planejo um pouco. (Jaqueline).

Para Jaqueline, o planejamento de cada aula é importante no momento em que trabalha com o ensino coletivo de instrumentos, mas com o ensino individual de violoncelo, este não se torna tão relevante. Percebemos que o “saber improvisar” está ligado à segurança que a professora sente em trabalhar com determinadas situações. No início da docência com o violoncelo, Jaqueline não sentia essa segurança e, ao surgirem dúvidas ou situações inesperadas, recorria aos ensinamentos e buscava orientação com a professora. Ao longo de seu processo formativo, Jaqueline foi aprendendo a ser professora de violoncelo, assim como

tem aprendido a ser professora de ensino coletivo de instrumentos de cordas. Em suas experiências, vivencia momentos em que o planejamento não funciona como o esperado, os quais conduzem a momentos de reflexão sobre a maneira de agir, contribuindo para que sua docência vá se construindo.

Claro que sempre tem uma coisa ou outra que sai do script. Às vezes não dá tempo de trabalhar tudo, às vezes sobra um pouquinho de tempo, coisas assim. A gente vai se moldando, como dar uma aula de instrumento ou como eu imagino que seja dar uma aula para uma classe. Mas eu chego com certo planejamento e também chego com um repertório estudado. Então é muito isso, eu procuro me preparar antes da aula começar. Chego mais cedo, estudo, essas coisas. (Jaqueline).

As experiências com a docência também proporcionam o crescimento e a independência dos bacharéis com relação ao ensino. Se no início da docência, por não saberem como agir como professores, os colaboradores seguiam os modelos e orientações de seus professores, atualmente já conseguem transpor e reelaborar esse “modelo” de ensino. No entanto, é importante ressaltar que os bacharéis guardam, ainda hoje, os antigos professores como modelos e referências para a prática pedagógica, porém conseguem inserir em suas ações elementos construídos a partir de sua identidade profissional.

Então eu faço um planejamento em cima das dificuldades. Se o aluno está tendo uma dificuldade assim, assim ou assim, então eu vou atrás de métodos, mas eu procuro especificamente aquilo que vai resolver para o aluno. E não faço mais aquele método da capo ao fim, todos os estudos, como eu fazia no início. (Jaqueline).

As experiências profissionais de Jaqueline, passando do ensino individual para o ensino coletivo, trouxeram-lhe diferentes aprendizagens pedagógicas. Clara, por sua vez, não vivenciou esse tipo de experiência, mas ao ingressar como professora no Conservatório de Bagé deparou-se situações para as quais precisou se adequar, considerando, sobretudo, a existência de uma metodologia de ensino já estabelecida.

Eu cheguei num lugar que já tinha uma tradição, que tinha aqueles conteúdos rígidos, um programa fixo. Trabalha com método X e Y e tem que fazer milhões de livros de técnica. Eu já tinha passado por isso como aluna, sabia que aquilo ali... não resultava, musicalmente, em muita coisa. Desenvolve a habilidade e tal, mas realmente, na época em que eu era estudante era exaustivo, isso que já era bem menos que na época de meus professores. Horas estudando técnica sem pensar na musicalidade. Então, o fato do Conservatório já ter, na época, uma turma gigantesca de piano, com cinco ou seis professores de piano atuando, e praticamente todos formados com a mesma professora, todos aprenderam que aquele jeito era bom, isso foi bem complicado. Eu não tinha muita opção. Eu pensei “eu não posso bater de frente com meus colegas.” Porque os meus colegas, todos tinham mais de cinquenta e cinco anos [risos]. Eles já tinham experiência, não podia desacreditar daquilo. (Clara).

Segundo Tardif (2012) “se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (p. 56-57). Assim, os antigos professores do Conservatório, agora colegas de Clara, já haviam incorporado em sua identidade docente características de suas atividades pedagógicas, ou seja, a maneira que acreditavam ser a ideal de ensinar. Durante o curso de bacharelado em piano, Clara vivenciou outras formas de ensino. Nesse sentido, considerando que parte dos conhecimentos mobilizados na docência são adquiridos durante o período como aluno, para Clara, a metodologia adotada pelo Conservatório talvez não fosse a mais adequada para o contexto em que atuava. Assim, a professora buscou inserir no programa do Conservatório os conhecimentos adquiridos durante a graduação.

Então aí eu segui o cronograma deles, mas claro que sempre que era possível usava os conhecimentos da graduação. Os conhecimentos que tinha explorado em função do Suzuki e das experiências do Curso de Extensão. Mesmo que fosse a mesma lição que todo mundo trabalhava do jeito tradicionalzinho, repetir a nota. Geralmente eu gostava de inovar. “Vamos agora trocar a dinâmica, agora vamos trocar a articulação”. Coisas assim, que para mim eram maravilhosas, porque eu não tinha tido aquela oportunidade como aluna. Então instigava bastante o aluno para explorar o som. (Clara).

As experiências narradas, constituídas por momentos de adaptação de conhecimentos a uma determinada metodologia, contribuíram para a construção de Clara, visto que este foi um período em que a professora teve refletia sistematicamente sobre sua prática. Eram momentos em que Clara analisava suas aprendizagens como aluna e buscava formas de trabalhar que refletissem seus conhecimentos, sua aprendizagem no bacharelado. Neste sentido, ressaltamos a reflexão sobre a prática como elemento essencial à construção docente, envolvendo os conhecimentos construídos ao longo da formação e o espaço educativo em que ocorre a ação. Tais reflexões contribuem para a aprendizagem docente e aprofundamento de conhecimentos pedagógicos relativos à aula de instrumento. Assim, as vivências de Clara auxiliaram no momento em que passou a trabalhar em outro conservatório, onde pôde ampliar seus conhecimentos e aprofundar as reflexões sobre as mudanças em torno das metodologias.

Depois de um tempo, interrompi a docência nesse conservatório de Bagé, porque eu passei num concurso público na cidade vizinha, Dom Pedrito, o meu ex-conservatório como estudante. Lá eles ansiavam por mudanças. Eles me deixavam disponível para mudanças. “Vamos trocar esse programa”. Porque eles também tinham programa. “Vamos fazer atividades diferentes?” Nossa, eles me motivaram muito na parte pedagógica. Daí eu pude colocar em prática todas aquelas coisas da graduação que estavam guardadas. E claro, a gente vai experimentando e descobrindo coisas que também não foram ensinadas na graduação, mas que deram muito certo. Os alunos não queriam ir embora. As crianças não saíam de dentro do conservatório. Aquilo gera uma confiança instantânea em ti, na pessoa sendo

professora. Tu acredita, nossa, noutro dia tu está experimentando alguma coisa e pode dar certo ou não. Então aquelas experiências foram maravilhosas. (Clara).

As experiências vivenciadas por Jaqueline, ao trabalhar com o ensino coletivo de instrumentos no projeto da OSPB, e por Clara, ao unir a metodologia adotada nos conservatórios aos conhecimentos construídos na graduação, foram importantes para suas aprendizagens pedagógicas. Por outro lado, o professor Renato, por seguir a metodologia Suzuki, não teve mudanças com o “público” das aulas com que estava acostumado, e tampouco precisou adaptar sua metodologia.

Então, mais ou menos pelos meus cálculos fazem treze anos que eu dou aula de violino. Eu já dei aula em tudo que é lugar. Então eu já dei aula aqui em Santa Maria, no Curso de Extensão, antigo Extraordinário, desde aquela época, desde 96, 97, por aí. Eu dei aula na cidade de Júlio de Castilhos, onde fundei um grupo Suzuki. Eu dou aula em Cachoeira do Sul e dei aula em São Leopoldo. Em todos esses lugares onde eu dei aula eu apliquei a metodologia Suzuki. (Renato).

Tendo o Método Suzuki como base para suas práticas pedagógicas, quais foram as contribuições das experiências de Renato para sua construção docente? Diferentemente de Clara e Jaqueline, que após a graduação passaram a atuar em espaços educativos já estabelecidos, Renato criou seus espaços de trabalho, tanto na cidade de Júlio de Castilhos quanto em Cachoeira do Sul. Assim, essas experiências contribuíram para que aprendesse a se autogerenciar²⁹ como professor e a organizar a sua maneira de trabalhar com o Método Suzuki nos diferentes espaços.

Era um pouco complicado porque eu não sabia ainda me gerenciar muito bem como professor, então eu aceitava tudo o que vinha. Eu precisava de dinheiro, então se um pai chegasse para mim: “não, não vou concordar com tuas regras.” Eu aceitava, certo? O que isso me ensinou? Me ensinou que se eu não tenho um planejamento de como as coisas vão ser e não for bem enfático nisso, isso me cria problemas futuros. Então se eu quero uma escola de música do Método Suzuki, de violino ou de qualquer outra coisa, para funcionar eu tenho que saber estabelecer as regras e ser rígido com elas, não quebrá-las. Então, em Júlio de Castilhos foi onde, por exemplo, eu aceitei que um aluno meu que não estava pronto para tocar uma música tocasse aquela música, porque eu tinha que fazer o produto funcionar, tinha que mostrar que os alunos estavam tocando, não importava como. E se o resultado saiu não importa como foi feito. Quando eu me toquei sobre isso, foi quando eu falei assim: “Eu não vou mais dar aula aqui. Vou dar um ponto e vou começar a dar aula aqui de novo, com essas regras.” O que aconteceu? Eles não quiseram mais. Justamente estavam acostumados com o modelo anterior e não queriam adotar o modelo novo. Então foi quando eu fui para Cachoeira e apliquei esse ideal de aula e é onde está funcionando também. (Renato).

²⁹ O “autogerenciamento” se refere aos conhecimentos administrativos descritos por Renato sobre o curso “*coaching music*” realizado nos Estados Unidos, e que incluem aprendizagens sobre *se gerenciar como um músico e se vender, [...] como montar uma escola, o que tu precisa, alvará, dinheiro, capital de giro, sabe, essas coisas que eu não aprendi na faculdade* (Renato).

Por vivenciar experiências docentes em diferentes contextos educativos, as aprendizagens foram distintas para os colaboradores. Cada um dos professores utilizou os saberes construídos ao longo de seu processo formativo, assim como construiu novos, para se adequar ao contexto e à realidade de seus trabalhos. “Embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho” (TARDIF, 2012, p. 17). Nesse sentido, assim como os processos formativos para a docência são diferentes para cada bacharel, as experiências profissionais também contribuem de diferentes maneiras para a construção docente dos mesmos. Jaqueline aprendeu novas formas de trabalhar com o ensino de instrumento; Clara aprendeu a adaptar seus conhecimentos e rever metodologias para atingir o que acreditava serem os melhores resultados para seus alunos. Já para Renato, que trabalha com o Método Suzuki, as experiências com a docência proporcionaram oportunidades de aprendizagem relativas à organização e gerenciamento como professor de instrumento.

4.2.1 Inseguranças e dificuldades da docência

Ao iniciar a prática docente, os bacharéis receberam apoio e orientação de seus professores e, após a conclusão do bacharelado, têm esses antigos professores como modelos e referências para suas práticas. Suas experiências pedagógicas, porém, não foram fáceis, mesmo com estas orientações e aprendizagens. Os colaboradores narram que, principalmente no início da docência, sentiam insegurança junto aos alunos e que, mesmo com o passar dos anos como professores de instrumento, ainda hoje surgem dificuldades e dúvidas sobre como agir.

[...] mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. (TARDIF, 2012, p. 51).

O momento da prática pedagógica apontado por Tardif (2012) como um dos momentos de aprender a profissão e de se mostrar capaz como professor também é apontado pelos bacharéis. Uma das situações que geram inseguranças está relacionada à iniciação do aluno ao instrumento, ou seja, ao início da aprendizagem. Ser o primeiro professor de instrumento de um aluno é considerado pelos colaboradores como um fato importante e

delicado. Nesse sentido, sentem receio de estarem conduzindo o processo de aprendizagem de forma equivocada.

Então eu lembro que foi muito, no início, aquela insegurança. Como eu vou ensinar uma pessoa a tocar violoncelo que é um negócio tão complexo, tão difícil. [...] Olha a importância de ser o primeiro professor, de ser quem vai ensinar você a sentar na cadeira, de ser aquela pessoa que está te ensinando a pegar no arco... porque se aquele trabalho for malfeito, essa pessoa pode ficar com vícios para o resto da vida e de repente se tornar um péssimo instrumentista, né? Então é um negócio que exige muita responsabilidade. Então eu ficava muito preocupada de talvez não estar ensinando do jeito certo. Porque eu ainda não tinha cem por cento de confiança na minha técnica. Então eu ficava pensando, “ah, é assim que eu faço, mas será que assim é o certo?” (Jaqueline).

Importante salientar que normalmente as dúvidas que surgem em relação ao bacharel como professor de instrumento estão vinculadas ao fato de que sua formação não teve como foco o ensino e os conhecimentos pedagógicos. Porém, para as professoras Clara e Jaqueline as inseguranças não surgiram relacionadas a esses conhecimentos, mas sim aos conhecimentos relacionados à técnica do instrumento, os quais fazem parte do saber disciplinar da performance³⁰. Para atuar como professor, o bacharel em instrumento necessita dos conhecimentos pedagógicos assim como de uma gama de conhecimentos relacionados ao instrumento. No momento em que as colaboradoras passaram a atuar como professoras, surgiram dúvidas sobre a técnica no instrumento, tanto no que tange à execução instrumental quando ao como ensinar. Sabendo que ao ensinarem estavam sendo vistas como modelos para seus alunos, as professoras passaram a questionar se estavam tocando com a técnica correta, se estavam conseguindo construir essa técnica junto aos alunos e se estavam percebendo as dificuldades dos estudantes.

Jaqueline acredita que ensinar é refletir sobre o que ela, como instrumentista, faz. Assim, para ensinar determinada posição do violoncelo, precisa refletir sobre como faz tal movimento, para então transmitir a seus alunos.

Então eu lembro que foi isso, foi um período de muito receio, de estar fazendo a coisa de um jeito assim, não de qualquer jeito, mas de estar ensinando de repente alguma coisa errada, de não estar conseguindo passar para o aluno tudo o que ele precisava saber. Mas também foi um momento muito importante porque me fez refletir sobre as coisas e trazer para o consciente movimentos que já são inconscientes e involuntários. “Como eu mudo de posição? Ah, assim, assim.” Então parecia que eu estava reaprendendo, passando por cima das coisas como se eu estivesse relendo um texto e relendo todas as minhas anotações desses textos anos depois. Então eu lembro que foi muito importante para mim, por isso, exatamente por fazer essa releitura de como eu toco. Mas foi um período assim, de medo mesmo. De não querer ensinar nada errado e ficar com receio de que o aluno não estivesse entendendo o que eu estava querendo dizer. Mas passado isso foi mais tranquilo. (Jaqueline).

³⁰ A descrição e reflexão sobre o saber disciplinar da performance encontram-se no quinto capítulo.

Os momentos de reflexão sobre a prática, como narrado por Jaqueline, não somente sobre a prática pedagógica, mas também sobre a performance no instrumento são importantes para a construção docente do bacharel. Segundo Bolzan (2002) ao refletir, o professor “passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irá propor e organizar” (p. 17). Com esses momentos de reflexão o professor passa a se conhecer melhor como instrumentista e como professor, passa a refletir sobre como faz para que as coisas “aconteçam” tecnicamente no instrumento, e qual a melhor forma de ensinar a seus alunos. Clara também aponta a importância de reaprender a tocar o instrumento para ensinar aos alunos e menciona que ainda hoje sente insegurança em suas aulas.

O importante foi esse reaprender que eu tive no início do curso, que eu tive que reaprender algumas coisas... E ficar atenta para que aquilo não acontecesse com meus alunos. De repente, até agora, eu posso estar pecando, né? Dando aula para os meus alunos, porque, e se as partes que eu não tive dificuldade eu não esteja prestando atenção na aula deles? É um risco que a gente corre todos os dias. (Clara).

Além da insegurança de saber se estão tomando decisões mais acertadas para o ensino de seus alunos, os colaboradores apontam outras dificuldades que vivenciaram durante suas práticas docentes. Neste sentido, podemos classificar em seis categorias as situações docentes em que os bacharéis tiveram dificuldades, sendo elas: 1) Alunos sem habilidade; 2) Alunos tímidos; 3) Alunos com algum tipo de deficiência; 4) Alunos com a técnica instrumental mais avançada que o professor; 5) Relacionamento com pais de alunos; e 6) Falta de reconhecimento da importância do estudo do instrumento por parte de pais e alunos. As situações apontadas pelos colaboradores são facilmente vivenciadas por outros bacharéis que atuam como professores de instrumento. Assim, percebemos como relevante a compreensão dessas situações e dificuldades e a forma como os colaboradores as resolveram.

A ideia de que o músico precisa possuir um talento especial, um dom para tocar o instrumento, é comum entre pessoas que estão fora do campo musical, porém também é reforçada pelos próprios músicos e por educadores (SCHROEDER, 2004). Essa visão faz com que, muitas vezes, se acredite que para aprender a tocar um instrumento as pessoas precisam nascer com certas aptidões. Percebemos nas narrativas, que Clara e Jaqueline acreditam que algumas “habilidades” são necessárias para a aprendizagem do instrumento. Por isso, ao se depararem com alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, perceberam esta situação como um problema, o qual, por vezes, levou à desistência do aluno.

Ela realmente tinha muitos problemas técnicos. Ela tinha muita dificuldade de segurar o arco, ela tinha muita dificuldade de lembrar-se das posições das notas na

partitura, ela não conseguia diferenciar Si de Sol, essas coisas assim. E ela não tinha nenhum ouvido musical, então eu podia tocar a nota Lá e a nota Dó e para ela era a mesma coisa. Isso, para mim, foi uma dificuldade muito grande, porque eu não sabia mais como abrir a cabeça dela e botar as coisas pra dentro e costurar de novo. Foi assim, bem complicado e não deu certo. A gente tentou, eu tentei várias coisas, aí teve uma época em que eu cheguei a abandonar completamente os métodos com ela e comecei a fazer que nem minha profe de flauta doce fazia, pegava a partitura, escrevia os exercícios com ela e explicava tudo. E eu percebia que ela queria se esforçar, mas não tinha jeito. Então assim, a gente teve pequenos progressos, mas no fim das contas ela acabou desistindo. Eu acho que era uma coisa assim, ela gostava de música, mas não era pra ela. Eu acho que foi o que ela percebeu, que ela gostava muito de música, mas que ela não tinha como trabalhar, não tinha como, não conseguia mesmo. Então eu acho que no fim das contas, o violoncelo, ela se resolveu assim, no sentido de que ela não precisava deixar de gostar daquilo, mas que para sentar e tocar ela não servia mesmo. (Jaqueline).

Neste contexto, nem sempre os professores sabem como agir com os alunos quando estes não conseguem compreender aspectos musicais ou da técnica do instrumento. Nesses momentos, a ausência de conhecimentos pedagógicos se torna notória para o bacharel em instrumento, o qual não teve, em sua formação, disciplinas que orientassem os processos de ensino e aprendizagem do aluno, viabilizando maneiras diferentes de se lidar com estudantes com certas dificuldades. Além disso, devido à concepção de que para tocar um instrumento musical a pessoa deve ter um talento, uma aptidão musical, muitos professores “desistem” de buscar outras formas de ensinar determinados alunos que não demonstram tais características, já que estes “não servem para a música”. Ao refletirmos sobre a situação narrada, a qual pode ocorrer com qualquer professor de instrumento, nos questionamos: considerando que a aluna demonstrava esforço e conseguia pequenos progressos, se a professora tivesse buscado outras formas de ensinar, outras maneiras de trabalhar com as questões musicais e técnicas do instrumento, a aluna teria desistido? Se a professora tivesse formação pedagógica, teria trabalhado de outra maneira? Percebemos que se o professor acreditar que sem “habilidade para música” o aluno não aprenderá, no momento em que se deparar com um estudante que não demonstre tal habilidade, não fará esforços para que o mesmo aprenda. Muitas vezes, após diversas tentativas sem sucesso junto ao aluno, o professor desiste.

Às vezes a gente está assim, estressado - nossa, já fiz tudo! Acho que já fiz tudo: troquei o método, tirei o método, ele quer tocar música de filme, tu dá música que está mais, assim, rolando na internet. Chega o aluno: professor, escutei a música tal, vi no Youtube. Ele até traz a partitura, tu vê que aquilo não é possível, tu adapta para satisfazer o aluno e ainda assim não dá certo... Aí tu começa a ficar arrasada. Mas, de repente, tu acaba tendo que admitir que em alguns casos, talvez, a pessoa realmente não tenha a habilidade para aquele instrumento. Não estou dizendo que ele não tem habilidade para música. De repente ele precisa ter experiências com outros instrumentos. Mas tu vai indo, porque tu dizer para alguém que não é para estudar música é a pior coisa. É ruim. (Clara).

As dificuldades que os professores vivenciam ao trabalhar com alunos “sem habilidades” musicais são fortemente criadas pelo mito do talento, do dom, das habilidades que o músico deve possuir. Schroeder (2004) aponta que

[...] não se trata efetivamente de negar a existência do “talento” e mesmo do “gênio” musical. Há que se ter em mente, contudo, que “gênios” e “talentos” existem e são exceções em qualquer área. Entretanto, na música, muitas vezes essas qualidades são consideradas condição *sine qua non* para o sucesso. E isso, educacionalmente, é extremamente desastroso, pois provoca, de antemão, uma classificação dos alunos em “musicais” ou “não musicais” e uma consequente apatia por parte de muitos educadores em relação aos considerados menos favorecidos, que geralmente são levados em “banho-maria” até que desistam, por se verem totalmente inaptos para a música. (SCHROEDER, 2004, p. 117-118).

Diante destas situações, é importante que o professor tenha em mente que todos são capazes de aprender, alguns com mais facilidade que outros, de modo que ao mestre compete buscar continuamente diferentes maneiras de ensinar, pautadas nas dificuldades de cada aluno.

Outro aspecto apontado pelos colaboradores como uma dificuldade na docência diz respeito à situação de ensinar alunos tímidos e sem segurança para tocarem o instrumento diante de outras pessoas.

Eu tinha uma aluna muito difícil para mim. Ela estudava muito e tinha muita dedicação. Dedicava-se e tinha muita vontade, mas ela tinha uma vergonha imensa de tocar, ela tinha muita dificuldade de sentar e ter aula. Ela tinha vergonha até de ter aula. Então eu não sabia muito como lidar com aquilo. Eu não sabia como fazer para ela ficar mais a vontade. Então eu lembro que isso para mim foi uma coisa que me deixou muito preocupada, porque eu nunca conseguia dar aula para ela, porque ela tinha muita vergonha mesmo, ela não se sentia tranquila para sentar e tocar uma nota. (Jaqueline).

Considerando que o bacharel se baseia, muitas vezes, em suas próprias experiências como aluno, no momento em que atua como professor de instrumento, agir em situações com as quais não está acostumado, com as quais não vivenciou, torna-se uma dificuldade. Neste sentido, sem modelos, referências ou conhecimentos sobre como agir nestas situações, o professor precisará buscar em outros meios para chegar a respostas adequadas a seus alunos. Jaqueline acredita que não conseguiu resolver a dificuldade de sua aluna com timidez, porém, tomou atitudes nessa direção e, mesmo sem perceber, contribuiu para que a aluna tivesse mais tranquilidade e conseguisse tocar o instrumento em frente a outras pessoas.

Na verdade eu acho que não resolvi muito essa questão. Eu acho que quem se resolveu foi ela, que com o tempo foi criando certa confiança e aí foi tocando, foi tendo coragem de tocar. Então eu acho que ela foi se tranquilizando. Eu tentei mudar minha postura de diversas maneiras. Eu tentei ser muito legal, tentei ser tranquila, tentei deixar ela falar um pouco o porquê daquele pânico todo... E aí depois que ela conseguia tocar para mim, eu comecei a tentar fazer com que ela

conseguisse tocar para outras pessoas. Primeiro para a mãe, depois abrindo um pouquinho, fazendo um pequeno recital na casa dela, essas coisas assim. E até o final daquele ano eu consegui a proeza de fazer ela tocar para alguns dos outros professores do Curso de Extensão. Mas eu acho que foi assim, foi muito aos poucos porque no início ela não conseguia tocar nem para mim. Então foi um negócio de ir criando, fazendo com que ela criasse uma confiança, não só em mim como professora, mas nela também como aluna. Mas eu acho que quem foi se resolvendo mesmo foi ela, que foi se acalmando e se resolvendo. Eu só podia tentar mudar minha postura para fazer com que ela se sentisse à vontade. Não era uma questão técnica. (Jaqueline).

Outra dificuldade apontada pelos professores faz referência ao ensino de instrumento a pessoas com deficiência. Muito se ouve sobre o discurso de que a música contribui para a formação de todos e é um bem para o desenvolvimento do ser humano. Ao pensar em “todas as pessoas”, incluem-se aquelas com deficiência. Porém, nem todos os professores se sentem preparados para ensinar alunos deficientes, de modo que “as escolas ou os professores muitas vezes ficam receosos de arcar com alguma responsabilidade sobre a saúde de uma pessoa com deficiência” (LOURO, 2006, p. 25).

Teve um menino, ele era adulto, e ele não conseguia ter coordenação motora. De fazer nada no piano, que fosse o suficiente, o mínimo. Aí eu pensava, vamos sair do piano e vamos fazer com o piano fechado. Ele não conseguia, ele não tinha coordenação motora mesmo. E até hoje eu não sei se ele tinha algum problema neurológico, psicomotor, ou o quê, porque ele também não me falava. Ele tinha problema na fala. Só que assim, tu fica pensando, tu volta, faz um retrocesso e pensa: puxa vida, mas e como é que eu ia saber dessas coisas? Tá, poderia ter tido uma cadeira na graduação, mas são tantas síndromes, são tantas doenças, são tantos problemas de dificuldade de aprendizagem. Ou até tu ter um aluno superdotado, que a gente não ouve falar tanto, de a gente ensinar tudo tão rápido e teu aluno aprende, e teu aluno aprende e teu aluno aprende, e tu: e agora, como é que eu lido com um aluno com altas habilidades? (Clara).

Como apontado, a formação no bacharelado não tem como foco a preparação do bacharel para a docência do instrumento, de modo que dificilmente terá alguma noção sobre como trabalhar com pessoas com deficiência. Neste sentido, é importante mencionar que os cursos de licenciatura apresentam em suas matrizes, por vezes, disciplinas voltadas ao assunto, as quais, via de regra, tratam do tema de modo amplo, sem considerar as especificidades da área. Assim, verifica-se a necessidade de cada professor complementar sua formação de forma a construir novos conhecimentos que atendam suas necessidades. Louro (2006) sugere que o professor de música que trabalha com pessoas deficientes deve buscar conhecimentos envolvendo o

[..] processo de desenvolvimento e aprendizagem, ser capaz de criar adaptações, compreender aspectos da psicomotricidade, informar-se sobre as características básicas das deficiências, entre outros assuntos, para que possa lidar com os novos desafios e superar as dificuldades” (p. 32).

Renato também teve experiências junto a um aluno com deficiência e, como sugerido pela autora, buscou suprir suas necessidades de modo a ensinar ao estudante.

Há mais ou menos dois anos atrás, numa apresentação do grupo Suzuki, uma mãe, o pai e a criança vieram me procurar e disseram: olha, eu gostaria muito que meu filho fizesse aulas de violino, só que ele tem um problema, ele tem paralisia no lado esquerdo do corpo. Eu olhei para eles assim, humm, eu não sei como te ajudar, mas vamos lá! [...] Mas foi assim: olha, eu não sei o que fazer, a gente vai juntos tentar achar uma solução. Então naquele período a gente teve várias reuniões, ela chamou a junta médica do menino, a gente conversou e aí o Fábio³¹ começou a ter aula comigo. E, por exemplo, o que eu posso te dizer, hoje ele caminha e fecha a mão. Como é que eu procurei o conhecimento para isso? Eu conversei com os médicos dele, procurei material na internet, conversei com pessoas. Uma vez, nessas minhas de abrir a revista [Revista do Método Suzuki] eu vi uma menininha que tinha paralisia e estava tocando violino. Eu peguei, olhei o nome da mãe dela e liguei na hora: Olha, estou com a situação tal e tal, o que tu me sugere? E aí foi toda uma adaptação do que eu sabia dentro da metodologia Suzuki para que ele desenvolvesse uma aprendizagem. (Renato).

A partir do relato desta experiência de Renato, podemos perceber que no momento em que surgem situações de dificuldades, mesmo que o bacharel não tenha formação e preparo para essas situações, se buscar o conhecimento necessário, poderá superar tais dificuldades e encontrar formas alternativas de ensinar. Além disso, é importante lembrar que como todos os alunos, com deficiência ou não, diferenciam-se em algum aspecto, ou seja, o professor de instrumento vivenciará constantemente a necessidade de fazer as adaptações de forma que todos os alunos aprendam. Louro (2006) afirma que

[...] adaptar faz parte do processo natural de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Isso não significa que os métodos ou técnicas utilizados para educar uma pessoa com deficiência, sejam os mesmos utilizados para educar uma pessoa sem comprometimento. Às vezes, quando o comprometimento é ínfimo ou nada interfere no fazer musical ou na cognição, a maneira de ensinar é a mesma. Mas, frente a dificuldades extremas, faz-se necessário métodos alternativos ou adaptações. (LOURO, 2006, p. 29).

Por meio do estudo, da busca pela complementação em sua formação e das adaptações na metodologia de trabalho, Renato chegou a resultados positivos com seu aluno Fábio. Tal experiência foi proveitosa tanto para o aluno e sua família quanto para Renato, que a partir do desafio e da busca sistemática por respostas pôde ampliar seus conhecimentos docentes. Muitas vezes os professores sentem-se desconfortáveis diante de circunstâncias para as quais não foram preparados, porém, é importante perceber que essas situações, permeadas por dificuldades, oportunizam o crescimento do bacharel como professor. Ao buscar o conhecimento necessário para resolver as dificuldades da prática pedagógica, o bacharel incrementa sua formação e sua construção como docente. A experiência de Renato pode

³¹ O nome do aluno é fictício.

servir de exemplo para outros professores de instrumento, ou seja, com esforço e busca por conhecimento, é possível o ensino de música a todos os alunos.

E essa foi a primeira vez que eu lembro assim: uau! O que eu vou fazer? Uma pessoa que não tem movimento justamente na mão que vai desenvolver a questão melódica do instrumento. O que fazer? E eles regressaram a Brasília agora e foi muito bom. A mãe dele então mostrou, a gente chama de foto porque eu não lembro o nome do exame, uma foto do cérebro dele em atividade antes dele fazer música e depois. Então digamos que tinha 20% de luz nos pontinhos e depois era tipo 60%. Então ela acredita que todo esse envolvimento musical que ele teve ajudou bastante nessa criação dessas conexões. Lógico que com fisioterapia, a fisioterapeuta vinha para a aula. A gente fez várias adaptações. O violino dele era amarrado com uma fita elástica. Então ele estava começando a tocar! (Renato).

Além dessa experiência, Renato narrou dificuldades junto a outro aluno, cujo desenvolvimento técnico ia além do seu. Na metodologia Suzuki, o aluno vai progredindo tecnicamente na medida em que completa os livros de repertório. Na época em que vivenciou essa experiência, Renato não havia terminado o estudo de todos os livros, assim ficou preocupado em não saber como conduzir o processo de ensino de forma a contribuir com o aprendizado do aluno.

Teve outra situação, em que eu peguei um aluno que estava muito além tecnicamente do que eu. Eu fiquei muito preocupado. Aí fui procurar orientação com o meu professor da época e ele disse: Renato, o que eu posso te dizer é o seguinte, por mais que o aluno esteja além tecnicamente, você sempre tem alguma coisa para passar para ele. E foi uma coisa que funcionou muito bem naquele semestre e foi bom para mim, porque eu me puxei mais na questão da performance. Isso porque eu estava, sei lá, estava fazendo o Curso 4 do Suzuki e o aluno estava no livro 6. Então era complicado. (Renato).

Ao conhecer esta situação, percebemos novamente a importância dos professores orientadores para os bacharéis em instrumento. No momento em que o bacharel encontra-se em uma situação difícil, o professor constitui-se como guia e orientador, de modo que suas sugestões tornam-se referências para a prática pedagógica. Porém, em algumas circunstâncias os colaboradores sentem que não podem buscar esse auxílio, sobretudo quando envolvem relações com os pais dos alunos. Clara narra situações que vivenciou e que contribuíram para que considerasse o relacionamento com os pais um dos aspectos mais difíceis em sua prática docente.

O que eu considero mais difícil na tarefa de dar aulas hoje... até agora, é a situação de lidar com os pais. Por exemplo, no início, nas primeiras vezes que eu dei aula profissionalmente, digamos, depois de sair da graduação, tinha pais que chegavam e me diziam assim: professora, a senhora não vai ensinar música da Xuxa, né? Porque ele [aluno] é da religião X e isso, isso e isso não pode. Daqui a pouco chegava um outro pai: professora, minha filha não vai cortar as unhas porque ela faz dança do ventre e tem que ter unha comprida pintada, e porque ela tem que usar um monte de anel, e não sei o quê. Os conflitos que tu não espera são desse tipo e para mim ainda são os piores. (Clara).

Por serem situações que envolvem particularidades de cada família, Clara acreditava que não poderia buscar auxílio e orientação com suas antigas professoras. Assim, tentava lidar com as dificuldades sozinha. É possível que se a colaboradora tivesse buscado auxílio junto a colegas, professores ou a partir de pesquisas, teria compreendido como lidar com essas situações em menos tempo. Porém, mesmo sozinha, com os anos de docência, Clara aprendeu a lidar com os pais dos alunos, o que demonstra a importância do tempo enquanto dimensão implicada na construção de saberes docentes.

Ah, hoje eu já estou bem mais confortável com essas situações, consigo discernir melhor. Mas no início chegava em casa chocada, porque era o tipo de coisa que eu não poderia procurar em um artigo científico como é que ia resolver isso, ou ligar para uma das minhas ex-professoras e dizer: ah, estou com essa situação assim, assim e assado... Porque aquela situação provavelmente fosse algo muito específico daquela região, daquela cultura, daquele pessoal que eu estava lidando. Então, às vezes tu vai deixando. Tu faz de conta que tu vai aceitar e aos pouquinhos tu começa a pedir aquilo de novo, assim como o fato de estudar diariamente. (Clara).

A questão do relacionamento com os pais dos alunos também é levantada por Renato. O professor afirma manter um bom relacionamento com os pais de seus alunos e, para isso, antes do início das aulas explica como é sua metodologia de ensino para que não aconteçam situações semelhantes às vivenciadas por Clara. Compreendemos que o professor deve ser flexível com pais e alunos, porém, deve se manter fiel ao que acredita no ensino do instrumento. Assim, poderá adaptar o repertório selecionado ao gosto musical dos alunos, porém terá algumas “regras”, de modo que o ensino funcione da maneira que planejou. Neste sentido, Clara pensa em elaborar e apresentar aos pais e alunos um termo que esclareça o que é ser aluno de instrumento.

Então, todos os fatos desagradáveis, no momento a gente fica triste, mas depois a gente os utiliza para evitar que aconteçam novamente. Em 2013 eu pretendo elaborar um termo de esclarecimento sobre o que é ter aula de instrumento, algo assim. (Clara).

Essa foi a forma que a professora encontrou para solucionar, ou ao menos minimizar, outra dificuldade vivenciada durante a docência, envolvendo a questão da falta de reconhecimento e da sistematicidade do estudo do instrumento por parte de pais e alunos.

As crianças estão acostumadas a ir para o colégio e estudar um dia antes da prova e tirar nota dez. Elas são superdotadas? Não, claro que não. Mas até os pais se darem conta de que o estudo do piano é totalmente diferente, essa é uma das piores partes. De certa forma, com a performance, tu te realiza através do aluno. E é difícil controlar tua ansiedade com relação à produtividade daquele aluno. E isso sempre foi uma constante, desde que comecei a dar aulas até agora. Espero que fique um pouco mais moderado ao longo dos anos. Mas aí acontecem coisas muito desagradáveis, porque os pais não estudaram instrumento, os seus filhos estão estudando numa escola que para eles é uma atividade extra, mas para ti, que está

dando aula, aquilo é mega importante. É uma das partes mais delicadas de lidar. (Clara).

Ao refletir sobre formas de melhorar a prática, de responder às dificuldades pedagógicas, o bacharel está pensando, refletindo sobre a docência, ampliando seus conhecimentos, o que é positivo tanto para o professor quanto para os alunos. Como a aprendizagem docente ocorre ao longo da vida, é normal encontrarmos inseguranças e dificuldades na trajetória docente dos bacharéis. As indagações que o bacharel não sabe como responder impulsionam para a busca de novos conhecimentos, novas aprendizagens e para a construção enquanto professor. Neste sentido, percebemos as dificuldades vivenciadas na prática como oportunidades para que o professor cresça na docência, de modo a ampliar seus conhecimentos a partir das contínuas aprendizagens decorrentes das situações de sala de aula.

4.2.2 *Acabou que eu me apaixonei muito por isso*³² – A satisfação com a docência

Ao iniciar o trabalho com a docência, o bacharel em instrumento enfrenta dificuldades e dilemas, vivencia inseguranças, dúvidas e incertezas, mas as experiências da prática pedagógica fazem, muitas vezes, com que aprecie cada vez mais a profissão. Segundo Marcelo Garcia (2010) “a motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam” (p.16). Para o professor Renato, esta motivação surgiu de suas vivências com a família, muito ligada à docência, e do momento em que conheceu o instrumento. Desde o início de seus estudos, demonstrou interesse em trabalhar com o ensino de violino, e as experiências com a docência potencializaram as referências guardadas, impulsionando cada vez mais para o ensino.

Jaqueline, que inicialmente não tinha interesse pela docência, viu surgir, a partir do desenvolvimento de seus alunos, a motivação e a satisfação com o ensino. Possivelmente tais situações não acontecem com todos os bacharéis em instrumento, mas a vivência com os alunos e as experiências podem conduzir pessoas que antes não pensavam em se tornar professores para a realização profissional na pedagogia de seu instrumento. Considerando que a professora trabalha em um projeto social com crianças carentes, muito mais do que o desenvolvimento da técnica instrumental, o desenvolvimento de seus alunos como pessoas e o

³² Trecho da entrevista da professora Jaqueline.

seu próprio crescimento, como pessoa e como professora, influenciaram na decisão pela profissão.

Então acabou que eu me apaixonei muito por isso. Gosto muito de fazer esse trabalho com crianças. Exatamente por isso, por perceber que a gente está ajudando elas e mostrando um caminho que não tem tantas coisas ruins quanto os caminhos que elas enxergam em casa, que elas enxergam na escola, no dia-a-dia delas, a gente está mostrando um mundo completamente novo. E que, ao mesmo tempo em que a gente mostra isso para elas, elas mostram isso para a gente. No sentido de que sim, a gente sabe o que é bom e o que é ruim, mas elas também são um instrumento de, de repente, tornar as coisas um pouquinho melhores. Que a gente pode trabalhar com elas, que com elas ainda existe uma esperançazinha, porque elas ainda ouvem o que a gente tem para dizer. Então acabou que eu gostei muito desse trabalho! (Jaqueline).

A satisfação em poder contribuir para a vida de seus alunos fez com que Jaqueline aumentasse sua motivação para ensinar e modificasse seus sentimentos em relação à docência. Auxiliar o aluno, perceber sua responsabilidade no desenvolvimento técnico e musical no instrumento, ver as conquistas dos alunos e as mudanças em suas vidas fazem com que o professor de instrumento, assim como outros docentes, sintam satisfação com o ensino.

Existe uma acentuada tendência que coloca a realização dos objetivos previstos (de aprendizagem e de formação dos alunos) como uma das experiências mais positivas e gratificantes da profissão. As definições de satisfação profissional são congruentes com a maneira como muitos docentes definem sua identidade a partir de uma visão vocacional. A vocação é entendida como um dos pilares que sustenta o êxito na profissão, por essa razão os professores relacionam fortemente seus sucessos com o rendimento e a aprendizagem de seus alunos. (MARCELO GARCIA, 2010, p.17).

Nas narrativas de Clara encontramos a descrição desse sentimento de realização profissional ao ver as conquistas e o desenvolvimento dos alunos. No início de suas práticas como docente, Clara sentia-se insegura, porém com os anos vivenciados como professora passou a sentir a importância dessa profissão, realizando-se com o ensino.

Às vezes era maçante, tu tinha todas as coisas da graduação para fazer, tu tinha que estudar o piano, tinha que pensar sobre o que tu ia ensinar na aula. Aquela questão do foco, do objetivo do aluno. Só que não tem nada mais maravilhoso do que quando teu aluno consegue fazer uma coisa que ele não imagina que pode fazer. Eu acho que isso acaba criando uma sensação muito boa. É meio estranho tu falar assim: ah, amor pelo que tu faz. Eu acho que realmente é, é tu satisfazer alguém. Tu servir, tu contribuir para que alguém possa descobrir que ele tem habilidades que ele não sabe que tem, é muito bom! Ou que ele acha que não tem, que nem sabe que existe, né? O fato de tu ensinar um vocabulário diferente, tu falar staccato, tu vai falar de legato, tu vai falar sobre dinâmicas, forte, piano... Nossa, uma pessoa consegue fazer tudo aquilo ali, a pessoa fica realizada. Então é muito bom proporcionar isso! (Clara).

Com as experiências vivenciadas e com o tempo como professores, a docência tornou-se especial na vida dos colaboradores. Mesmo Jaqueline, que não havia pensado em ser professora, acabou se envolvendo e descobrindo como ensinar. Os professores sentem

satisfação com o ensino e sua motivação aumenta ao ver que estão conseguindo construir com seus alunos, ao ver que estão conseguindo tocar, fazer recitais e compreender cada vez mais o universo musical. Assim, através das experiências formativas, envolvendo a construção dos saberes docentes, das experiências pedagógicas e dos saberes construídos durante a prática e do desenvolvimento dos alunos, os bacharéis vão se tornando professores, vão se construindo e se realizando na docência.

4.3 *A gente vai aprendendo com o ensinar*³³ – A aprendizagem docente através da experiência

A aprendizagem da profissão, adquirida por meio dos processos formativos em espaços formais e não formais, das qualidades das experiências docentes e do tempo de prática pedagógica, é importante, reconhecida e valorizada pelos docentes-bacharéis. No entanto, segundo Gauthier (et al., 2006) “a maioria deles afirma ter aprendido a ensinar pela própria experiência, ao sabor dos erros e acertos” (p. 24). Neste sentido, os bacharéis veem a experiência como importante elemento em sua construção docente. Para Jaqueline, *a gente vai ensinando, ensinando, ensinando e aí vai aprendendo, aprendendo, aprendendo*. Além da prática docente, a reflexão sobre esta prática também contribui para a construção de conhecimentos e aprendizagem docente do bacharel em instrumento. A aprendizagem da docência que ocorre durante o período da prática pedagógica, configura-se no que Tardif (2012) e Gauthier et al. (2006) nomeiam como saberes experienciais.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2012, p. 48-49).

Nesse sentido, quais os conhecimentos adquiridos através da experiência? Como o tempo vivenciado como professor contribui para a aprendizagem docente? Se “os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” (TARDIF, 2012, p. 52), os colaboradores adquiriram saberes diferenciados devido ao fato de exercerem a docência em diferentes contextos educativos?

³³ Trecho da entrevista da professora Jaqueline

Mesmo atuando em contextos distintos, percebemos que as aprendizagens construídas através da experiência são, de maneira geral, similares aos três colaboradores. Tranquilidade e segurança na docência, além do fato de aprender a lidar com as particularidades de cada aluno são aspectos apontados pelos bacharéis, os quais foram adquiridos com o passar do tempo e com as experiências pedagógicas. Salientamos que cada professor construiu aprendizagens referentes ao seu espaço de trabalho e ao seu grupo de alunos. Além disso, consideram que estas aprendizagens, envolvendo os saberes experienciais, se constituem como as mais relevantes para sua construção docente.

Conforme os colaboradores, uma das inseguranças no início da profissão estava relacionada à técnica do instrumento e à maneira de ensinar aos alunos, principalmente aos iniciantes. Com o passar do tempo e através das diversas experiências pedagógicas, essas inseguranças vão diminuindo e os docentes-bacharéis adquirem maior confiança em seu trabalho e em suas decisões.

E claro que a experiência me trouxe também certa segurança naquilo que eu sei. Então, hoje eu sei que eu sei como segurar o arco. Então eu tenho segurança de passar isso para o aluno. Se ele não aprende com o coelhinho, eu tento com o macaquinho segurando no galho. Se ele não aprende com o macaquinho, eu tento... Então tu consegue trabalhar, te moldar ao teu aluno. Porque tu não tem mais aquela insegurança, será que o que eu faço é certo? Não, tu já sabe que o teu jeito é certo. Agora tu só tem que procurar um jeito de fazer com que o teu aluno entenda isso. Porque cada um vai ter um jeito diferente de entender. Então, eu acho que com isso eu cresci muito, nesse sentido, de ter mais segurança na minha técnica e ao mesmo tempo mais segurança na minha criatividade ao ensinar. (Jaqueline).

Nesta perspectiva, é clara a importância dos anos de docência e das experiências junto aos alunos para a construção docente dos bacharéis. Além de sentirem-se mais confiantes, os colaboradores, que no início da docência dependiam, por vezes, da orientação dos professores, vão adquirindo maior segurança em suas decisões. Clara afirma que mudou como professora ao longo do tempo e também demonstra a confiança adquirida através das diferentes experiências docentes.

Claro que cada aluno vai ser um aluno diferente. Mas então, nesse meio tempo, já tinha passado uns dois anos, quase três, eu acho que tu vai ficando um pouco mais confortável. Não quer dizer acomodado. Mas tu confia mais nas coisas que faz. (Clara).

Através das experiências com a docência, os bacharéis aprendem o que funciona ou não em determinada situação, percebendo que cada aluno assimila de uma maneira, de modo que os modelos e referências que trazem de seus antigos professores precisam ser constantemente adaptados em um sistemático processo de busca. Sob este aspecto, Tardif (2012) afirma que

[...] ainda hoje, a maioria dos professores dizem que aprendem a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva a construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão de classes e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competência constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira. (TARDIF, 2012, p. 108).

O ensino do instrumento em aulas individuais proporciona ao bacharel contato e envolvimento intenso com seus alunos. Com o tempo o professor passa a conhecer melhor seus estudantes e a perceber a melhor forma de ensino para cada um. Essa aprendizagem que ocorre em cada aula, com cada aluno é, portanto, um fator relevante na construção dos saberes de cada professor. Para Renato, cada aluno representa a oportunidade de novos conhecimentos e aprendizagens.

Cada aluno novo que eu tenho é mil experiências novas que adquiro pra ir aplicando com outros alunos. Porque tem que pensar que cada criança é uma, então o que funciona para uma não funciona para outra. Então eu posso dizer assim, cada aula é um aprendizado novo (Renato).

A aprendizagem decorrente das experiências junto a cada aluno também é apontada por Jaqueline. A professora considera o fato de ter aprendido a perceber o que cada aluno precisa e a melhor forma de auxiliar em suas dificuldades uma das mais relevantes aprendizagens adquiridas por meio da experiência pedagógica.

Eu acho que com a experiência a gente aprende a perceber o que cada aluno precisa e qual é a dificuldade daquele aluno. Porque o ponto principal, para a gente, como professor de instrumento, poder ajudar o aluno, é saber qual é a dificuldade dele. Porque cada aluno vai ser muito diferente do outro. Então eu acho que é isso que a experiência mais me trouxe. Isso de poder olhar com mais calma para a dificuldade do aluno e também de não ter mais aquela cobrança de que como eu sou professor eu tenho que saber de tudo. Se essa aula eu identifiquei que ele tem um problema com o vibrato do dedo dois, então nessa semana eu penso em uma solução, como eu posso solucionar esse problema e na próxima aula eu trago uma sugestão de exercício, de peça, de repertório, enfim, para solucionar esse problema. E não achar assim, que eu tenho que saber tudo. Então eu acho que foi isso que a experiência me trouxe: tranquilidade para resolver os problemas técnicos dos alunos, e até problemas musicais, e poder ajudar eles. E não achar, assim, que eu tenho que saber tudo. (Jaqueline).

Ao iniciar a docência, o docente-bacharel conta com os modelos de seus antigos professores e com as referências das aulas de instrumento que vivenciou como aluno. Nesse período, ainda não possui segurança para tomar decisões pedagógicas baseadas apenas em suas vivências, recorrendo ao auxílio de colegas e professores. Para Renato, *no início a gente experimenta muito, a gente vivencia, acerta, erra, erra, erra, acerta*, em constante processo de tentativa e erro. Esses momentos, nos quais os colaboradores experimentaram, erraram,

acertaram, erraram, refletiram sobre suas decisões e sobre suas atitudes pedagógicas, permitiram que conhecimentos do ser professor fossem construídos. Nesses momentos, os bacharéis somaram aos saberes adquiridos ao longo da graduação e das vivências como aluno aspectos práticos da docência.

Como é que eu percebo isso? Acho que muito... é algo cumulativo. Instintivamente tu vai te modificando, tu acredita que está indo no caminho certo. Tu admite que vai errar, que o que tu faz para a aluna A não dá para a aluna B, ou o que funciona para a C não funciona para a D. Então tu já não te assusta. Eu acho que esses conhecimentos que tu adquire, esse conforto, digamos assim, é dá para usar essa palavra, fica mais confortável a mudanças. O método não está funcionando, tu troca! Tu fica mais calma para esperar, para decidir. (Clara).

A calma, a confiança e a tranquilidade são elementos adquiridos pelos colaboradores por meio da experiência docente e podem contribuir para que o bacharel sintam-se cada vez mais envolvido com a profissão. Através das diferentes experiências vivenciadas em seus contextos educativos e com seus alunos, os docentes-bacharéis constroem conhecimentos necessários à sua prática pedagógica, os quais, muitas vezes, não foram aprendidos ao longo da trajetória formativa. Para Tardif (2012),

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. [...] Para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. (TARDIF, 2012, p. 48).

Conhecer aspectos relacionados às práticas docentes dos colaboradores contribui para compreendermos melhor como ocorre o processo de sua construção docente dos bacharéis. Ao longo do capítulo, refletimos sobre as motivações dos colaboradores para a escolha da profissão, os sentimentos nos primeiros momentos como professores de instrumento, as dificuldades e inseguranças vivenciadas durante as práticas pedagógicas e sobre os conhecimentos adquiridos através da experiência. A partir da compreensão de que “o processo de aprender a ser professor se dá no exercício continuado da docência” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 135), podemos perceber que as experiências vivenciadas pelos colaboradores contribuíram, de alguma forma, para que aprendessem a ser professores. Assim, a construção docente dos bacharéis tem como base a busca individual pela formação pedagógica e a qualidade das experiências vivenciadas enquanto professores.

5. CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Não pode haver profissão sem um repertório de saberes formais capazes de orientar a prática.³⁴

A fim de compreendermos os caminhos pelos quais os bacharéis constroem sua docência no instrumento, ao longo dos capítulos buscamos apresentar os percursos formativos dos colaboradores, trazendo os espaços, os professores, colegas e alunos, bem como as situações com as quais constroem os conhecimentos necessários à prática pedagógica. Nesta pesquisa, compreendemos a construção da docência como o processo de aprendizagem envolvido no tornar-se professor, tendo como referência os estudos de Gauthier et al. (2006), Tardif (2012), assim como Isaia e Bolzan (2009, 2010a, 2010b)³⁵.

O processo de construção docente está imbricado na atividade de aprender a docência, ou seja, na construção e na utilização de estratégias de apropriação dos saberes e fazeres próprios ao magistério superior. Assim esse saber-fazer instaura-se na dinâmica entre o ensinar e o aprender do ensinar e do aprender que envolve os atores do ato educativo, professores e alunos, tendo por entorno o conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem colaborativa no bojo de aprendizagens experienciais e, portanto, formativas. (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 122-123).

Neste sentido, compreender a relação e o envolvimento do professor com seus colegas de trabalho e com seus alunos, assim como a construção e a utilização dos saberes docentes são aspectos essenciais para entendimento de como o bacharel se torna professor, como aprende a ensinar. Para Gauthier et al. (2006), o ensino envolve a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p. 28). Assim, o ensino do instrumento estaria relacionado à maneira como o professor mobiliza os saberes construídos ao longo de seu processo de vida e formação, considerando as particularidades de seu contexto de trabalho. Além disso, Gauthier et al. (2006) assinalam que vivemos um período de busca pela profissionalização do ensino, de modo que a discussão sobre os saberes que compõem a docência vem ao encontro dessa profissionalização, visto que relacionam conhecimentos específicos ao exercício da docência. Neste sentido, consideramos importante compreendermos quais saberes docentes estão relacionados à prática pedagógica do professor de instrumento. Neste sentido, na docência do instrumento são necessários saberes

³⁴ (BOURDONCLE apud GAUTHIER et al, 2006, p. 66)

³⁵ Estas autoras têm como foco de estudo a aprendizagem docente no ensino superior, porém seus resultados de pesquisas e suas contribuições sobre a construção da docência são relevantes para o objetivo desta pesquisa, sendo, portanto, adaptados para o contexto da docência do professor de instrumento, que não atua no ensino superior.

relacionados à técnica instrumental, aos conteúdos, estilos e gêneros musicais, além da pedagogia do instrumento, de modo que nem todos instrumentistas estão preparados para atuar como professores. Assim, refletindo a partir do contexto do professor de instrumento, concordamos com Tardif (2012), quando afirma que

[...] acreditamos que o caráter específico dos saberes profissionais depende de fenômenos muito concretos: 1º) eles são adquiridos principalmente no âmbito de uma formação específica e relativamente longa na universidade; 2º) sua aquisição é acompanhada de uma certa socialização profissional e de uma experiência do ramo; 3º) são usados numa instituição – a escola – que possui um certo número de traços originais; 4º) são mobilizados no âmbito de um trabalho – o ensino – que também possui certas características específicas. [...] Nesse sentido, não acreditamos que qualquer pessoa possa entrar numa sala de aula e considerar-se, de repente, professor. (TARDIF, 2012, p. 219).

Partindo deste princípio e ampliando para o fato de que nem todo instrumentista se torna professor, questionamos: quais os saberes profissionais necessários à docência no instrumento? A ideia que o bacharel tem de como é dar uma aula de instrumento e a visão de como se portar como professor, as quais provêm, em grande parte, do período vivenciado como aluno e dos modelos docentes de seus professores, podem ser compreendidas como equivalentes ao *saber da tradição pedagógica*. Este saber representa a concepção prévia da docência que os alunos têm antes mesmo de ingressar em cursos superiores. Gauthier et al. (2006) afirmam que “muito mais forte do que se poderia imaginar à primeira vista, essa representação da profissão, ao invés de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar os comportamentos dos professores” (p. 32). Além disso, vemos que os docentes-bacharéis mobilizam em suas práticas os *saberes experienciais*. Segundo Tardif (2012), “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (p. 38-39). Por atuarem em diferentes espaços educativos, cada um dos colaboradores construiu saberes distintos a partir da experiência, os quais estavam relacionados ao contexto de trabalho, aos alunos e aos objetivos da instituição na qual trabalhavam.

Somado a estes, outros saberes docentes, pontuados por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012), foram encontrados nas narrativas dos colaboradores. Buscamos neste capítulo discorrer sobre estes saberes e refletir sobre os *saberes da função educativa* (ARAÚJO, 2006) e sobre o *saber da performance*, os quais envolvem especificidades do professor que atua com o ensino de instrumento.

5.1 Saberes mobilizados durante a prática docente

Ao analisar as entrevistas dos colaboradores, buscamos compreender quais os saberes mobilizados durante suas práticas docentes. Como apontado no Capítulo 1, nossa compreensão sobre o que representa este *saber* se dá a partir do conceito de Tardif (2012), para o qual o saber compreende um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes dos professores, ou seja, o conhecimento científico – o saber – e o conhecimento prático – o saber-fazer. Neste sentido, Tardif (2012) aponta que o saber do professor é um saber plural, de modo a envolver uma pluralidade de conhecimentos, habilidades e atitudes que formam o *ser professor*. Na percepção dos colaboradores, é condição *sine qua non* a este professor saber tocar o instrumento, ter segurança na técnica instrumental de modo a trabalhar isso com o aluno.

Em primeiro lugar tem que saber, tem que ter certeza de que ele sabe tocar muito bem violoncelo. Que é uma responsabilidade muito grande ensinar alguma coisa para alguém. Então, talvez esse nem fosse o primeiro item para muitas pessoas, mas acho que para ser professor tem que saber tocar violoncelo, tem que saber tocar muito bem. (Jaqueline).

Em primeiro lugar, é lembrar que tu vai passar um conhecimento. Então, se tu não é bom naquilo que tu vai passar, nem se arrisque. Talvez se arrisque, mas com uma responsabilidade, sabendo que tu vai ter que, se tu perceber que tem lacunas, resolver elas antes de ensinar para teu aluno. (Renato).

Saber tocar o instrumento que se deseja ensinar é um dos conhecimentos que formam o conjunto dos *saberes docentes* do professor de instrumento, porém, salientamos que somente este conhecimento não torna o bacharel professor. Ao atuar com a docência, além dos conhecimentos relativos ao instrumento, o bacharel mobiliza outros saberes específicos relacionados à teoria musical, história da música, análise, harmonia, etc. Esses conhecimentos formam o que compreendemos como *saberes disciplinares* que, segundo Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012), estão relacionados às diversas áreas do conhecimento humano e se encontram sob a forma de disciplinas dentro dos diferentes cursos e faculdades. Assim, os conhecimentos construídos pelo bacharel nas disciplinas cursadas durante a graduação, dentre os quais, história da música, teoria e percepção musical, instrumento, análise, harmonia, dentre outros, são matérias importantes para a prática docente.

[...] não adianta eu só saber muito de violoncelo, e saber segurar o arco, e saber sentar direitinho. Eu tenho que saber de harmonia, tenho que saber de análise, tenho que... Para explicar para o aluno. Então eu uso todo o meu conhecimento de teoria musical, uso o meu conhecimento de harmonia, uso muito história. Sabe, uso o tempo inteiro história, para explicar o porquê daquilo, porque a gente toca assim. E claro, tenho alunos mais velhos também e eles sentem muita curiosidade. Então

eles querem saber como é, como, exatamente, como acontecia, o que acontecia e tudo. Então eu uso meu conhecimento de história, de história da música brasileira, uso meu conhecimento de análise para explicar para o aluno porque no minueto ele tem que repetir tantas vezes. (Jaqueline).

Os saberes disciplinares, integrados à prática docente dos bacharéis por meio da formação nas disciplinas ofertadas pelas faculdades (TARDIF, 2012), não são produzidos pelos professores, mas são utilizados como base para a docência do instrumento. Durante o curso de bacharelado, saberes pedagógicos relacionados ao ensino instrumental podem não ter sido vivenciados pelos colaboradores, porém grande parte das disciplinas, de uma forma ou de outra, contribuem para que o bacharel se construa para a prática docente. Jaqueline afirma que além dos conhecimentos das disciplinas citadas, utiliza em suas aulas conhecimentos adquiridos nas disciplinas de regência e aponta que *tudo está muito interligado*.

Tudo é parte de uma coisa muito maior, não é só sentar e tocar violoncelo. Então eu acho que a gente acaba tendo que buscar todo o conhecimento, do curso inteiro, a gente tem que buscar para dar aula. (Jaqueline).

Durante seu processo formativo, Renato buscou a formação para a docência nos cursos para professores do Método Suzuki. Mesmo seguindo tal metodologia, no momento em que passou a atuar como professor, recorreu aos saberes disciplinares adquiridos ao longo do curso de bacharelado.

História da música, deixa eu pensar o que mais. Lógico que harmonia, porque eu faço as orquestras de... As orquestras Suzuki não tem nível, vão desde o iniciante até o adiantado, então tu tem que criar um repertório comum a tudo isso. Então, por exemplo, tenho que compor alguma coisa que todos possam tocar juntos ou arranjar alguma música. E justamente as aulas em grupo também, tu tem que pegar, por exemplo, uma música para apresentação que todos sejam incluídos. Então aquela criança que não sabe nem fazer um Lá no violino vai ter que estar inclusa de alguma maneira. Eu lembro então que as aulas de harmonia muito me ajudaram com isso, percepção, história da música... (Renato).

A atuação pedagógica do bacharel em instrumento, assim como de professores de outras áreas, independente do contexto de trabalho e da metodologia seguida, tem como uma de suas bases os saberes disciplinares. Deste modo, os conhecimentos relacionados à teoria musical, história, análise, harmonia, etc., somados ao conhecimento técnico, interpretativa e da performance, se tornam fundamentais ao exercício da prática pedagógica.

A depender da instituição em que o bacharel atua como professor de instrumento e da metodologia seguida, conhecimentos relativos ao programa de métodos e repertórios também são mobilizados. Ao tratar de professores que atuam no ensino regular, Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012) caracterizam esses conhecimentos como *saberes curriculares*, os quais dizem respeito aos objetivos, conteúdos e métodos organizados pela instituição escolar para cada

área de conhecimento, os quais servirão como guia para o planejamento e avaliação do professor. Ao adaptar este saber ao contexto do professor de instrumento, Araújo (2006) considera os saberes curriculares como

[...] um conjunto de conhecimentos do professor de piano, frequentemente relacionados ao conhecimento de um programa de ensino, no qual ele passa a dominar um elenco de conteúdos que possibilitam o planejamento e avaliação de suas atividades, de forma sistematizada, progressiva, contemplando diferentes possibilidades metodológicas e de repertório. (ARAÚJO, 2006, p. 60).

Assim como os professores de piano, sujeitos da pesquisa de Araújo, os docentes-bacharéis também demonstram mobilizar conhecimentos relativos ao programa de ensino, aos métodos de estudo, avaliação, etc., ou seja, os saberes curriculares referentes ao seu contexto de trabalho. No projeto social em que Jaqueline atua, o programa de ensino é flexível com relação ao planejamento, utilização de métodos e avaliação. Para os ensaios da orquestra do projeto é definido um repertório, de modo a ter-se uma sequência de peças a serem aprendidas, existe um saber curricular mobilizado durante a prática docente, porém os professores têm liberdade para trabalhar com diferentes métodos durante as aulas e para inserirem peças que não foram determinadas como repertório, no intuito de auxiliar os alunos a superarem dificuldades técnicas.

No contexto de trabalho de Clara e Renato, os saberes curriculares são mobilizados constantemente em suas práticas. Ao ingressar como professora em um conservatório, Clara teve de adaptar-se ao programa e à metodologia desta instituição de ensino instrumental. Para isso, a professora teve de conhecer o programa da área, os métodos e o repertório utilizados, os quais deveriam ser empregados em suas aulas. Já no contexto de atuação de Renato, a instituição não havia organizado um programa a ser seguido, porém, Renato passou a mobilizar conhecimentos a respeito dos livros de repertório do Método Suzuki e da sequência e maneira com que os conteúdos deveriam ser trabalhados com os alunos. Compreendemos que estes saberes mobilizados tanto por Clara quanto por Renato constituem o que Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012) apontam como saber curricular.

Ao analisar os saberes mobilizados pelos professores de instrumento, percebemos que muitos deles são construídos ou aprofundados em função dos momentos e contextos de prática pedagógica. As experiências que cada professor vivencia em suas aulas, as descobertas que surgem durante a prática em resposta a determinados problemas técnicos, musicais ou pessoais dos alunos, passam a integrar a construção docente do bacharel em instrumento e se constituem como conhecimentos construídos a partir da experiência docente. Assim como apontado por Gauthier et al. (2006), estes são conhecimentos que, muitas vezes, permanecem

como um segredo dentro da sala de cada professor. Em função disto, os autores apontam a categoria do *saber da ação pedagógica*, a qual representa este saber experiencial do professor “a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER et al., 2006, p. 33). Nas narrativas dos colaboradores, percebemos que a busca por conhecimentos científicos produzidos no contexto de professores de instrumento ocorre nos momentos em que se deparam com situações que não sabem como responder. Clara afirma que *ler adianta bastante, porque na maioria das vezes tu encontra dificuldades bem parecidas com as tuas*. Assim, o saber da ação pedagógica é mobilizado pelos colaboradores em suas práticas, relacionando-se às situações que vivenciam em seu trabalho e às dificuldades que encontram na prática pedagógica. Neste sentido, Jaqueline busca esse conhecimento para suprir suas dificuldades com o ensino coletivo de instrumentos de cordas, lendo dissertações e artigos relacionados ao assunto. Já Renato, cuja prática docente relaciona-se à Metodologia Suzuki, ao buscar esse conhecimento tem como foco o Método.

Eu fui começar essa busca de material há uns cinco anos atrás, quando vi que a coisa ia ficar séria, no sentido de: ah, é isso que eu vou fazer para minha vida. Então as pessoas falam muito: ah, tu não lê textos, artigos. Mas agora isso não tem acontecido, porque eu tenho lido, ido atrás, mas o problema é que dentro da literatura Suzuki, que é o que me interessa agora, é muito difícil encontrar esse material disponível no Brasil. Então tem que importar, acaba sendo caro. Acaba que quando eu vou às viagens, trago quilos de livro e é essa a leitura que tenho feito. Mas nunca procurei uma leitura fora da metodologia Suzuki. (Renato).

No momento em que perceberam a docência como profissão, os colaboradores buscaram por pesquisas relacionadas às situações presentes no contexto de suas práticas, mobilizando, portanto, o saber da ação pedagógica. Ao encontrar na literatura científica situações similares às vivenciadas, os docentes-bacharéis entraram em contato com novas formas de agir, com diferentes metodologias e soluções para situações de sala de aula.

Considerando que os saberes estão relacionados ao contexto de trabalho de cada professor, nem todos os saberes categorizados por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012) foram vivenciados pelos colaboradores da pesquisa. Os *saberes das ciências da educação*³⁶, categoria relacionada, sobretudo, aos professores que atuam em escolas de educação básica e que tiveram sua formação em cursos de licenciatura, dificilmente fazem parte dos saberes dos bacharéis em instrumento. Gauthier et al. (2006) descrevem este saber como relativo aos

³⁶ O saber das ciências da educação mais tarde passou a ser denominado como o *saber da cultura profissional* por Gauthier e Tardif (2010), sendo o “conjunto de conhecimentos a respeito da escola, que não dizem respeito diretamente à ação pedagógica, mas que servem ao docente como pano de fundo, e alimentam o seu modo de existir profissionalmente” (p. 485).

[...] conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem [o professor] diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral. Por exemplo, o professor possui noções relativas ao sistema escolar, sabe o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horária. [...] Em suma, possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões. (GAUTHIER et al., 2006, p. 31).

Devido a singularidade entre a formação do bacharel e do licenciado, Araújo (2006) ao pesquisar os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica de professores de piano, não considerou o *saber da formação profissional* (TARDIF, 2012), que inclui o saber das ciências da educação e da ideologia pedagógica, como pertencente aos saberes docentes destes professores de instrumento.

No caso dos professores de piano, reconheci que este processo era particularmente diverso para aqueles que buscam suas formações em cursos de Bacharelado em Música. Frequentemente, eles não recebem a orientação das disciplinas das ciências da educação e da tradição pedagógica, embora, em alguns casos, já existam alguns cursos que apresentem, em seus currículos, disciplinas voltadas para a pedagogia do instrumento. (ARAÚJO, 2006, p. 61).

Consideramos importante salientar que mesmo tendo em sua formação uma disciplina voltada à pedagogia do instrumento, as narrativas dos colaboradores da pesquisa não evidenciam a construção de conhecimentos relativos à escola e às ciências da educação, nesta disciplina. Tentando aproximar o saber das ciências da educação ao contexto do docente-bacharel, percebemos que este saber não foi construído durante a graduação. Porém, podemos considerar que o conhecimento sobre a organização de um conservatório, sobre a estrutura de um projeto social e sobre a gestão de uma escola de música se aproximam do saber que o professor da escola regular possui sobre o sistema escolar. Assim, compreendemos que este saber, mesmo não sendo tão perceptível, é mobilizado pelos professores colaboradores.

5.2 Saberes específicos ao professor de instrumento

Os saberes docentes apontados por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012), dentre os quais incluem-se os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica são saberes mobilizados por professores de todas as áreas do conhecimento. Neste momento, buscamos refletir sobre saberes que consideramos ser específicos ao professor de instrumento, sendo eles o *saber da função educativa* e o *saber da performance*.

5.2.1 O saber da função educativa

Ao pesquisar sobre os saberes docentes dos professores de piano, Araújo (2006) definiu os *saberes da função educativa* como uma das categorias de análise de sua pesquisa. Esta categoria seria similar aos “saberes da formação profissional”, descritos por Tardif (2012), e estaria relacionada especificamente aos professores de piano. Acreditamos que a categoria definida por Araújo (2006) também pode ser relacionada aos demais docentes-bacharéis. O *saber da função educativa* compreende os conhecimentos que “se referem especificamente às práticas de viabilização do ensino do instrumento, como a didática, as metodologias empregadas, enfim, ao conjunto de conhecimentos que fazem parte do ‘ser’ professor de piano no que tange a sua função de ensino” (ARAÚJO, 2006, p. 61).

Araújo (2006) apontou que estes saberes são construídos por meio de fontes sociais e de disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento, as quais foram vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa. Uma terceira fonte para construção dos saberes da função educativa é citada nas narrativas de Renato, exemplificada através dos Cursos de Capacitação para Professores do Método Suzuki. Mesmo com caminhos formativos diferenciados, os colaboradores apontam os saberes da função educativa como essenciais ao professor de instrumento, mencionando, por vezes, casos de bons instrumentistas que não sabem construir junto a seus alunos os conhecimentos envolvidos na aprendizagem do instrumento.

Eu já vi muitos professores que sabem muito, mas não sabem passar o conhecimento. Então acho que ter uma didática, estudar uma pedagogia, estudar meios para ti... como tu vai passar teu conhecimento para o aluno. Isso é importantíssimo. Porque não adianta eu saber muito e não saber passar. Isso é muito complicado. (Renato).

Cada aluno de instrumento é diferente, busca a aprendizagem com diferentes objetivos e se relaciona com a música de forma diferenciada. Tais aspectos demonstram a importância do professor de instrumento saber mobilizar os saberes da função educativa, visto que a didática e a metodologia de ensino do instrumento não serão a mesma para todos os alunos. Ao iniciar a docência do instrumento, o bacharel repete os modelos de aulas de seus antigos professores, o que não o torna professor, mas se constitui como um elemento que contribui para sua construção enquanto docente. Adaptar a metodologia utilizada e buscar a melhor maneira de ensinar, considerando as necessidades dos alunos, fazem parte dos conhecimentos necessários ao bacharel que deseja atuar como professor.

Ele precisa saber aprender a ver o que o aluno precisa, qual a dificuldade. E precisa saber também pesquisar. Se manter informado, coisas assim, querer sempre pesquisar jeitos diferentes de ensinar a mesma coisa, porque cada pessoa é particular, tão particular que a gente tem que procurar aquele jeito que vá funcionar para aquela pessoa. (Jaqueline).

Araújo (2006) aponta que a aprendizagem dos saberes relacionados à função educativa é viabilizada por meio dos saberes experienciais, ou seja, o professor de instrumento vai aprendendo a adaptar metodologias, usar a didática, motivar seus alunos durante os momentos da prática pedagógica. Neste sentido, o professor de instrumento constrói os saberes da função educativa por meio da prática docente, conforme apontado por Jaqueline.

Um professor de instrumento tem que saber conhecer o aluno. Tem que saber lidar com isso, cada dia com um aluno diferente e ter que criar métodos em cima dos métodos para dar aula. Não tem uma fórmula mágica, ele tem que aprender no decorrer, no andar da carruagem. A gente vai aprendendo com o ensinar. A gente vai ensinando, ensinando, ensinando e aí vai aprendendo, aprendendo, aprendendo. (Jaqueline).

Clara assinala que um dos principais conhecimentos que o professor de instrumento mobiliza em suas aulas está relacionado à organização e ao planejamento de objetivos e propostas para os alunos. Segundo a professora,

se tu não tem um objetivo ou uma organização, uma trajetória mais ou menos definida, saber aonde tu quer chegar, mesmo que seja por um curto prazo de tempo, fica bem difícil de trabalhar. (Clara).

A formulação de objetivos é fundamental em qualquer atividade educacional, constituindo, na maioria das vezes, atividade prévia. O educador precisa conhecer a meta que dará sentido aos seus esforços, já que não é possível selecionar o caminho mais adequado quando não se sabe onde se quer chegar. Definir os objetivos significa, portanto, definir o que se espera dos estudantes. (GIL, 2012, p. 110).

Neste sentido, ao atuar como professor de instrumento, o bacharel passa a organizar objetivos de ensino para suas aulas e a definir a metodologia que seguirá. Estes conhecimentos, mobilizados por todos os professores de instrumento, se encontram inseridos nos saberes da função educativa.

5.2.2 O saber da performance

Se tu vai lidar com a performance, se tu vai ensinar teu aluno a fazer performance, no mínimo grau que seja, tu também tem que ser um performer. (Clara).

São denominados como saberes disciplinares os “saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas

oferecidas pela universidade” (TARDIF, 2012, p. 38). Já abordamos a relação do bacharel em instrumento com o saber disciplinar, que é relativo aos conhecimentos construídos nas disciplinas de teoria musical, história da música, harmonia, análise, etc. Compreendemos que estes conhecimentos são mobilizados pelos professores de música que buscam formação em cursos de licenciatura. Neste momento, buscamos refletir sobre um tipo de conhecimento construído em cursos de Arte, o qual está relacionado à performance.

É importante, nesse momento, determinarmos a utilização do termo “performance” no contexto desta pesquisa. Conforme mencionado anteriormente, performance, no contexto da área de Música, pode ser compreendida como o ato de realização de uma composição musical pré-existente envolvendo intérprete e audiência (SLOBODA, 1985). No entanto, o termo é polissêmico, possibilitando outras compreensões. Na segunda metade do século XX, emergiu um campo interdisciplinar de conhecimento denominando de *Estudos da Performance*, liderado pelo diretor teatral e antropólogo Richard Schechner (MOSTAÇO, 2012). Através da perspectiva de que há quatro categorias de existência, *ser, agir, atuar* (performing) e *estudar a atuação*, a performance passa a ser vista como um processo, e não um produto, presente em todo o ser e agir humano, em suas relações com o mundo e em seus papéis nas interações sociais (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010). Icle (2010), refletindo sobre os Estudos da Performance no contexto da Educação, sugere que:

Talvez a relação mais basilar seja aquela que estudaria a sala de aula como um espetáculo no qual o professor seria o *performer*, e os alunos, a plateia. Entretanto, longe de reduzir a relação ensino-aprendizagem a um clichê formado pela aplicação de metáfora teatral e espetacular, os Estudos da Performance oferecem uma rica gama de possibilidades na qual a Performance e a Performatividade aparecem como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, os rituais, a vida cotidiana, entre outras. (ICLE, 2010, p. 15).

Ainda relacionando a performance à Educação, Schechner explica que

[...] ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance. No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes. O professor precisa desempenhar o papel do *professor*, que pode variar de circunstância a circunstância.” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 30)

Entretanto, apesar do potencial de análise da performance na perspectiva da Educação, envolvendo professores e alunos, nesta pesquisa os colaboradores frequentemente utilizam o termo *performance* na perspectiva artística, de comunicação sonora para uma audiência. Assim, concebendo que a performance artística, e a musical em particular, é apenas uma das perspectivas, esclarecemos que todas as discussões e reflexões sobre *performance* e sobre o

performer nesta pesquisa se restringem à sua definição no contexto musical. Para Eric Clarke, algumas habilidades são necessárias ao *performer*.

A performance musical em seu nível mais alto exige uma combinação incrível de habilidades físicas e mentais. Não é incomum para pianistas de concerto tocarem a velocidades de 10 ou mais notas por segundo simultaneamente em ambas as mãos, em padrões espaciais ao teclado que são complexos e em constante mudança, e com padrões distintos de ritmo, dinâmica e articulação. Igualmente, um performer precisa ter uma consciência e compreensão da estrutura imediata e em grande escala da própria música, uma ‘estratégia’ expressiva com a qual trazer a música à vida, e a resiliência para aguentar as exigências físicas e o stress psicológico da performance pública. (CLARKE, 2002, p. 59).

Neste sentido, o professor que trabalha com o ensino de instrumento precisa construir junto a seus alunos conhecimentos a respeito da técnica instrumental, da expressão musical, assim como desenvolver um preparo físico do corpo, uma consciência em relação ao outro e um preparo psicológico para a performance pública. No âmbito do curso de bacharelado, estes conhecimentos são construídos na disciplina de Instrumento e mobilizados, em especial, nos recitais.³⁷ Por isso, consideramos este conjunto de conhecimentos como mais um saber a integrar o conjunto de saberes necessários ao professor de instrumento, podendo ser denominado de *saber da performance*.

Originalmente, havíamos considerado denominar este saber de *saber disciplinar da performance*, uma vez que ele pode ser construído em disciplinas acadêmicas, o que corrobora a definição de Tardif (2012). Entretanto, percebemos que esse conjunto de conhecimentos também pode ser construído fora do ambiente da universidade, ou seja, em *masterclasses*, concertos, festivais de música, etc. Assim, concluímos que a denominação *saber da performance* abrange a diversidade de espaços onde se pode construir tais conhecimentos. É importante salientar que neste trabalho utilizamos o termo *saber da performance* fazendo referência ao professor de instrumento. Porém, a partir da perspectiva das teorias da performance, acreditamos que este saber representa um contexto específico, foco desta pesquisa, mas que pode ser mobilizado pelos professores das demais áreas do conhecimento, desta forma pensando-se na performance do professor em sala de aula.

Consideramos que um dos principais motivos para a procura de aulas de instrumentos é a performance. Ao ver ou ouvir alguém tocando algum instrumento, o futuro aluno pode desejar a prática desta atividade, buscando então um professor que possa lhe ensinar. Assim, salientamos a importância do docente-bacharel preservar esse aspecto que motivou o aluno.

³⁷ A disciplina de Instrumento geralmente é cursada pelos bacharelados em todos os semestres do curso, durante quatro anos. Com relação aos recitais, os cursos de Bacharelado em Instrumento costumam exigir dois recitais, um no meio e outro ao final do curso. Entretanto, os cursos disponibilizam outros espaços para a performance, que não estão ligados a uma disciplina específica.

Isto pode ser alcançado se o professor mantiver sua atuação como performer. Clara acredita que, na maioria das vezes, *o aluno quer ser o que o professor é*. Como apontamos, o professor se constitui em modelo para seus alunos, de modo que ao tocar em público, o professor estará demonstrando aos alunos que a performance é possível.

Existe toda essa luta para voltar a ter música nas escolas e para as crianças e o público em geral acreditar que aquilo é algo possível para todo mundo. Porque senão tu vira um mito. Parece que tu é um ser extraterrestre com habilidades ultramega impossíveis, inalcançáveis, e tu chega lá e tu toca! Aquilo ali acaba fascinando qualquer um. É capaz de tu dizer depois que tem que estudar oito horas por dia e eles estudam, porque “bah, a professora estuda!” (Clara).

Um dos maiores desafios dos professores de instrumento talvez seja o de manter o aluno, seja este criança, jovem ou velho, motivado a estudar seu instrumento por várias horas diárias. Entretanto, segundo Clarke (2002), esta prática é necessária para o desenvolvimento das habilidades requeridas ao performer.

Habilidades como estas não se desenvolvem da noite para o dia, e no momento em que os melhores performers atingiram a idade de 21 anos, provavelmente passaram mais de 10 mil horas praticando seu instrumento, bastante diferente do tempo dedicado a outros aspectos da educação musical formal e de componentes mais informais daquilo que pode ser chamado de ‘enculturação musical’. (p. 59).

Embora Clarke (2002) esteja se referindo a um nível profissional de performance musical, os alunos que buscam aulas de instrumento como atividade amadora precisam de uma prática constante e se beneficiam ao ver o professor de instrumento como um músico atuante. Nesta perspectiva, os colaboradores conciliam atividades docentes com as atividades relacionadas à performance e consideram que, em muitos casos, tais práticas contribuem para a docência do instrumento. Para Clara, manter-se atuante como intérprete do instrumento torna-se essencial para o desempenho de seu papel como professora.

Sempre estive envolvida com a performance também, que acredito profundamente ser essencial para atuar como professor. Porque se pararmos, por um breve momento que seja de estudar o instrumento a gente perde o tato do aluno. Tu não consegue se pôr no lugar do aluno. Nem que o aluno não vá para uma performance, no caso do palco, se apresentar. Tu fica rígido, no sentido não da cobrança, mas no sentido daquela maleabilidade que tu precisa para conseguir ensinar determinadas atividades, por exemplo, desenvolver um legato ou um staccato. Se tu não está vivendo aquilo ali, parece que aquilo vai sumindo da tua mente. (Clara).

Assim, o professor de instrumento que mantém suas atividades com a performance está constantemente em contato com questões musicais e com a reflexão sobre postura, contato com o público, comunicação com/para uma audiência, além do desenvolvimento de aspectos técnicos e musicais no instrumento, o que contribui para o ensino destas questões junto aos alunos, mobilizando, desta forma, o saber da performance.

Manter-se ativo com a performance musical também é importante para Renato, considerando que a metodologia Suzuki exige que a performance e a técnica instrumental dos professores estejam sempre atualizadas. O colaborador afirma que para atuar como professor do método deve

[...] saber todo o repertório de cor, não pode ter nenhum erro. É bem rígido, porque eles querem que tu sejas um professor com qualidade 100%, porque tu vai ser o exemplo para o teu aluno. O que tu fizer e como tu tocar, vai ser o que o aluno vai reproduzir em sala de aula. (Renato).

Nesta linha, ressaltamos a importância do professor tocar seu instrumento em aula e em público, visto que esses momentos serão referências para os aprendizes. O aluno que vê seu professor tocando, sente-se mais seguro para tocar. Clara afirma que o ato de tocar em público lhe dá maior credibilidade no momento em que ensina aos alunos.

Fazia com que eles acreditassem que eu estava ensinando coisas válidas de formas diferentes e era porque eu tocava. Como sempre gostei muito da performance, eu continuava tocando, continuava realizando trabalho de acompanhamento com o pessoal da UFSM e muitas vezes convidava meus amigos para tocar. E o teu aluno fica maravilhado que o professor também toca. [...] Nas aulas de instrumento então, isso é importantíssimo. O professor se expor como está pedindo para o aluno se expor, assim tu acaba criando uma ligação fortíssima. (Clara).

Os conservatórios e escolas de música têm momentos destinados às mostras de alunos, os quais apresentam o que aprenderam nas aulas de instrumento ao longo do semestre ou do ano. Ao naturalizar a exposição dos estudantes a um público, o professor contribui para que os alunos sintam-se mais à vontade ao realizarem apresentações. Assistir ao professor tocando, contudo, não garante segurança aos alunos no momento em que estão no palco. A preparação para tocar em público constitui, assim, um conhecimento específico à área, o qual é construído e mobilizado pelo professor de instrumento, assim como por professores de outras linguagens artísticas.

O ato da performance musical, muitas vezes, gera certo nervosismo nos alunos. Ao longo da pesquisa buscamos compreender como os colaboradores lidam com a performance enquanto conhecimento intrínseco à área e à docência na área, e como preparam seus alunos para o momento de mostrar o que aprenderam durante as aulas. Jaqueline afirma que com seus alunos, que ainda são crianças, não tem dificuldades neste aspecto, pois os estudantes lidam bem com as apresentações, considerando que isso é construído pouco a pouco. A professora relata como pensa que o professor de instrumento deve agir durante as aulas para que seus alunos estejam tranquilos nos momentos das apresentações.

Eu não sei uma receita, porque é uma coisa que realmente também me pega. Até hoje tenho que trabalhar com o meu nervosismo. Eu acho que a função do professor é preparar o aluno o máximo que puder. Tecnicamente e musicalmente. Acho que se o aluno está bem tranquilo, se ele sabe exatamente tudo o que ele tem que fazer, se conhece a música, se trabalhou todos os trechos com os quais ele tinha alguma dificuldade, se o professor buscou fazer com que ele entendesse o que está acontecendo naquela música. Se ele consegue tocar tudo, acho que ele tem a tranquilidade de sentar e tocar. Agora, ter uma formulazinha mágica, assim, toma dez gotinhas de água de melissa, essas coisas, a gente não tem. Cada pessoa é cada pessoa. A gente tem que procurar, assim como a gente faz. Tem que procurar conhecer o aluno e entender o que faria bem para ele, o que deixa ele mais tranquilo. E se é tomar dez gotinhas de água de melissa, então a gente tem que incentivar ele a tomar as dez gotinhas. Entender o que deixaria ele mais tranquilo e proporcionar tudo o que for possível para que isso aconteça. (Jaqueline).

Conhecer o aluno e entender o que funciona para ele auxilia o docente-bacharel tanto no momento de planejar sua aula como no momento em que precisa prepará-lo para a performance. As experiências de performance que o docente-bacharel vivenciou enquanto aluno também podem contribuir com sua atuação como professor, considerando que as estratégias utilizadas para lidar com as situações de “estresse psicológico da performance pública” podem servir também para o aluno. A preparação para apresentações, intrínseca ao saber da performance, é construída de forma sistemática no Método Suzuki. Renato relata como ocorre a preparação dos alunos.

Vou dar um exemplo de como acontece essa preparação. Eu estou com um aluno que entrou esse ano. Ele tem dois anos e meio, provavelmente no final de julho é a apresentação, ele não vai estar tocando nada. O que ele vai fazer? A chamada rotina de palco. No dia da apresentação ele vai ver três alunos subir ao palco antes dele, tocar, agradecer as palmas e descer. Ele vai ser o quarto, vai ser chamado no palco, eles sobem sempre sorrindo, felizes da vida, olham para a plateia, todo mundo faz: ahhh! Aquela coisa, ele agradece as palmas como foi ensinado, pega o violino de caixa, porque eles começam com violino de caixa, faz que toca, todo mundo aplaude, ele agradece e desce. Entendeu? Então existe essa preparação para que seja uma coisa prazerosa. (Renato).

Para Renato, o principal objetivo desta preparação é que o aluno comunique para um público e sinta prazer com a execução, não vendo a performance como um dever. Durante as aulas, os alunos vão naturalizando a exposição, tocando para os pais, para outros alunos e para o professor. Assim, no momento em que sobem ao palco, a execução para uma audiência não será uma novidade e eles se sentirão mais seguros.

Com as narrativas dos professores, percebemos contribuições que a performance proporciona ao bacharel no momento da prática docente, auxiliando na compreensão de questões psicológicas envolvidas e potencializando a busca de alternativas ao preparo deste aluno. Assim como a performance é importante para a construção da docência do bacharel, a docência também pode contribuir para sua atuação como performer.

E tu descobre que tu cresce muito mais como performer no momento em que tu está dando aula. Porque tu descobre, tu facilita muitas informações que pra ti ainda eram complicadas, que tu está sendo obrigada a facilitar elas para um outro, e aquilo te dá uma troca imediata. Então, por isso que muitas vezes eu vejo assim, o bacharel, performer e a pedagogia, elas são uma via de mão dupla, uma atividade contribui com a outra. Não quer dizer que o excelente performer não seja tão excelente porque ele não está dando aula, mas no meu caso contribui bastante. (Clara).

Na medida em que o professor encontra-se na situação de comunicar este saber da performance para seu aluno, surge a necessidade de organizar e sistematizar este conhecimento. Ao fazer isso, aprimora sua performance, uma vez que os saberes específicos tornam-se mais acessíveis para ele enquanto performer.

O saber da performance, portanto, pode ser visto como mais um dos saberes que compõem a docência, somando-se aos sugeridos por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012). Na perspectiva do professor de instrumento, este saber inclui os conhecimentos técnicos, analíticos, expressivos e corporais, envolvendo o preparo físico e emocional para a realização da performance musical. Ao mobilizar este saber, o docente-bacharel fornece um modelo que motiva o aluno para a prática. O docente-bacharel é formado para a prática instrumental, mas atua principalmente com a docência. Por ser uma “via de mão dupla”, o saber da performance é a ponte entre estas duas dimensões do docente-bacharel, o músico atuante e o professor de instrumento.

5.3 Tornando-se professor de instrumento: o percurso formativo dos colaboradores

Ao longo da pesquisa buscamos trazer aspectos relativos ao período de formação, às práticas pedagógicas e aos saberes que contribuíram para a construção docente dos bacharéis. Neste momento, buscamos sintetizar como vem sendo trilhada a trajetória formativa de cada um dos colaboradores, discorrendo sobre como se tornaram professores de instrumento e sobre o que acreditam ser necessário para que o bacharel atue na docência.

5.3.1 Caminhos que levaram Jaqueline à docência

A aula veio de ingrediente surpresa e no início foi um choque, mas depois, a aula acabou se tornando tão atrativa quanto a orquestra (Jaqueline)

A família de Jaqueline sempre esteve envolvida com a música. Com o avô músico e o pai que tocava violão, foi incentivada desde criança a estudar algum instrumento. Aos sete anos de idade iniciou seus estudos musicais através da flauta doce, só parando seis anos

depois, quando iniciou os estudos de violão. Nos dois primeiros anos com a flauta doce, teve aulas com uma professora que, além do instrumento e da teoria musical, trabalhava com atividades relacionadas à educação musical geral durante as aulas. Jaqueline conta que uma vez por mês todos os alunos desta professora eram reunidos para realizar atividades que envolvessem ritmos, percussão corporal, jogos de mãos e copos, etc. Após a família mudar de cidade, Jaqueline passou a fazer aulas com uma professora que organizava a aula de flauta doce de uma forma mais tradicional.

E ela tinha mais esse método tradicional, mesmo, e ela era mais, assim, certinha em tudo, sabe? A gente tinha um caderninho, que ela anotava todas as coisas que a gente fazia em aula, essas coisas assim, eu lembro muito. Ela exigia muito que a gente viesse com unha bem feita, bem cheirosa, essas coisas, sabe? Aquela figura de professor de música, assim, meio carrasco, mas ela sempre foi muito legal com a gente, mas ela era sempre mais exigente. Já a outra profe era mais, profe assim, de iniciação musical, mesmo, sabe? Mais queridona. (Jaqueline).

Como a aprendizagem para a docência ocorre durante toda a vida do professor, mesmo sem saber que atuaria com a docência do instrumento, desde estas primeiras aulas de flauta doce, Jaqueline vivenciava diferentes metodologias de ensino, as quais permanecem como lembranças e referências no momento em que atua como professora. Nesse sentido, percebemos que o saber da tradição pedagógica se inicia desde as primeiras aulas de instrumento dos bacharéis, mesmo que essas aulas ainda não sejam do instrumento que agora ensinam.

Com 12 anos de idade, Jaqueline passou a fazer aulas de violão, estudo que durou cerca de dois anos. Foi no ano em que parou de estudar violão que Jaqueline conheceu e passou a se interessar pelo violoncelo. Após assistir a um concerto da OSPA³⁸ em sua cidade e hospedar uma violoncelista da Excursão Artística do Instituto de Educação Ivoti em sua casa, Jaqueline decidiu pelo estudo do violoncelo. Assim, aos 14 anos, quando iniciou o Ensino Médio, mudou-se para Ivoti, iniciou as aulas de instrumento e no primeiro ano já fazia parte da Orquestra Juvenil.

Os saberes da tradição pedagógica e os saberes da função educativa, mobilizados durante a prática docente, foram sendo construídos desde esses primeiros anos de estudo de violoncelo. De sua primeira professora, Jaqueline guarda lembranças e referências de como ensinar alunos iniciantes e com os professores que teve durante e após a graduação, aprendeu novas formas de ensino, metodologias e diferentes abordagens para o ensino instrumental.

³⁸ Orquestra Sinfônica de Porto Alegre.

Em 2007 ingressou no curso de bacharelado em violoncelo na UFSM e neste período, mesmo sem ter consciência, foi adquirindo diversos conhecimentos referentes à docência, como por exemplo, os saberes da tradição pedagógica, saberes da função educativa, os saberes disciplinares e os saberes da performance. Jaqueline relata que a experiência com a orquestra de cordas da universidade foi muito rica em seu percurso formativo, de modo que percebemos que muitos dos conhecimentos vivenciados na orquestra são mobilizados atualmente pela professora.

Então eu tinha um encantamento e a orquestra de cordas foi a coisa que mais me encantou no primeiro semestre, porque o repertório já não era mais tão acessível para mim, então eu tinha que estudar muito, e era um repertório que a gente trabalhava com um foco já na musicalidade, então, "ah, isso é barroco, isso tem que fazer assim, assim, assado e agora é piano, então vamos usar mais a metade do arco, metade pra ponta, só, não pode usar...", e essas coisas nunca tinham sido faladas pra mim, sabe? Essas questõezinhas assim de, "ah, no barroco a gente toca assim, assim, assim, então o trinado é assim, assim, assim". Eu lembro que fiquei encantadíssima na aula que a professora chegou e explicou porque os sinais de arco pra cima e arco pra baixo tinham aquela grafia. Eu disse, "meu deus do céu! que coisa mais legal!" Eu ficava encantada com aquilo! E aí o que ajudava muito também é que a gente já tinha aula de história junto, acontecendo tudo mais ou menos ao mesmo tempo, então foi uma coisa muito legal pra mim, saber do porquê as coisas aconteciam daquele jeito, porque que a gente estava tendo que tocar música barroca daquele jeito, porque que a gente estava tendo que fazer... (Jaqueline).

Antes mesmo de terminar a graduação, Jaqueline iniciou a prática pedagógica e passou a mobilizar os diversos conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial e acadêmica, no curso de bacharelado. Jaqueline iniciou a experiência docente no Curso de Extensão em Música da UFSM, passou um período como professora de violoncelo na cidade de Cachoeira do Sul e atualmente atua no Projeto da OSPB, em João Pessoa, PB. Nos diferentes espaços de trabalho a colaboradora vivenciou situações que a fizeram pesquisar, refletir e buscar em suas memórias referências de antigos professores. Todos os anos vivenciados como aluna de instrumento contribuíram para a construção de conhecimentos que hoje mobiliza em suas aulas. Além disso, a experiência com a prática pedagógica proporcionou e continua proporcionando a construção de novos conhecimentos, relacionados aos saberes experienciais e aos saberes da ação pedagógica, além de permitir a viabilização e amadurecimento dos saberes relacionados à função educativa. Assim, por meio da vivência como aluna e da prática docente, Jaqueline foi aprendendo a ser professora. Em sua percepção, porém, o aspecto que mais contribui para o bacharel se constituir como professor é a experiência como aluno, em aulas de instrumento. Jaqueline afirma que o bacharel se torna professor

[...]tendo aula. Tendo aula. Eu acho que a gente aprende a ser professor desde a nossa primeira aula de instrumento. E a gente vai copiando os nossos professores e

vai vendo o que dá certo, o que não dá certo. E vai testando, buscando, que é o que eu venho fazendo desde a minha primeira aula. E primeiro a gente corre e tenta ouvir a opinião das outras pessoas, e depois a gente aprende que tem ir pela gente, procurar. Eu acho que a grande questão de como a gente se forma um professor é tendo e dando aula, com certeza, a gente aprende a dar aula com os nossos professores. (Jaqueline).

A vivência como aluno contribui para a construção da docência do bacharel. Salientamos, porém, que somente os anos e as experiências vividas como aluno não são suficientes para preparar o bacharel para o ensino, visto que além dos conhecimentos adquiridos como aluno e como professor de instrumento, o bacharel necessita de outros saberes para atuar com a docência. Estes outros saberes, descritos anteriormente e adquiridos durante o curso de bacharelado e da prática pedagógica, mesmo não sendo apontados nesse momento pela colaboradora, são mobilizados por ela. Dessa forma, não apenas a vivência como aluna, mas todas as experiências de seu processo formativo contribuem para que Jaqueline se torne professora de violoncelo.

5.3.2 O percurso formativo de Clara

Nossa, e aquilo ali acaba gerando algo que tu nem pensou, né? Como era bom dar aula! (Clara)

Clara não teve influência direta da família quando se interessou pela música. Nenhum de seus familiares tocava algum instrumento, mas seus pais ficaram felizes quando, aos nove anos de idade, demonstrou interesse em frequentar aulas de piano. Diferentemente de Jaqueline, que uma vez por mês tinha contato com outras crianças em aulas coletivas de educação musical, Clara se socializava com outra criança apenas em casa, quando “brincava” de tocar com sua irmã, que estudava flauta doce.

Iniciou as aulas de piano no conservatório de sua cidade, aos nove anos de idade, estudo que se estendeu, sem interrupções, até a entrada no bacharelado em piano. Assim, antes mesmo da graduação, Clara já havia vivenciado muitos anos como aluna do instrumento, o que contribuiu para a construção de seus saberes relacionados à tradição pedagógica. Durante o período do conservatório, a colaboradora desenvolveu uma rotina de estudos, com um planejamento do que deveria aprender a cada semestre. Em suas narrativas, Clara afirma que um dos principais aspectos para alguém ser professor de instrumento é a organização, saber aonde quer chegar com o aluno e ter um planejamento. Essas questões, relacionadas ao saber da função educativa, podem ter se tornado importantes para a professora

considerando o período em que estudou no conservatório, ao vivenciar, como aluna, a segurança de um planejamento.

[No conservatório] tem toda aquela estrutura meio quadradinha, tu tem horário pra estudar, e tu tem o repertório pra cumprir, e aquela coisa toda. E eu acho que essas regras todas acabaram me dando uma segurança, tu te acostuma com aquela sequência. E eu me identifiquei, eu era bem feliz na época do conservatório. (Clara).

Mesmo tendo estudado por vários anos no conservatório, foi durante a graduação que Clara construiu grande parte de seus saberes relacionados ao instrumento. A colaboradora percebe que durante o período no conservatório teve a parte motivacional para o estudo do instrumento muito presente, mas foi durante a graduação que realmente aprendeu a trabalhar com a técnica e a musicalidade. Além disso, a experiência de ter aprendido como superar suas dificuldades no instrumento possibilitou uma melhor compreensão das dificuldades de seus alunos, ao tornar-se professora de piano.

Clara, que também iniciou a docência no Curso de Extensão durante a graduação, conta que neste espaço teve a

[...] oportunidade de desenvolver esta habilidade, de tornar uma explicação fácil de algo que considerava difícil. E descomplicar qualquer tipo de tarefa que tivesse que fazer. (Clara).

Após terminar o bacharelado, a colaboradora teve experiências docentes em um conservatório de Dom Pedrito e na Universidade Federal de Pelotas como professora substituta e atualmente é professora de piano do conservatório de Bagé. Os anos de experiência com a docência, aliados à busca por novos conhecimentos, proporcionaram maior segurança para Clara atuar como professora, referindo-se com carinho e felicidade à profissão.

Percebemos que Clara foi aprendendo a profissão, sobretudo, através do contato com sua professora de instrumento durante a graduação, das experiências vivenciadas no curso e do conhecimento adquirido nas diferentes disciplinas, as quais contribuíram para a formação dos saberes disciplinares, da função educativa e da performance. Além disso, as experiências com a prática pedagógica lhe impulsionaram para a busca de novos conhecimentos, construindo saberes pedagógicos e saberes experienciais ao longo de seu percurso formativo e de profissão.

5.3.3 A construção da docência de Renato

Desde a infância Renato tem contato com a música e com a docência. O professor acredita que a “veia” artística e musical de sua família tenha vindo de seu avô, que antes de vir para o Brasil era cantor de ópera na Itália. Com relação à docência, recebeu influências de sua mãe, que era professora.

Renato passou a demonstrar maior interesse pela música quando sua irmã começou a fazer aulas de teclado com sua vizinha. Depois que a irmã praticava o que havia aprendido, Renato tentava imitar as melodias tocadas. Os pais, percebendo o interesse, incentivaram o estudo, de modo que com quatro anos de idade Renato começou a fazer aulas de teclado, passando, algum tempo depois, para o piano. Após mais de seis anos estudando este instrumento, conheceu o violino, pelo qual demonstrou intenso interesse. Assim, aos 12 anos de idade ingressou nos cursos de violino do Método Suzuki de Santa Maria. Ao iniciar os estudos do violino, Renato já contava com muitos conhecimentos musicais. Nesse sentido, alguns dos saberes disciplinares, relacionados à teoria musical, foram construídos pelo professor ainda na infância.

Os professores do Método Suzuki, percebendo o interesse e desenvolvimento técnico instrumental de Renato, passaram a incentivar a continuidade dos estudos. Assim, foi de maneira natural que o colaborador ingressou no curso de bacharelado em instrumento.

Ao entrar então aqui no Método Suzuki, eles viram que eu me destaquei, então o professor na época, ele já me direcionou, digamos psicologicamente, para dizer assim: "Não queres fazer bacharelado?". Aquela coisa que ele percebeu que talvez eu tivesse potencial pra isso e já foi desenvolvendo a minha cabeça, tanto é que desde que eu comecei violino eu não tive dúvidas como: "Ah, o que que eu vou fazer pra vida?" Não, eu sempre soube que eu ia querer fazer música. Independente de qualquer situação eu ia fazer música. (Renato).

Assim como a certeza de querer fazer música, Renato sempre demonstrou o interesse pela docência do instrumento, por isso, ainda durante a graduação, começou a participar dos cursos para formação de professores do Método Suzuki, nos quais adquiriu e desenvolveu os conhecimentos pedagógicos para a docência do instrumento. Mesmo tendo realizado cursos específicos para a formação de professores do Método Suzuki, muitos conhecimentos mobilizados durante a prática provêm do curso de bacharelado. Nesse sentido, percebemos que os cursos Suzuki proporcionaram os conhecimentos da função educativa e também da tradição pedagógica, visto que os antigos professores se tornaram referências e modelos para a prática docente. Da mesma forma, o bacharelado em violino contribuiu para a ampliação dos saberes relacionados ao instrumento e à performance, como por exemplo, o aperfeiçoamento

da técnica instrumental, o contato e a comunicação para uma audiência, além dos saberes disciplinares.

Além dos conhecimentos adquiridos durante a graduação e durante os cursos para professores do Método Suzuki, Renato construiu, e continua construindo já que a aprendizagem docente ocorre durante toda a vida do professor, diversos conhecimentos por meio da experiência e da busca contínua por formação. O professor iniciou seu envolvimento com a docência nos cursos Suzuki, que aconteciam no Curso Extraordinário³⁹, mas também atuou em outros espaços, levando o ensino de violino-Suzuki para as cidades de Júlio de Castilhos e Cachoeira do Sul. Essas experiências fizeram com que o professor buscasse complementar sua formação, através de cursos que lhe proporcionassem conhecimentos relativos ao gerenciamento da profissão “professor de instrumento”.

Assim, envolvido com a música desde a infância, Renato foi aprendendo a ser professor através das vivências como aluno, da participação nos cursos de formação para professor do Método Suzuki, das aprendizagens técnicas, performáticas e disciplinares desenvolvidas no bacharelado e das experiências profissionais, as quais proporcionaram a busca por novos conhecimentos e o seu crescimento como professor de violino.

5.4 O bacharel como professor de instrumento: perspectiva dos colaboradores

Ao longo da análise, percebemos que apesar de cada um dos colaboradores ter vivenciado um percurso formativo único, muitos pontos em comum fizeram parte da construção da docência. Além de compreender como ocorreu este processo para os colaboradores, buscamos também conhecer o que eles acreditam ser necessário para que o bacharel atue com a docência. Neste sentido, Clara acredita que para se tornar professor de instrumento,

[...] primeiro tu precisa saber que tu gosta do teu instrumento a ponto de querer ensinar para outro. Ter sensibilidade e percepção aguçada para conseguir distinguir as coisas mais simples do dia-a-dia do contato com teu aluno. Se ele está ali porque ele gosta, se está ali porque o pai está forçando ele a estudar. Se mesmo que ele não tenha o instrumento ele gosta o suficiente, se consegue render sem ter o instrumento, se tem maturidade para isso. É, acho que são as coisas principais, a sensibilidade, esse radar de tu estar o tempo todo ligado é essencial. E o conhecimento específico-pedagógico, o conhecimento dos períodos de aprendizagem, de cada faixa etária, contribui bastante. Ter essa parte, de saber, mesmo que superficialmente, que em determinada época teu aluno não vai aprender se tu mandar ele escrever numa pauta minúscula, porque ele não tem coordenação

³⁹ Atual Curso de Extensão em Música da UFSM

motora para desenhar ali dentro. Tu não pode exigir um refinamento musical, melódico, de desenvolvimento instrumental muito refinado, muito da coordenação fina, enquanto a criança não desenvolveu aquilo ali. Mas, para o bacharel dar aulas de instrumento, ele deve estar disposto a se envolver com essa parte pedagógica, com essa parte não tão técnica, com essa parte subjetiva. (Clara).

Para Renato, o professor de instrumento precisa

[...] lidar com situações e com públicos diferentes, com pessoas diferentes, porque se não for flexível, não vai conseguir muita coisa. Então seria: estar bem tecnicamente, ter uma didática muito boa e ser flexível, porque vai lidar com muitas situações. (Renato).

Jaqueline aponta ainda a importância do saber da técnica instrumental. Além disso, é forte a ideia da aprendizagem constante durante a vida profissional do professor. Ao tentar sintetizar o que acredita ser essencial para o bacharel dar aulas de instrumento, a professora afirma:

Eu acho que isso ele tem que saber. Saber muito violoncelo e saber muito, estar muito aberto a inventar formas de ensinar. E com isso aprender, aprender e aprender. (Jaqueline).

Como apontado por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012), percebemos nas narrativas a importância do percurso de formação, desde a infância até as experiências docentes, para a construção e a ampliação dos saberes docentes. Muitos conhecimentos que os colaboradores mobilizam na docência foram adquiridos durante a graduação ou nas formações Suzuki, ressaltando-se, contudo, que outros conhecimentos foram construídos a partir do momento em que passaram a atuar com a docência. Ao descrever as fontes dos saberes mobilizados pelos professores, Tardif (2012) aponta que

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades; outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional, está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”. (TARDIF, 2012, p. 64, grifo do autor).

Assim, provenientes de diversas situações vivenciadas pelos colaboradores durante seus processos formativos e durante suas práticas docentes, compreendemos que os saberes específicos dos professores de instrumento estão relacionados ao saber da técnica do

instrumento e saberes musicais, os *saberes da performance*, e aos saberes pedagógicos específicos do ensino de instrumento, os *saberes da função educativa*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bacharel em instrumento, além de atuar com a performance, muitas vezes atua como professor deste instrumento, mesmo que sua formação não seja voltada à construção de conhecimentos pedagógicos. Como, então, o bacharel aprende a ser professor? De que forma adquire os saberes necessários ao exercício da docência? Foi no intuito de responder a estas, dentre outras questões, que demos início a esta pesquisa, a qual teve como objetivo geral compreender os processos de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento. Além disso, buscamos compreender os processos formativos destes bacharéis, assim como investigar os saberes que esses professores mobilizam na docência do instrumento.

Por meio da investigação biográfico-narrativa (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006) foram construídas as narrativas de três docentes-bacharéis, ou seja, bacharéis que têm a docência no instrumento como principal atividade profissional. Para a realização da análise e melhor compreensão das narrativas de Clara, Jaqueline e Renato – professores de piano, violoncelo e violino, respectivamente – adotamos como referencial teórico autores que pesquisam a respeito da construção da docência (BOLZAN, 2002; BOLZAN; ISAIA, 2006; ISAIA; BOLZAN, 2009, 2010a, 2010b) e dos saberes docentes (GAUTHIER et al., 2006; GAUTHIER; TARDIF, 2010; TARDIF, 2012).

Ao longo da pesquisa, compreendemos que não existe uma única forma de se tornar professor, ou seja, de aprender a docência, de construir-se professor. Cada bacharel em instrumento torna-se docente-bacharel através da construção e da mobilização de saberes, os quais são integrados ao ser professor por meio da formação, das vivências junto a professores e colegas, e da experiência com a prática pedagógica. Salientamos que as narrativas dos colaboradores não representam a totalidade de possibilidades de percursos formativos e de processos de construção da docência. Neste sentido, não buscamos tirar generalizações das narrativas, mas compreender possíveis caminhos para a construção da docência do professor de instrumento.

Os processos formativos para a docência iniciam-se antes mesmo da entrada em um curso superior, de modo que as experiências vivenciadas enquanto aluno contribuem para a aprendizagem docente do bacharel. A formação experienciada no curso de Bacharelado, voltada, sobretudo, à preparação para a performance musical, também faz parte destes processos formativos. Em face disso, diversos são os espaços e as experiências que os

bacharéis encontram, durante as primeiras experiências formativas e a graduação, por meio dos quais constroem conhecimentos necessários à docência.

Apesar das disciplinas do currículo do bacharelado não tratarem das questões pedagógicas de modo profundo, contribuem para a construção da docência do bacharel em instrumento. Neste sentido, história da música, análise, harmonia, teoria musical, etc., são conhecimentos relevantes para o bacharel enquanto professor, visto que são nestas disciplinas que são construídos os *saberes disciplinares*, mais tarde mobilizados em suas aulas. Tais saberes são comuns aos alunos de todas as áreas contempladas em cursos de Música (performance, composição, licenciatura, música e tecnologia, regência, etc.). Entretanto, existem saberes disciplinares específicos aos professores formados na subárea da performance musical, desenvolvidos principalmente nas disciplinas de instrumento e recitais. Este conjunto de conhecimentos, aos quais denominamos de *saber da performance*, incluem aspectos relacionados à técnica, expressão musical, comunicação para uma audiência, postura, além do preparo físico e emocional para a apresentação pública.

O saber da performance é importante para o professor de instrumento porque lida diretamente com o objeto de aprendizagem das aulas de instrumento, ou seja, a performance musical. O constante contato com questões musicais e com a reflexão sobre como desenvolver determinados aspectos técnicos e expressivos, proporcionado pela performance musical, contribui para o ensino do instrumento. Além disso, o professor enquanto performer oferece um modelo ao aluno, o qual pode proporcionar motivação para o estudo, assim como tranquilidade no momento em que o estudante estiver diante de uma situação de performance pública.

Nas disciplinas relacionadas à pedagogia do instrumento, quando fazem parte do currículo do curso de bacharelado, o bacharel constrói conhecimentos relacionados aos *saberes da função educativa*, os quais são de grande auxílio para a aprendizagem docente. Tais saberes também são específicos ao professor de instrumento, visto que englobam as metodologias e a didática empregada especificamente neste ensino (ARAÚJO, 2006). Salientamos que além das fontes sociais e das disciplinas específicas, estes saberes podem ser construídos em cursos de pedagogia do instrumento fora do contexto universitário, como por exemplo, nos cursos de capacitação para professores do Método Suzuki.

Enquanto nas disciplinas podem ser construídos os *saberes*, relacionados aos conhecimentos científicos, nos espaços nos quais os bacharéis praticam a docência, como em cursos de extensão universitária e outros espaços de prática, os bacharéis entram em contato com o *saber fazer* (BOLZAN; ISAIA, 2006), ou seja, com o conhecimento prático da

docência. Nestes espaços, os docentes-bacharéis têm a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica com orientação do professor, o que possibilita a aquisição de segurança visto que têm apoio e auxílio nos momentos de dúvidas e incertezas.

Porém, não são somente as disciplinas do currículo e os espaços de formação e prática de ensino que contribuem para a construção docente dos bacharéis. Momentos de prática musical em grupo, realização da atividade de acompanhamento, no caso do piano, momentos de música de câmara, etc., são experiências que podem mostrar caminhos, conduzindo a reflexões e a respostas para a prática pedagógica.

Neste sentido, salientamos a importância do bacharel, que pretende atuar com a docência do instrumento, buscar estes espaços e experiências durante a formação. Acreditamos que o bacharelado, por oferecer uma formação que contempla questões técnicas, musicais, da performance e de repertório, seja a base da formação do professor de instrumento, havendo a necessidade, porém, da ampliação de discussões e reflexões ao longo do curso que atendam a diferentes espaços do mercado de trabalho, incluindo a docência do instrumento. Assim, sugerimos que estes cursos proporcionem momentos para que o bacharel vivencie a docência, discuta sobre ela com o professor e colegas, no intuito de construir-se na prática pedagógica.

Além das disciplinas cursadas e das experiências vivenciadas ao longo do Bacharelado, outro aspecto relevante para a aprendizagem docente diz respeito aos modelos e referências que os bacharéis guardam de seus antigos professores de instrumento. Percebemos que no momento em que passam a atuar como docentes, os antigos professores de instrumento e os colegas de profissão tornam-se modelos e referências para a prática pedagógica. Neste sentido, os professores ensinam para além da técnica e da performance do instrumento, ou seja, ensinam também, mesmo que de forma inconsciente, como ensinar o instrumento, ensinam sobre as relações entre mestre e aprendiz, professor e aluno e entre colegas, dentre outros aspectos relativos à docência. Um importante aspecto a ressaltar sobre os modelos docentes diz respeito ao ciclo que se forma no momento em que o bacharel passa a atuar como professor. Ao mesmo tempo em que guarda os professores como referência, ele mesmo se torna um modelo para seus alunos, ainda que estes ainda não tenham consciência disto.

A vivência como aluno e os modelos e referências que trazem dos mestres proporcionam ao bacharel uma representação do que é dar aula de instrumento, a qual consideramos como alusiva ao *saber da tradição pedagógica*. Este saber pode apresentar erros e fraquezas, sendo modificado pelo professor a partir dos momentos de prática docente

(GAUTHIER et al., 2006). Ao se encontrar diante de alunos com diferentes perfis e objetivos, o docente-bacharel pode ter que adaptar estes modelos que carrega. Daí a importância da reflexão sobre a prática e da busca contínua de conhecimentos pedagógicos, elementos que contribuem para o crescimento profissional e a construção da docência.

Considerando que a aprendizagem da docência é sistemática e contínua, pois acontece ao longo da vida do professor, após o período de formação, os docentes-bacharéis continuam construindo saberes a partir das diferentes experiências junto a alunos, colegas e contextos de atuação. Neste sentido, os bacharéis que atuam como professores em conservatórios e escolas de música constroem *saberes das ciências da educação*, ou seja, conhecimentos a respeito das instituições de ensino de instrumento que são, de modo geral, desconhecidos pelos profissionais de outras profissões, ou até mesmo pelos docentes-bacharéis que atuam em diferentes espaços. Além disso, a depender do contexto de trabalho, os professores irão construir *saberes curriculares*, relativos aos programas, métodos e repertórios organizados pelas instituições de ensino e utilizados pelos professores durante as aulas de instrumento.

A partir dos diferentes contextos de trabalho também podem surgir dificuldades e situações com as quais os bacharéis não saibam lidar. Neste sentido, o contato com metodologias para as quais não estão habituados a trabalhar, alunos com dificuldades de aprendizagem, relacionamento com pais dos alunos, falta de reconhecimento e motivação por parte dos alunos, etc., são alguns dos desafios a serem enfrentados. As dificuldades se constituem como momentos de aprendizagem docente para o bacharel, de modo que os professores refletindo sobre sua prática e buscando soluções para suas dificuldades constroem *saberes experienciais*. Estes momentos também propiciam oportunidades para que os docentes-bacharéis busquem referências que tratem das mesmas dificuldades, apontando possibilidades para a resolução de situações, mobilizando assim os *saberes da ação pedagógica*.

Ao refletir sobre os saberes que os bacharéis mobilizam na docência do instrumento, surgem novos questionamentos, os quais podem ser objetos de pesquisas futuras. Neste sentido, torna-se necessário voltar a atenção ao contexto do ensino de nível superior, observando-se a relação dos professores formadores dos futuros docentes-bacharéis com os saberes da função educativa e com o saber da performance. Outro ponto a ser considerado nas pesquisas diz respeito aos professores de instrumento formados em cursos de licenciatura. Nos cursos de Licenciatura em Música que não preveem disciplinas relacionadas à performance e pedagogia instrumental, como os licenciados constroem os saberes da função educativa e o saber da performance?

Ao longo dos processos formativos e das experiências com a docência, o bacharel constrói os diferentes saberes mobilizados nas aulas de instrumento, tornando-se, pouco a pouco, professor de instrumento, docente-bacharel. Através da compreensão de como ocorre a construção da docência do bacharel em instrumento, esta pesquisa contribui para as discussões voltadas ao currículo dos cursos de bacharelado em instrumento, reforçando a necessidade de espaços para a discussão sobre as diferentes possibilidades profissionais do bacharel, e de momentos de prática pedagógica orientada durante a graduação. Além disso, contribui para a valorização da profissão do professor de instrumento, visto que destaca conhecimentos específicos a este profissional.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativa. In: _____(Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria.** p. 201-224, Porto Alegre: EDIPUCRS, , 2004.

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

_____. Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano. **Em Pauta**, v. 17, n. 28, p. 40-69, 2006.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. p. 35-60, São Paulo: Cortez, 2005.

BELLO, Marcia. **Saberes pedagógicos na docência de música.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.

BIASOLI, Carmen. **Docência em artes visuais: continuidades e descontinuidades na (re)construção da trajetória profissional.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque e metodologia.** Madrid: La muralla, 2001.

_____; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfico y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. **Forum: Qualitative Social Research.** v. 7, n. 4, Sep. 2006.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto alegre: Mediação, 2002.

_____; ISAIA, Sílvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, n. 3, p. 489-501, Porto Alegre, set./dez. 2006.

BORBA, Marcelo. **Narrativas de docentes universitários/professores de instrumento: construção de significados sobre cibercultura.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

BOZZETTO, Adriana. **Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano.** Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Editora da Fundarte, 2004.

BRASIL. Lei Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010.

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

CALDERONI, Débora. **Pianista-professor**: refletindo sobre a prática. Dissertação (Mestrado em música) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2004.

CANASTRA, Fernando. O perfil formativo-profissional do educador social: uma experiência de investigação a partir do enfoque biográfico-narrativo. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49/8, jul. 2009.

CANDÉA, Luiz. **Concepções e práticas de professores de piano: atravessando olhares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2005.

CARVALHO, Isamara Alves. **Saberes docentes dos instrumentistas professores**: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia. "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**. N.111, p. 151-171, dez. 2000. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/1234_56789/199>. Acesso em 10 jun. 2013.

CLARKE, ERIC. Understanding the psychology of performance. In: RINK, John. **Musical performance**. p. 59-72, Cambridge: University Press, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. p. 129-149. Belo Horizonte, Autêntica, 2010a.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes/CNPQ, 2010b.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: Eggert, E (org). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. p. 253-267, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FERREIRA, Márcia Ondina; BIASOLI, Carmen Lúcia A. Reconstruindo trajetórias docentes: percursos pessoais e profissionais refletidos na maneira de ser professor. In: FERREIRA, M.; FISCHER, Beatriz Daudt T.; PERES, Lúcia Maria (Orgs.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo:Oikos; Brasília Liber Livro, 2009.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad: Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. p. 114-136, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**: Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 1995.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

_____; TARDIF, Maurice. A pedagogia de amanhã. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GEMESIO, Cláudia. “**Eu ensino da mesma forma que aprendi**”: práticas e saberes de três professores de piano em início de carreira, licenciados em educação artística – música, habilitação – piano. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1. ed. São Paulo; Atlas, 2012.

GLASER, Scheilla R; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. **Música Hodie**, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

HARDER, Rejane. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. **Música Hodie**, v. 3, n. 1/2, p. 35-43, 2003.

HAYDT, Regina Célia C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. p. 31-62, Porto: Porto Editora, 1992.

ICLE, Gilbert. Para apresentar a Performance à Educação. **Educação e Realidade**, vol. 35, n. 2, p. 11-22, 2010.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki - a educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.) **Pedagogias em Educação Musical**, Curitiba, Ed. IBPEX. P. 185-218, 2011.

ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Dóris. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Dóris (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. p. 121-143. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

_____; BOLZAN, Dóris. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE. Encontro Nacional de didática e prática de ensino**. v. 1. p. 1-14, Belo Horizonte: UFMG, 2010a.

_____; BOLZAN, Dóris. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010b.

LOPES, Paula. **Práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa**: revelando os saberes da experiência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo. **Revista da ABEM**, v. 8, 101-105, Porto Alegre, mar. 2003.

_____. **Ser docente universitário-professor de música**: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese de Doutorado. UFRGS, Porto Alegre, 2004.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos, São Paulo: Ed. do autor, 2006.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez., 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.03, n.03, p.11-49, 2010.

MENDES, Inês; BORGES, Oto. Desenvolvimento de conhecimento profissional de professores de ciências: dificuldades profissionais e processos de reflexão. **Atas do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, CD-ROM, Valinhos/SP, 1999.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006.

_____. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14., 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. **Anais**. Porto Alegre: ENDIPE, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOROSINI, Marília C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. v. 2, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOSTAÇO, Edelcio. Conceitos operativos nos estudos da performance. **Sala Preta**, vol. 12, n. 2, p. 143-153, 2012.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 11-30, 1992(b).

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, Célia. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, Karla. **Professores de piano**: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____; SANTOS, Regina Antunes; HENTSCHKE, Liane. Um perfil de formação e de atuação de professores de piano de Porto Alegre. **Per Musi**, v. 20, p. 74-82, 2009.

OLIVEIRA, Maria. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, V. M. F. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. p. 169-190, Ijuí: Unijuí, 2006.

PASSEGGI, Maria et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. p.257-268. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____; SOUZA, Elizeu Clementino.; VICENTINI, Paula. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369-386, Belo Horizonte, abr. 2011.

PAZ, Thais. Narrativas de professores de artes visuais para pensar os modos de existência na docência In: **Anais do IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Caxias do Sul/ RS, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; LIMA; Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PUNTES, Roberto; AQUINO, Orlando; NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, v. 34, p. 169-184, Curitiba, 2009.

RAMOS, Fabiana; CARVALHO, Hágabe; FLEURY, Natalia; SILVA, Carlos. Docência Universitária: a Especificidade da formação didático-pedagógica para o professor bacharel. In: II Simpósio de Docência Universitária da UEG/ESEFFEGO, Goiânia, 2010.

REQUIÃO, Luciana. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da Abem**, v. 7, p. 59-67, 2002.

REYS, Maria Cristiane Deltrégia. **Métodos na iniciação de crianças ao violoncelo: leituras e uso** – um estudo na região sul do Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

SANTOS, Ana Roseli. **Formação e prática do professor de instrumento de cordas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
SANTOS, Larissa Medeiros Marinho. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.

SCARAMBONE, Denise. **O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a Performance na Educação? **Educação e Realidade**, vol. 35, n. 2, p. 23-35, 2010.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.

SCOGGIN, Gláucia Borges. A pedagogia e a performance dos instrumentos de cordas no Brasil: um passado que ainda é realidade. **Per Musi**, v. 7, p. 25-36, 2003.

SEIXAS, Paulo Castro. **O método biográfico na formação de professores: uma abordagem crítica**. In: Leite, L. e al. (Orgs.). *Didáticas e Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Metodologia de Educação, Universidade do Minho, p. 909-919, 1997. Disponível em:
<<http://homepage.ufp.pt/pseixas/artigospub/Educacao/O%20Metodo%20Biografico%20na%20Formacao%20de%20Professores.pdf>> Acesso em: 3 nov. 2012.

SILVA, Gabriele. **A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, Juliana. **Algumas coisas não dá pra ensinar, o aluno tem que aprender ouvindo: a prática docente de professores de piano popular do centro de educação profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/EMB)**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SLOBODA, John A. **The musical mind: the cognitive psychology of music**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

SOUZA, Elizeu Clementino. Memória, (auto) biografia e formação. In: CHAVES, S. N.; BRITO, M. R. (Orgs.). **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e biográfica**. Belém: CEJUP, 2011.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. **Construindo a docência com a flauta doce: o pensamento de professores de música**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Globalização, qualidade de ensino e formação docente. **Ciência e Educação** (Bauru)[online]. vol.5, n.2, p. 71-79, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOMANIK, Aline Maria. **Ensino de piano para adultos: motivações e benefícios musicais e extramusicais**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VIEIRA, Alexandre. **Professores de Violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da Música**. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Formação, saberes e competências de professores de instrumento: breve mapeamento em periódicos da área de música. In: **Anais do VII Simpósio Nacional de Educação: I Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores: Protagonismo e Autonomia**. Frederico Westphalen: Editora URI, p. 506-514, 2012.

WEISS, Douglas; LOURO, Ana Lúcia. A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas. **Revista da Abem**, v. 19, n. 26, p. 132-144, 2011.

WORCMAN, Karen.; PEREIRA, Jesus Vasquez. (Coord.). Como fazer um projeto de história oral. In: **História falada: memória, rede e mudança social**. São Paulo: SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

ZANON, Fábio. Música como profissão. In: LIMA, Sônia Albano de (org.). **Performance e interpretação musical: uma prática interdisciplinar**. p. 102-127, São Paulo: Musa, 2006.

ANEXOS - Anexo 1.

ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM OS DOCENTES-BACHARÉIS

1. Formação musical

1.1 Conte-me sobre suas primeiras lembranças de contato com a música.

1.2 Descreva suas memórias sobre as primeiras aulas de música.

- Professor, métodos, lembranças marcantes, experiências que influenciaram a continuação do estudo da música

2. Formação superior

2.1 Relate como foi a escolha pelo curso de música (bacharelado).

2.2 Conte-me suas lembranças da graduação.

- Momentos marcantes da formação superior

3. Formação acadêmica e docência

3.1 Descreva como você percebe sua formação acadêmica para o exercício da docência.

3.2 Pensando na docência, me conte o que você considera que foi importante e adquirido durante a graduação.

- Disciplinas do bacharelado que fizeram parte da formação para a docência.

3.3 Relate como você percebe a relação das disciplinas do curso de bacharelado com a docência.

3.4 Descreva quais conhecimentos que você adquiriu na graduação e que você mobiliza durante sua atuação como docente.

3.5 Conte-me sobre a existência de outros conhecimentos que você sentiu necessidade de adquirir para orientar seus alunos e como esses conhecimentos foram adquiridos.

3.7 Pensando em sua formação, descreva quais conhecimentos gostaria de acrescentar para a posterior atuação como docente.

4. Atividade profissional docente

4.1 Conte-me sobre sua atividade atual como docente.

- Local de atuação, tempo de atuação, faixa etária dos alunos, relação com os colegas de profissão.

4.2 Conte-me como se deu a escolha pela profissão docente e qual seu sentimento em relação a essa escolha.

- A docência já era intenção de profissão quando optou pelo bacharelado ou essa escolha ocorreu depois?

4.3 Descreva como foi o início da sua atuação como docente.

- Processo de tornar-se professor

- Aprendizagem de dar aulas
 - Dificuldades no início da carreira docente
- 4.4 Descreva como você percebe a aquisição da experiência no exercício da docência
- Conhecimentos adquiridos através da experiência utilizados em suas aulas.

5. Atividade docente – situações em sala de aula

5.1 Descreva como são suas de aulas de instrumento.

- Metodologia das aulas
- O que é considerado importante no planejamento
- Métodos utilizados
- Métodos escolhidos pela instituição
- Repertório das aulas
- Avaliação dos alunos

5.2 Descreva os conhecimentos que você mobiliza em suas aulas.

5.3 Conte-me se você já vivenciou alguma situação de ensino que não soube como resolver e como você procedeu.

5.4 Conte-me se você identifica algum modelo docente em sua formação que você conserva na sua forma de dar aula.

6. Fechamento

7.1 Descreva os conhecimentos que você acha necessários para o exercício da docência.

7.2 Você acha que existe algum conhecimento específico necessário ao professor de instrumento?

7.2 Conte-me como seria, em sua opinião, a formação ideal para o professor de instrumento.

7.3 Conte-me como se dá a construção da docência para o bacharel.

- Como o bacharel se torna professor de instrumento.

Anexo 2.
CARTA DE CESSÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ARTES
FAPEM: FORMAÇÃO, AÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Mestranda: Vanessa Weber

Pesquisadora Responsável: Prof^ª. Dr^ª. Luciane Wilke Freitas Garbosa

Título do Projeto: Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis


Santa Maria, ____ de _____ de 2013.

Eu _____, RG _____, residente no endereço _____, cedo os direitos autorais de minha entrevista, realizada no dia _____, para fins de pesquisa, com uso integral ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, abdicando de direitos meus e de meus descendentes.

Assinatura

Anexo 3.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MÚSICA – BACHARELADO (UFSM)

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE ARTES E LETRAS PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO CURSO DE MÚSICA - BACHARELADO ÁREAS DE ATUAÇÃO
<p>Conforme a opção do Bacharel em Música exercerá seu trabalho profissional nos seguintes campos.</p> <p>Instrumentista</p> <p>Intérprete em concertos individuais, com orquestra, música de câmara, em grupos diversos.</p> <p>Cantor</p> <p>Intérprete em concertos individuais, com orquestra, ópera, música de câmara, em grupos diversos.</p> <p>Regente</p> <p>Coros, orquestras, bandas e grupos diversos.</p> <p>Compositor</p> <p>Música instrumental e vocal; compositor para música incidental.</p> <p>Arranjador</p> <p>Música instrumental e vocal; arranjador música incidental. Produtor Musical. Produtor de espetáculos e outros eventos.</p> <p>Programador musical</p> <p>Selecionador, comentarista de repertório para programas diversos.</p> <p>Professor Particular de Instrumento e/ou Canto</p> <p>Professor de ensino superior, professor particular de escola de música e autônomo.</p> <p>Orientador de grupos musicais</p> <p>Orientador, coordenador de grupos musicais diversos, com aplicação de seu conhecimento geral e específico musical.</p> <p>Crítico musical</p> <p>Crítico musical através dos veículos de informação.</p>	