

APRENDENDO A SER PROFESSOR: UMA INVESTIGAÇÃO BIOGRÁFICO-NARRATIVA COM INSTRUMENTISTAS

■ VANESSA WEBER

<https://orcid.org/0000-0002-3841-9400>

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

Apesar dos cursos de Bacharelado em Música não objetivarem a formação para a docência, o trabalho do egresso com o ensino do instrumento é um caminho profissional trilhado por muitos instrumentistas. A partir dos resultados de uma pesquisa que buscou compreender o processo de construção da docência do bacharel em instrumento, este artigo tem como objetivo apresentar e refletir sobre percursos formativos e apresentar possíveis caminhos de construção da docência do bacharel em instrumento. A investigação biográfico-narrativa (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001) foi utilizada como metodologia para a realização da pesquisa e para a construção das narrativas de três professores de instrumento. Como resultados, percebeu-se 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 professor por meio da construção e da mobilização de saberes, os quais são integrados à docência por meio da formação, das vivências junto a professores e colegas, e da experiência com a prática pedagógica.

Palavras-chave: Construção da docência. Saberes docentes. Narrativas. Professor de instrumento. Investigação biográfico-narrativa.

ABSTRACT

LEARNING TO BE A TEACHER: A BIOGRAPHICAL-NARRATIVE INVESTIGATION WITH INSTRUMENTALISTS

Even though the Music Bachelor's degree courses do not aim at teaching education, the newly graduate work with teaching the instrument is a professional path taken by many instrumentalists. Starting from the results of a research which sought to understand the teaching process of the Bachelor's degree in instrument, this paper aims to present and reflect upon the formative paths and present possible ways of constituting the teaching of the Bachelor's degree in instrument. The biographical-narrative investigation (BOLÍVAR; DOMINGO;

FERNÁNDEZ, 2001) was used as methodology to conduct the research and to build the narrative of three instrument teachers. As results, it was noticed that there is not only one way to become a teacher, that is, to learn how to teach, to build a teacher. Every bachelor in musical instrument becomes a teacher through the building up and mobilization of knowledge, which are integrated to teaching through the education process, the shared experiences with teachers and classmates and the experience with the pedagogical practice.

Keywords: Becoming a teacher. Teaching knowledge. Narratives. Instrument teacher. Biographical-narrative investigation.

RESUMEN **APRENDIENDO A SER PROFESOR: UNA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA-NARRATIVA CON INSTRUMENTISTAS**

A pesar de los cursos de Licenciatura en Música no objetivan la formación para la docencia, el trabajo del egresado con la enseñanza del instrumento es un camino profesional trillado por muchos instrumentistas. A partir de los resultados de una investigación que buscó comprender el proceso de construcción de la docencia del licenciado en instrumento, este artículo tiene como objetivo presentar y reflexionar sobre recorridos formativos y presentar posibles caminos de construcción de la docencia del licenciado. La investigación biográfica-narrativa (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001) fue utilizada como metodología para la realización de la investigación y para la construcción de las narrativas de tres profesores de instrumento. Como resultados, percibí que no existe una única forma de convertirse en profesor, es decir, de aprender la docencia, de construirse profesor. Cada licenciado en instrumento se convierte en profesor a través de la construcción y la movilización de saberes, los cuales se integran a la docencia por medio de la formación, de las vivencias junto a profesores y colegas, y de la experiencia con la práctica pedagógica.

Palabras clave: Construcción de la docencia. Saberes docentes. Narrativas. Profesor de instrumento. Investigación biográfica-narrativa.

Introdução

Todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento. (GLASER; FONTERRADA, 2007, p. 31)

A tendência de se acreditar que saber tocar um instrumento possibilita a docência do mesmo, apontada na epígrafe, instigou a reflexão sobre a formação do professor de instrumento

e sobre a construção da docência do bacharel em instrumento. 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, em cursos de bacharelado em instrumento. Além disso, tendo como referência mi-

nha própria vivência como bacharel e professora de instrumento, surgiram alguns questionamentos: como e por que o bacharel se torna professor de instrumento? Como o curso de bacharelado influencia e contribui para a formação docente do instrumentista? Quais os percursos formativos dos professores bacharéis? Como ocorre a construção da docência do professor bacharel? Assim, neste artigo, são apresentados os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender os processos de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento. A partir das narrativas de três professores, busquei refletir sobre seus percursos formativos e apresentar possíveis caminhos de construção da docência do bacharel em instrumento. Para isso, o texto foi organizado em cinco seções: na primeira, apresento o referencial teórico e uma breve revisão de literatura; a segunda seção compreende a metodologia utilizada na pesquisa e a terceira apresenta os percursos formativos dos três professores. Na quarta seção, apresento a perspectiva dos colaboradores sobre a atuação docente do bacharel e encerro o texto com breves considerações em torno do “ser professor de instrumento”.

A construção da docência e os saberes mobilizados nas práticas do professor

As pesquisas sobre formação e saberes docentes surgem em âmbito internacional, nas décadas de 1980 e 1990 (NUNES, 2001), período em que a perspectiva de ter o professor como sujeito e como foco de estudos em meio às investigações pedagógicas se amplia.

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto ‘tímida’, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos

relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. 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)

Inicialmente, os estudos eram realizados sobre o ensino, os materiais didáticos utilizados em aula, 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 ação pedagógica” (NÓVOA, 1992, p. 15). A partir das décadas de 1980 e 1990, o professor passa a ser foco nas pesquisas em Educação. Surgem os estudos em torno da história de vida dos professores, analisando as trajetórias e os processos formativos a partir da “voz” do próprio docente. Neste contexto, ao fazer referência à formação para a docência, parto do pressuposto de que esta ocorre ao longo da vida, de modo que se 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 para a docência iniciam-se antes mesmo da formação acadêmico-profissional,¹ ocorrendo desde a infância, junto à família, e no período da escolarização, momento em que se vivencia a escola como aprendiz.

1 O termo “formação acadêmico-profissional” é utilizado conforme Diniz-Pereira (2008, p. 255). Com relação à formação docente, o autor critica o termo “formação inicial”, visto que essa formação se inicia “muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição de ensino superior”. Dessa forma, defende o uso do termo formação acadêmico-profissional “para essa etapa da formação que acontece no interior das instituições de ensino superior”.

Neste sentido, não considero que o ingresso na graduação seja a fase inicial ou única da aprendizagem docente, mas 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” (MIZUKAMI, 2008, p. 389). Em face disso, compreendo que a aprendizagem da docência, denominada neste texto como *construção da docência*, ocorre por meio de um conjunto de processos formativos que se configuram como experiências com as quais os professores constroem sua identidade profissional e adquirem saberes voltados à ação docente. Desta forma, o processo de aprender a ser professor não pode ser generalizado, visto que os caminhos de cada profissional, percorridos durante a trajetória formativa e a aprendizagem da docência, são distintos. 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, 2010, p. 12)

Assim, percebo 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 sobre a prática. Um dos aspectos centrais da construção da docência refere-se aos saberes mobilizados na prática pedagógica, os quais surgiram como interesse de pesquisas no mesmo

momento em que os estudos sobre formação de professores e aprendizagem docente passaram a ter o professor como elemento central. 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” (NUNES, 2001, p. 29).

Ao estudar os saberes docentes dos professores de instrumento, tornou-se importante o conhecimento e a definição do que é saber. Para isso, adotei a perspectiva de Tardif (2012, p. 60) 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”.

No que tange às pesquisas realizadas sobre os saberes mobilizados na docência, dois postulados fundamentais têm sido observados: 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. Somado a isto, Gauthier et al (2006, p. 78) salientam a importância da identificação desses saberes e apontam como implicações dessas pesquisas: “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”.

Com relação à definição e categorização dos saberes docentes, Tardif (2012) afirma que o saber dos professores é 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*, adquiridos ao longo da formação, 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 *experenciais* são conhecimentos desenvolvidos pelos professores durante sua prática docente. A categorização dos saberes docentes proposta por Tardif (2012) é apontada também por Gauthier et al (2006), que acrescentam 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).

Com relação aos saberes mobilizados especificamente pelo professor de instrumento, destacamos o *saber da função educativa* (ARAÚJO, 2006), referente às metodologias e à didática empregada especificamente para o ensino de instrumento, e o *saber da performance* (WEBER, 2014), saber relacionado a aspectos da técnica, expressão musical, além do preparo físico e emocional para a apresentação pública.

A partir da revisão das pesquisas voltadas à formação e compreensão dos saberes mo-

bilizados por professores de instrumento, verificam-se diferentes perspectivas: formação e atuação de professores de piano (OLIVEIRA, 2007); formação e prática de professores de instrumentos de corda (SANTOS, 2008); formação do professor de instrumento, segundo concepções de alunos e professores de curso de licenciatura em instrumento (SILVA, 2011); práticas docentes de bacharéis em música atuantes em orquestras (KOTHE, 2012); saberes e competências da atividade docente do músico-professor (REQUIÃO, 2002); saberes docentes do instrumentista professor (CARVALHO, 2004); saberes pedagógicos na docência em música (BELLO, 2004); saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano (ARAÚJO, 2005); e saberes de professores de piano em início de carreira (GEMESIO, 2010).

Além das pesquisas referenciadas, é importante destacar investigações da área da música e educação musical que também tiveram como base a perspectiva metodológica da pesquisa (auto)biográfica. As pesquisas revisadas contribuem com o desenvolvimento dessa perspectiva a partir de diferentes focos de investigação: memórias da educadora musical Ingeburg Hasenack (LIMA, 2013); corporeidade presente em aulas de instrumento no ensino superior, a partir de narrativas de professores de flauta transversal e piano (TEIXEIRA, 2016); narrativas (auto)biográficas de professores de oboé (MOTA, 2017); narrativas religiosas no ensino superior em música a partir de uma abordagem (auto)biográfica (RECK, 2017); biografias músico-educativas desenvolvidas por licenciandos em música e a produção de sentidos para seus processos formativos na graduação (ALMEIDA, 2019), dentre outras.

Caminhos metodológicos

Para compreender os processos de construção da docência dos bacharéis, realizei uma

pesquisa de cunho qualitativo, buscando construir a pesquisa junto a professores de instrumento através da investigação biográfico-narrativa, uma das vertentes do método biográfico. 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 dos professores, suas vidas, suas trajetórias de formação, sua construção e identidade docente. Segundo Bolívar e Domingo (2006, p. 6), 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.

Neste sentido, através da investigação biográfico-narrativa, o pesquisador privilegia a narrativa dos colaboradores, de forma que “seus relatos de vida e experiência tornam públicas suas percepções, interesses, dúvidas, orientações e circunstâncias que – desde sua perspectiva – têm influenciado significativamente em ser quem são e em atuar como o fazem” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 8).

Como colaboradores da pesquisa foram convidados três bacharéis em Música, formados pela UFSM, os quais atuavam como docentes em diferentes espaços educativos. Para preservar a identidade dos professores, estes foram identificados através de nomes por eles escolhidos. Assim, Jaqueline era professora de violoncelo em um projeto social, na cidade de João Pessoa (PB); Clara, professora de piano em um conservatório em Bagé (RS); e Renato atuava como professor de violino em um curso de extensão universitária

e em uma escola especializada na cidade de Santa Maria, trabalhando com a Metodologia Suzuki.

Sobre a produção das narrativas, destaco que segundo Bolívar, Domingo e Fernandez (2001, p. 156) “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”. 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, em 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).

Após receber a autorização dos colaboradores para a utilização das narrativas, iniciei o processo de análise e interpretação dos dados. Nesta etapa da pesquisa, tive como base a análise textual discursiva, que 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). A análise dividiu-se em três etapas: desconstrução e unitarização das narrativas; categorização; e captação do novo emergente, ou seja, etapa na qual descrevemos as compreensões atingidas por meio da análise e interpretação dos dados. A partir de excertos das narrativas, neste artigo, reflito sobre os percursos formativos, os saberes docentes e

os caminhos percorridos pelos três professores entrevistados em seu processo de construção da docência, apresentando situações de aprendizagem e vivências com a música, de forma que o leitor possa compreender como ocorreu o processo de aprendizagem docente dos três bacharéis entrevistados, processo que pode servir de referência para outros professores.

Como já mencionado, a construção da docência está relacionada a processos formativos e à aquisição e mobilização de saberes docentes. Assim, para conhecer como ocorre esse processo de construção e aprendizagem docente, o pesquisador precisa conhecer as trajetórias vividas pelos professores, ou seja, precisa compreender as formas como os indivíduos reconstroem de maneira subjetiva os acontecimentos de sua vida que julgam significativos. Nesse contexto, a investigação biográfico-narrativa mostrou-se apropriada para este estudo, visto que por meio desta perspectiva tive a possibilidade de conhecer os aspectos significativos da vida dos professores por meio de suas próprias narrativas.

Percurso formativo do processo de tornar-se professor

Nesta seção, a partir de excertos das narrativas dos professores, busco apresentar e refletir sobre como vem sendo trilhada a trajetória formativa de cada um dos bacharéis, discorrendo sobre os diferentes caminhos que os levaram à aprendizagem da docência e possibilitaram que se tornassem professores de instrumento.

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 para outra cidade, Jaqueline passou a ter 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, desde estas primeiras aulas de flauta doce, mesmo sem saber que atuaria com a docência do instrumento, Jaqueline vivenciava diferentes metodologias de ensino, as quais permanecem como lembranças e referências no momento em que atua como professora. Nesse sentido, percebo 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 OSPA² 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.

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 percebo que muitos dos conhecimentos vivenciados naquela 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 mu-

sicalidade, 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...”, e essas coisas nunca tinham sido faladas pra mim, sabe? 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 dos 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 o 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

2 Orquestra Sinfônica de Porto Alegre.

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 que 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. Saliento, 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.

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 tens horário pra estudar, e tem o repertório pra cumprir, e aquela coisa toda. E eu acho que essas regras todas acabaram me dando uma segurança, tu te acostumas 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 muito presente, para o estudo do instrumento, 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 a impulsionaram para a busca de novos conhecimentos, construindo saberes pedagógicos e saberes experienciais ao longo de seu percurso formativo e de profissão.

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 re-

lação 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 o 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. Independentemente de qualquer situação eu ia fazer música. (Renato)

Assim como a certeza de querer fazer música, Renato sempre demonstrou interesse pela docência do instrumento, por isso, ainda durante a graduação, começou a participar dos cursos para a formação de professores no Mé-

todo Suzuki, nos quais adquiriu e desenvolveu os conhecimentos pedagógicos para a docência do instrumento. Mesmo tendo realizado cursos específicos para a formação de professores no 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 tornam 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 os cursos para professores no 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 Extraordinário,³ 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 no 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.

O bacharel como professor de instrumento: perspectiva dos colaboradores

Ao longo da investigação, percebi que, apesar de cada um dos professores 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 na docência. Neste sentido, Clara acredita que para se tornar professor de instrumento:

[...] primeiro tu precisas saber que tu gostas do teu instrumento a ponto de querer ensinar para outro. Ter sensibilidade e percepção aguçadíssima 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-o 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 motora para desenhar ali dentro. Tu não podes 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)

³ Atual Curso de Extensão em Música da UFSM.

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), percebi 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 na docência. Ao descrever as fontes dos saberes mobilizados pelos professores, Tardif 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 suas práticas docentes, compreendemos que os saberes específicos dos professores de instrumento estão relacionados ao saber da técnica do instrumento e aos 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 com o intuito de responder a estas, dentre outras questões, que realizei uma pesquisa com o objetivo de compreender os processos de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento. Por meio da investigação biográfico-narrativa (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006) foram construídas as narrativas de três bacharéis em instrumento. Para a realização da análise e melhor compreensão das narrativas de Clara, Jaqueline e Renato – professores de piano, violoncelo e violino, respectivamente – adotei como

referencial teórico autores que pesquisam a respeito da construção da docência (BOLZAN, 2002; BOLZAN; ISAIA, 2006; ISAIA; BOLZAN, 2009; 2010) e dos saberes docentes (GAUTHIER et al, 2006; TARDIF, 2012).

Ao longo da investigação, compreendi 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. Saliento que as narrativas dos colaboradores não representam a totalidade de possibilidades de percursos formativos e de processos de construção da docência. Neste sentido, não busco tirar generalizações das narrativas, mas compreender possíveis caminhos para a construção da docência do professor de instrumento.

Por fim, percebi que, 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. A investigação biográfico-narrativa permitiu-me conhecer momentos de formação e docência a partir das narrativas dos três professores, possibilitando a compreensão de como ocorre a construção da docência do bacharel em instrumento. Com a apresentação e a reflexão sobre os caminhos formativos dos três professores, busquei neste texto contribuir para a valorização da profissão do professor de instrumento, e somar às discussões voltadas ao currículo dos cursos de bacharelado, 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.

Referências

- ALMEIDA, Jéssica de. **Biografia músico-educativa: produção de sentidos em meio à teia da vida**. 2019. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- ARAÚJO, Rosane. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- _____. Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano. **Em Pauta**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 17, n. 28, p. 40-69, jan./jun. 2006.
- BELLO, Marcia. **Saberes pedagógicos na docência de música**. 2004, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque e metodologia**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfico y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. **Forum: Qualitative Social Research**, Berlim, v. 7, n. 4, p. 1-43, 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**, Porto Alegre, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006.
- CARVALHO, Isamara Alves. **Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical**. 2004. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 253-267.

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

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. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

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

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**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-143.

ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Dóris. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE**, Belo Horizonte, UFMG, 2010. v. 1, p. 1-14.

KOTHE, Fausto. A atuação docente de bacharéis em música inseridos em orquestras. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

LIMA, Janaína Machado Asseburg. **Ingeburg Hase-nack**: memórias de uma educadora musical. 2013. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: ENDIPE, 2008. p. 389-409.

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

MOSTAÇO, Edelcio. Conceitos operativos nos estudos da performance. **Sala Preta**, São Paulo, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 143-153, dez. 2012.

MOTA, Lúcius Batista. **Identidades profissionais**: um estudo de narrativas (auto)biográficas de professores de oboé. 2017. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

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

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

OLIVEIRA, Karla. **Professores de piano**: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RECK, André Muller. **Narrativas religiosas no ensino superior em música**: uma abordagem (auto)biográfica. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

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.

SANTOS, Ana Roseli. **Formação e prática do professor de instrumento de cordas**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SILVA, Gabriele. **A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da UFPB**. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

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

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. **Narrativas de professores de flauta transversal e piano no ensino superior: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento**. 2016. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

WEBER, Vanessa. **Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

Recebido em: 06.02.2019

Aprovado em: 27.06.2019

Vanessa Weber é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul e Professora Substituta do Departamento de Fundamentos da Educação/UFSM. Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). e-mail: vanewebersm@gmail.com

Rua Victorino da Cás, 600 (Casa 58A), Santa Maria, RS. CEP: 97060491 Telefone: (55) 99101-4147.