



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

MABEL CRISTINA CARVALHO DE MACÊDO

**OS SABERES DOCENTES QUE NORTEIAM A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ENSINO
COLETIVO DE VIOLÃO EM CLASSES DE INICIANTES**

Salvador

2019

MABEL CRISTINA CARVALHO DE MACÊDO

**OS SABERES DOCENTES QUE NORTEIAM A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ENSINO
COLETIVO DE VIOLÃO EM CLASSES DE INICIANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção de grau de Doutora em Música com área de concentração em Educação Musical.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Tourinho

Salvador

2019

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca da Escola de Música - UFBA

M134 Macêdo, Mabel Cristina Carvalho de
Os saberes docentes que norteiam a prática pedagógica dos
professores de ensino coletivo de violão em classes de iniciantes /
Mabel Cristina Carvalho de Macêdo.- Salvador, 2019.
164 f. : il.

Orientador: Profa. Dra. Cristina Tourinho
Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de
Música, 2019.

1. Música - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação -
Música. 3. Violão - Prática de ensino. I. Tourinho, Cristina. II.
Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDD: 780.7

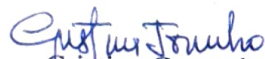
Bibliotecário: Levi Santos - CRB5:1319

“OS SABERES DOCENTES QUE NORTEIAM A PRÁTICA PÉDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO EM CLASSES DE INICIANTE”

MABEL CRISTINA CARVALHO DE MACÊDO

*Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Música, Escola de Música da Universidade
Federal da Bahia.*

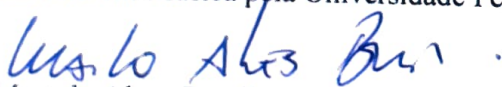
Aprovada em 05 de novembro de 2019



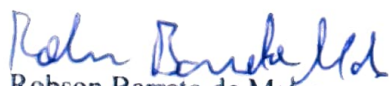
Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho, Orientador
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia



Simone Marques Braga
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia



Marcelo Alves Brazil
Doutor em Música pela Universidade Federal de Sergipe



Robson Barreto de Matos
Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia



Jaqueline Câmara Leite
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida;

Aos meus pais pela dedicação incansável;

A Prof.^a Dr^a Ana Cristina Tourinho, minha orientadora, pela parceria, incentivo, compreensão e auxílio à concretização desse trabalho;

A Prof.^a Dr^a Flavia Candusso, pelo apoio, carinho e amizade dispensados a mim durante essa pesquisa e principalmente, nesta reta final, me possibilitando chegar ao final desta etapa. Serei eternamente grata!

Aos meus amigos, Otávio Jorge, Elias Lins, Anderson Monteiro e Renato Alves pelo auxílio e ajuda durante a etapa da coleta de dados. A Marly Macêdo e Larissa Macêdo pelo apoio incansável. A Carolina Ruiz, minha prima e apoiadora dos meus projetos e sonhos.

Por fim, gostaria de agradecer a todos os amigos e funcionários que contribuíram direta ou indiretamente para que esse trabalho fosse realizado. Em especial à Cintia Pinheiro, amiga de todas as horas, Lucas Pinheiro e Letícia Pinheiro, meus afilhados a quem tanto amo, à Máisa Santos pelos ricos conselhos que me deu durante essa caminhada. Vocês foram fundamentais nessa caminhada.

MACÊDO, M. Os saberes docentes que norteiam a prática pedagógica dos professores de ensino coletivo de violão em classes de iniciantes. 2019. 187 fl. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

A finalidade desta pesquisa foi investigar os saberes docentes que norteiam a prática pedagógica de professores de ensino coletivo de violão na utilização de um material didático com alunos iniciantes. Para este propósito foram observadas a mobilização dos saberes no discurso e na prática docente e as fontes sociais de aquisição. Esta pesquisa foi configurada como um estudo multicase, onde cada professor de violão – sua prática e seu discurso – concebeu um caso distinto. Participaram deste estudo, três professores de violão, licenciados em música, localizados em diferentes etapas da carreira profissional. O referencial teórico teve como base os estudos de Tardif e Huberman, complementados por outros autores da literatura educacional e músico-educacional. Como resultado, foi identificada uma tipologia de saberes específica deste estudo, discutida a partir do elemento temporal. De igual forma foram tratados nesta pesquisa, outros elementos relacionados à função do professor de violão, como algumas particularidades desta atividade e as relações entre formação profissional e docência.

Palavras-chave: Saberes docentes. Ensino coletivo de violão. Professores de violão. Formação de professores.

MACÊDO, M. The teaching knowledge that guides the pedagogical practice of collective guitar teachers in beginner classes. 2019. 187 fl. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate the knowledge groups that guide the pedagogic practice of teachers of collective guitar teaching in the use of a didactic material with beginning students. For this purpose was observed the mobilization of the several knowledges in the speech and in the educational practice, as well as the social sources of their acquisition. This research was configured as a multi-cases study, where each guitar teacher - his practice and speech - conceived a different case. The study included three guitar teachers, graduated in music, located at different stages of their professional career. The theoretical references were based on the studies of Tardif and Huberman, complemented by other authors of the educational and musician-educational literature. As a result, a specific typology of knowledge of this study was identified, discussed from the temporal element. Similarly, other elements related to the role of the guitar teacher were treated in this research, such as some particularities of this activity and the relationship between professional formation and the teaching, have been studied.

Keywords: Teacher's knowledge. Collective guitar teaching. Guitar teachers. Teachers education.

Sumário

1	INTRODUÇÃO	11
2	OS SABERES DOCENTES COMO CAMPO DE PESQUISA	18
2.2	AS PESQUISAS SOBRE SABERES DOCENTES NO BRASIL E OS SABERES DOCENTES NO CAMPO DA MÚSICA	26
2.3	OS SABERES DOCENTES SEGUNDO MAURICE TARDIF	31
3	ESCOLHAS DA PESQUISA	37
3.1	MÉTODO DA PESQUISA	38
3.1.1	Estudos Multicasos	38
3.1.2	Abordagem qualitativa da pesquisa	40
3.1.3	A amostra	41
3.2	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	43
3.2.1	Questionário	43
3.2.2	Entrevista semiestruturada	43
3.2.3	Observação não participante	45
3.3	SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	45
3.4	ANÁLISE DOS DADOS	46
3.4.1	Tipologia dos saberes que orientaram a análise dos dados	47
3.5	APRESENTAÇÃO DOS CASOS	49
3.6	TRANSVERSALIZAÇÃO DOS CASOS	50
4	PRIMEIRO CASO: PROFESSOR CAIO	51
4.1	TRAJETÓRIA DO PROFESSOR CAIO	51
4.2	BREVE DESCRIÇÃO DA ESCOLA ALFA	55
4.3	O PROFESSOR CAIO NA ESCOLA ALFA	56
4.4	OS SABERES DO PROFESSOR CAIO	61
4.4.1	Os saberes disciplinares	61
4.4.1.1	Observação dos saberes disciplinares na prática do professor Caio	62
4.4.2	Os saberes curriculares	64
4.4.3	Os saberes da experiência	66
4.5	SÍNTESE DOS SABERES DO PROFESSOR CAIO	69
5	SEGUNDO CASO: PROFESSOR LUÍS	71
5.1	TRAJETÓRIA DO PROFESSOR LUÍS	71

5.2	BREVE DESCRIÇÃO DA ESCOLA BETA	75
5.3	O PROFESSOR LUÍS NA ESCOLA BETA	76
5.4	OS SABERES DO PROFESSOR LUÍS.....	82
5.4.1	Os saberes disciplinares	82
5.4.1.1	Observação dos saberes disciplinares na prática do professor Luís	83
5.4.2	Os saberes curriculares	84
5.4.3	Os saberes da experiência	86
5.5	SÍNTESE DOS SABERES DO PROFESSOR LUÍS.....	88
6	TERCEIRO CASO: PROFESSOR PEDRO	90
6.1	TRAJETÓRIA DO PROFESSOR PEDRO.....	90
6.2	BREVE DESCRIÇÃO DA ESCOLA GAMA	96
6.3	O PROFESSOR PEDRO NA ESCOLA GAMA	97
6.4	OS SABERES DO PROFESSOR PEDRO	103
6.4.1	Os saberes disciplinares	104
6.4.1.1	Observação dos saberes disciplinares na prática do professor Pedro	104
6.4.2	Os saberes curriculares	106
6.4.3	Os saberes da experiência	107
6.5	SÍNTESE DOS SABERES DO PROFESSOR PEDRO	110
7	A TEMPORALIDADE COMO ENFOQUE DE TRANSVERSALIZAÇÃO DOS CASOS	111
7.1	A OBSERVAÇÃO DO FATOR TEMPORAL NO ESTUDO SOBRE A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DISCIPLINARES	113
7.2	A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES CURRICULARES À LUZ DO FATOR TEMPORAL.....	115
7.3	O CONFRONTO COM A TEMPORALIDADE NA PESQUISA SOBRE OS SABERES EXPERIENCIAIS.....	116
7.3.1	A mobilização dos saberes experienciais e sua relação temporal com o domínio da situação pedagógica	117
7.3.2	Os saberes experienciais como um fator de validação dos demais saberes que norteiam a prática docente	119

7.4	IMPLICAÇÕES DO ESTUDO SOBRE SABERES E TEMPORALIDADE PARA A DISCUSSÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	121
8	CONCLUSÃO	123
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE A - Questionário de sondagem	137
	APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestruturada para professores de ensino coletivo de violão	139
	APÊNDICE C - Atividades do livro “violão para crianças”	141

1 INTRODUÇÃO

A origem desta pesquisa foi relacionada com o contexto da minha atuação profissional. Como professora de violão, formada nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), recebi uma formação tanto voltada para a performance, quanto para a formação docente. No decorrer da minha atividade profissional enfrentei dificuldades inerentes ao ofício de professor e muitas vezes tive que aprender na prática a lidar com os percalços da profissão.

Nesse sentido, ao desempenhar a profissão de “professora de violão”, tive de embasar minha prática em diferentes reservas de conhecimentos, ou como chamarei neste trabalho, de “saberes”, que foram obtidos no decorrer do exercício cotidiano da profissão docente, durante o meu processo de formação profissional. No decurso da minha carreira de professora, me deparei com várias situações da prática diária, que me fizeram tomar algumas decisões, numa sequência de erros e acertos, num esforço constante para alcançar a formação não recebida, mediante processos formais e não formais, buscando, dessa maneira, um norte para a realização da minha profissão. Assim, no decorrer desse processo, esses “saberes” foram sendo formatados por intermédio dessa experiência cotidiana.

Durante alguns anos, tive a oportunidade de trabalhar, nos cursos de extensão da Escola de Música desta mesma universidade por vários anos como professora de ensino coletivo de violão em classes de crianças e adultos. As turmas de crianças eram formadas por alunos de 07 a 11 anos de idade, o que me levava a elaborar aulas com várias atividades lúdicas, onde os alunos pudessem vivenciar o conteúdo musical através da música, jogos e de atividades corporais, proporcionando um aprender musical de forma atraente e prazerosa.

Num primeiro momento é relevante justificar a escolha do recorte do universo pesquisado. O ensino coletivo de instrumentos musicais foi escolhido, pois pode oferecer ao indivíduo uma formação musical de integração e socialização entre os colegas e a comunidade na qual o indivíduo está inserido, sendo uma ferramenta de grande valor no processo da aprendizagem do ensino musical, pois todos os participantes recebem do professor as mesmas informações e conteúdos ao mesmo tempo e da mesma maneira.

No ensino coletivo de instrumentos musicais a imitação é bastante utilizada como recurso na execução de exercícios, trechos melódicos e músicas. A partitura, geralmente, não está presente nas aulas iniciais onde o foco principal para o aprendizado é a imitação e o desenvolvimento da percepção auditiva.

A imitação está focada no resultado sonoro obtido e não na decodificação de símbolos musicais. A partitura no ensino coletivo ou não está presente nas aulas iniciais, onde o trabalho é feito por

imitação, ou é apresentada de forma funcional, isto é, serve para um resultado específico e imediato. Junto com musicalizar está implícito o conceito de desenvolver a percepção auditiva mais do que decodificar símbolos musicais. (TOURINHO, 2007. s/p.).

Em relação ao repertório, João Maurício Galindo (2000, p. 100) afirma que “devem ser utilizados temas conhecidos e desconhecidos tanto na música erudita quanto popular, canções folclóricas brasileiras e de outros países, entre outras possibilidades”. Dessa forma, o aluno tem a possibilidade de conhecer e executar músicas que provavelmente poderia nunca ter a oportunidade de ouvir.

A motivação é considerada um dos aspectos mais importantes na prática do ensino coletivo, pois oferece ao indivíduo um maior interesse, tornando-o criativo, participativo, assíduo às aulas, Flávia Cruvinel (2005). No ensino coletivo o professor não tem mais o papel de provedor, detentor do conhecimento, mas de facilitador, consultor, levando o aluno a sair da postura passiva obtida nas aulas tutoriais, para o aprendizado da descoberta, da criatividade, da independência da aula coletiva (CRUVINEL, 2001).

Dessa forma, nota-se a importância de um preparo prévio por parte do educador musical frente aos desafios e tomadas de decisões frequentes na rotina de uma sala de aula, onde o professor irá se deparar com alunos de várias realidades sociais e situações diversas. Isso evidencia a importância dos saberes docentes, que são elementos adquiridos da prática do professor, na qual se encontram, simultaneamente, articulados. São saberes sociais transformados em saberes escolares por meio de saberes disciplinares, curriculares, em saberes provenientes das ciências da educação e pedagógicos, e saberes experienciais.

Porém existia uma enorme deficiência no que tange o suporte de material didático de violão como também em relação aos métodos e cadernos de exercícios direcionados para essa faixa etária de 07 a 11 anos. Esta deficiência levava os professores da área a utilizarem materiais didáticos relacionados a outros instrumentos como piano e flauta doce, e fazer adaptações para o violão. Dos livros de violão existentes para o público infantil alguns são direcionados para crianças muito pequenas e outros para crianças maiores, deixando essa faixa etária de sete a onze anos carente de material didático específico.

Pela falta de material especializado para esse público surgiu à preocupação de elaborar um material didático específico para auxiliar professores e alunos. O objetivo central foi construir um caderno de atividades para auxiliar o professor de violão que trabalha com crianças na faixa etária dos 07 aos 11 anos. A etapa de musicalização foi proposta para ser realizada de forma concomitante ao ensino de tocar, permitindo uma associação estreita entre o que se conceitua como “teoria” e “prática”. Objetivou-se não fazer nenhuma restrição a nenhum tipo de repertório, e

toda dicotomia “clássico x popular” foi suprimida. As atividades com voz e com o corpo (cantar, bater palmas, solfejar, caminhar) fizeram parte de todo o processo.

Para decidir acerca de quais atividades seriam integradas, as mesmas foram testadas com diferentes turmas de estudantes, na faixa etária dos 07 a 11 anos de idade, que frequentaram aulas semanais de 1h: 30min pelo menos durante um ano letivo. O período de coleta de dados durou aproximadamente três anos, resultante do convívio entre as autoras como orientanda e orientadora desde a graduação e durante o mestrado. Todas as atividades foram testadas e somente as que foram aplicadas com êxito pelo menos durante dois anos consecutivos foram consideradas.

Assim, partiu-se desde o princípio do posicionamento do instrumento e partes do violão, passando pelas propriedades do som (duração, intensidade e altura e timbre), até chegar à leitura e escrita musical. O importante é ressaltar que as atividades estão apresentadas de forma lúdica, em forma de jogos de completar, repetir, jogos de mesa (dominó e cartas), ao mesmo tempo em que o tocar e o repertório são apresentados desde a primeira aula. Assim, tocar e ler música tornam-se uma única e agradável atividade.

Refletindo acerca do processo de minha configuração profissional, inquietou-me a ideia de conhecer o trabalho de outros docentes de ensino coletivo de violão e investigar como eles têm conduzido suas práticas pedagógicas. Neste seguimento, decidi por conhecer os saberes norteadores de suas práticas e como no decorrer da trajetória profissional estes foram obtidos. Para tal, considerei o fator temporal e a experiência que, assim como na minha trajetória pessoal, se apresentaram como elementos relevantes para o desenvolvimento da carreira docente.

Isso me levou a refletir que existem muitas formas de se utilizar um material didático no ensino da música. Nota-se que alguns dos fatores que influenciam na forma de apropriação e utilização de um material didático pelo professor são a sua formação e experiência. Dessa forma, o problema que se apresentou como fio condutor desta pesquisa foi sintetizado mediante a seguinte formulação: Como os saberes docentes (saberes disciplinares, curriculares e experienciais) que norteiam a prática pedagógica dos professores influenciam na utilização de um material didático nas aulas coletivas de violão em classes de iniciantes? Quais as fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores de violão? Estes saberes mostram graus de mobilização variados conforme a etapa da carreira profissional?

Partimos do pressuposto de que ainda que utilizem um mesmo material didático, voltado para o ensino específico do instrumento que lecionam, diferentes professores constroem aulas e práticas docentes de formas diferentes, alcançando também diferentes resultados com seus alunos. Assumimos então a perspectiva de que os saberes docentes têm influência decisiva no planejamento das aulas pelos professores e, logo, na apropriação do material didático oferecido. A hipótese levantada aqui foi a de que uma formação mais completa, que contemple uma

preocupação com os saberes docentes de que fala Maurice Tardif (2010) – saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais – gera um professor mais autônomo, reflexivo e criativo, capaz de melhor aproveitar o material didático disponível e de potencializá-lo, o que também proporciona um maior estímulo aos seus alunos.

Sendo assim, o livro “Violão para Crianças” se apresentou como um dos poucos suportes didáticos elaborados especificamente para o ensino coletivo de violão para iniciantes, o que o colocou como um material propício para balizar a atual proposta de análise. Acreditamos que a utilização de um mesmo material por todos os professores, por sua vez, representou a possibilidade de diminuição de outras interferências didáticas-metodológicas, o que nos permitiu uma melhor observação acerca dos planejamentos de aula e da relação destes com os saberes docentes dos professores.

A escolha do conteúdo “Notas Musicais” para que os professores trabalhassem com seus alunos foi sugerido por fornecer uma série de opções, possibilidades e diversas formas de criar atividades e planejar suas aulas de acordo com suas experiências de atuação como docente. Os professores tiveram a liberdade de utilizar as atividades do livro “Violão para Crianças” no momento da aula que achasse mais propício, sem nenhuma influência da pesquisadora.

Ao definir para esta pesquisa, docentes/licenciados, tive como finalidade focalizar particularmente esse tipo de profissional, que se forma numa graduação que privilegia a formação docente. O enfoque dos saberes foi considerado por propiciar a observação de elementos significativos para o reconhecimento da prática docente desses profissionais, tais como as fontes sociais de aquisição dos saberes, o significado da experiência e da temporalidade no desenvolvimento da carreira e as peculiaridades da profissão.

Para este trabalho, me direcionei para uma abordagem, que se voltou para a prática docente, buscando considerar as diversas dimensões que a constitui a partir do reconhecimento dos saberes docentes do professor de violão, presentes em sua atuação pedagógica. Este foco, por conseguinte, contemplou elementos da prática docente que abrangeram desde as peculiaridades do ensino instrumental, como o domínio do repertório, o uso de diferentes metodologias, a ação do ensino e a formação do professor.

Na área da Educação, o início dos estudos acerca dos saberes dos professores está vinculado à emergência das pesquisas sobre o professor e sua formação, que foram desenvolvidas, especialmente, a partir da década de 1980, na Europa e em países anglo-saxões. Contudo, em concordância com (RAMALHO, NUÑES e GAUTHIER, 2003), apenas a partir de 1990 que no Brasil foram conduzidos novos discursos visando à profissionalização do ensino e enriquecendo os programas de formação de professores, dissipando-se deste modo, os estudos sobre os saberes docentes. Para Cláudia Bellochio (2003), as pesquisas sobre os

saberes tem se ampliado, porém, no Brasil, os maiores avanços ainda se encontram na área da Educação. São poucas as pesquisas concluídas, na área da Educação Musical, que utilizam este referencial. Neste seguimento, destaco as pesquisas de (BELLOCHIO, *ibid*), e (REQUIÃO, 2002).

Dentre os autores ligados à área da Educação que, desenvolvem estudos a respeito dos saberes docentes e profissionalismo, cito (NÓVOA, 1997); (GAUTHIER, et. Alii, 1998); (PIMENTA, 1999); (TARDIF, 2002); (MORIN, 2002) e (RAMALHO, NUÑES e GAUTHIER, 2003). Neste trabalho, todavia, utilizei a referência dos grupos de saberes caracterizados por Maurice Tardif (2002), como suporte para a análise dos dados encontrados. Este autor identificou quatro grupos de saberes ligados à formação docente do professor:

- Os saberes da formação profissional;
- Os saberes disciplinares;
- Os saberes curriculares;
- Os saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional podem ser apontados como o conjunto de saberes transmitidos para a formação do professor, que incluem em sua prática os saberes das ciências da educação (psicologia, sociologia, filosofia, entre outros) e da ideologia pedagógica.

Os saberes disciplinares são os saberes sociais que equivalem aos diversos campos do conhecimento e se mostram sob a forma de disciplinas e integram a prática docente através da formação inicial e contínua. Estes saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os saberes curriculares são os saberes correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos validados pela instituição escolar onde o professor encontra-se inserido. São saberes sociais, eleitos como modelo da cultura erudita e traduzidos sob a forma de programas escolares.

Finalmente, os saberes experienciais são baseados no próprio exercício prático da profissão, ou seja, no trabalho diário e no conhecimento de seu meio. Estes saberes brotam da experiência e são validados por ela.

Nesta pesquisa procurei investigar os saberes que norteiam a prática pedagógica do professor de ensino coletivo de violão em diferentes etapas da carreira profissional, fundamentada teoricamente no discurso de pesquisadores que já dissertaram sobre este tema na área da Educação. Esta investigação possibilitou identificar as fontes sociais de aquisição dos saberes destes docentes, bem como averiguar se os saberes dos professores de violão mostram graus de mobilização variados em concordância com a etapa profissional.

A partir deste estudo acerca dos saberes docentes do professor de ensino coletivo de violão, pretendi contribuir para o processo de teorização dos conhecimentos envolvidos nesta prática, assim como trazer subsídios para discussões sobre a profissão de “professor de instrumento”. Estudando os saberes do professor de ensino coletivo de violão, procurei o aprofundamento de outro foco de pesquisa sobre a docência do instrumento e, simultaneamente, me propus a trazer mais uma colaboração para os debates e argumentações sobre saberes no campo da Educação Musical. Este estudo configura um empenho de trazer para a área da pedagogia violonística, uma discussão que fomenta os debates educacionais da contemporaneidade, isto é, os estudos sobre o professor, sua carreira, seus saberes, sua formação e sua relação com o processo educativo.

Esta tese foi estruturada em seis capítulos. No primeiro, iniciei com uma revisão de literatura, onde busquei identificar os saberes docentes como campo de pesquisa; a construção do conceito sobre os saberes docentes e sua relação com a experiência e a prática docente; as pesquisas sobre saberes docentes no Brasil e os saberes docentes no campo da música. Esta revisão, de caráter histórico, foi orientada por pesquisas que discorrem acerca da valorização das investigações sobre o professor e por textos que tratam do surgimento de referenciais para as pesquisas da docência.

Na continuação do primeiro capítulo, procurei aprofundar os estudos sobre os saberes docentes conceituados por Tardif como ponto de partida para a análise dos dados interpretados nesta pesquisa. Apresentei também, por intermédio de Huberman (2000), um estudo sobre etapas da carreira docente que foi particularmente relevante para o enfoque temporal desta pesquisa.

No segundo capítulo, detalhei a metodologia utilizada para a realização deste trabalho. Como método apresentei a escolha pelo estudo multicasos que se caracteriza pela complexidade e pelos aspectos únicos de cada caso, no qual o agente da pesquisa procura uma descrição exata e detalhada com fronteiras definidas. Meu intuito, neste enfoque, foi à busca da essência de cada caso, voltando-me para os saberes de cada professor participante, obtidos no decorrer da história de sua formação profissional. Foram considerados três casos, sendo que cada professor de violão – localizados em duas etapas diferentes da carreira – consistiu um caso específico. Como instrumento de coleta de dados, utilizei o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação não participante.

Os capítulos três, quatro e cinco constituíram-se da apresentação do estudo multicasos. Os três casos foram representados por três docentes em diferentes períodos da carreira docente: O primeiro, por um professor com quinze anos de carreira docente; o segundo, por um professor que apresentava quatro anos de exercício profissional; e o último, por um profissional com dezessete anos de carreira. Nesses capítulos busquei caracterizar cada caso e apresentar um estudo sobre os saberes norteadores das práticas pedagógicas de cada professor.

No capítulo seis, trabalhei na transversalização do estudo multicasos com o intuito de mostrar não somente os aspectos particulares de cada estudo, porém uma apresentação do conjunto de casos, de maneira a evidenciar os elementos comuns identificados e as peculiaridades. Neste capítulo, decidi por focalizar como elemento de transversalização, a relação entre temporalidade e a mobilização dos saberes na prática docente, nas diferentes etapas da carreira. Nesta perspectiva, a observação dos saberes experienciais foi especialmente considerada nesse processo. De igual forma, foram discutidas, neste capítulo, algumas relações do estudo sobre saberes com as discussões acerca da profissionalidade docente.

Finalmente, na conclusão, procurei responder as questões norteadoras desta pesquisa, por intermédio dos resultados adquiridos com a análise e transversalização dos casos. No encerramento da tese, apresentei minhas considerações finais.

2 OS SABERES DOCENTES COMO CAMPO DE PESQUISA

Este capítulo trata aspectos fundamentais pertinentes aos saberes docentes. Desse modo, são apresentados conceitos e perspectivas teóricas que apoiam os estudos acerca do tema, expondo um breve histórico referente às abordagens a respeito dessa temática no Brasil. Para tanto, busca-se ressaltar que esses saberes são construídos individual e socialmente e produzidos em diferentes instâncias de vivências dentro e fora da escola e não apenas relativos aos conteúdos escolares. Contudo, da mesma maneira, na espacialidade da escola e suas inúmeras conjecturas, na experiência anterior à formação como aluno e no embate do cotidiano e suas demandas pontuais. Uma vez que é pela perspectiva da experiência que esses saberes docentes configuram-se e emergem como ponto fundamental no estudo da profissionalização docente. São abordados ainda tendências e características que compõem os estudos sobre os saberes docentes no campo da música, apresentando os principais limites e possibilidades das pesquisas que abordam esse tema na prática dos professores de música.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO SOBRE OS SABERES DOCENTES E SUA RELAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA E A PRÁTICA DOCENTE

Vários pesquisadores, especialmente das áreas de ciências humanas e ciências sociais, vêm, há alguns anos, investigando como se dá a construção teórica e prática dos professores em seus contextos de ensino e aprendizagem. Embora estes estudos destaquem e valorizem os conhecimentos técnicos dos docentes, as pesquisas sobre esta temática obtiveram abrangência nos anos setenta. Neste período, quando o foco se direcionou aos professores, de maneira mais específica às suas crenças, competências e concepções relativas ao ato de educar, estreado o caráter relacional e humano inerentes da profissão docente, tiraram do foco principal o aluno e os aspectos característicos de sua aprendizagem – até aquele momento em evidência. O tema saberes docentes, nessa época, já estava sendo explorado de forma indireta por meio de estudos sobre ensino-aprendizagem, cotidiano escolar, teoria-prática, influência do docente na aprendizagem do educando, dentre outros (NUNES, 2001).

Seguindo por esta perspectiva, dentre as inúmeras vertentes dos estudos sobre subjetividade docente, estão os saberes docentes, com suas raízes nos Estados Unidos da América, por volta dos anos 1980 e 1990, onde começaram a adquirir impulso, a partir de movimentos de profissionalização do ensino instituídos pelo *Holmes Group*, 1986, 1990, o *Carnegie Forum*, além de outros que procuravam selecionar um repertório de conhecimentos para o ensino. Desde então vários pesquisadores sentiram a necessidade de investigar mais especificamente o

knowledge base (base de conhecimento) dos docentes, que, de acordo com (SHULMAN, 1987), versa em um conjunto de conhecimentos, compreensões, habilidades e disposições que um docente precisa possuir para atuar em certos contextos de ensino e aprendizagem.

Na década de noventa, Antônio Nóvoa (2000), trouxe mudanças significativas no panorama mundial das pesquisas no campo da formação docente, ao passo que persistiu na relevância de se dar “voz” ao professor como também se empenhou nas análises de trajetórias e histórias de vida. Reconduzidos a posicionarem-se como protagonistas de suas próprias histórias, os educadores são impulsionados a refletirem sobre seus procedimentos pessoais e profissionais, de forma mais ativa e transformadora.

No Brasil, especialmente, somente no começo da década de noventa, os estudos sobre os saberes docentes obtiveram espaço e começaram a ser definidos, concomitantemente com as repercussões do movimento de profissionalização do ensino e das indagações a respeito do repertório de conhecimentos dos educadores. Os saberes docentes ganharam reverberação a partir do texto pioneiro de (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991), apesar das influências de Stenhouse já estivessem sendo plantadas neste terreno, assim como os trabalhos de Donald Schön acerca da proposta do professor reflexivo, que tinha dado início ao fio condutor dessa forte tendência (NUNES, 2001). Essa trajetória de saberes desenvolvida no Brasil foi iniciada por estes conceituados autores e que permanecem sendo importantes referências nos dias atuais.

Pautando um cenário geral das pesquisas realizadas no campo dos saberes docentes, (NUNES, 2001) nos revela como as tendências foram mudando de um foco a outro no decorrer de algumas décadas. Verifica-se, na década de sessenta, a título de exemplo, o enaltecimento em relação ao conhecimento, contudo gradualmente foi se deslocando para a valorização dos instrumentos metodológicos e didáticos na década de setenta. Nos anos oitenta, o caráter sociológico, político e ideológico passou a ter notoriedade, ao passo que a década de noventa foi marcada pela proeminência destinada à subjetividade e suas inúmeras configurações na construção da docência, na compreensão das práticas e dos saberes docentes por intermédio de percursos de formação bem como trajetórias de vida.

Apesar do termo saberes docentes ter obtido relevância na atualidade, ao procurarmos uma definição mais precisa para seu esclarecimento, compreendemos ser significativo recordar primeiramente que o termo “saberes” é plurívoco, sendo capaz de ser compreendido num primeiro momento como conhecimentos, construções e recursos alcançados por experiências teóricas e vivenciais, tanto de maneira objetiva quanto subjetiva dos indivíduos que as possuem. Segundo (NUNES, 2001),

(...) o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre

sujeitos, fruto de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento (NUNES, 2001, p. 34).

Encontra-se na literatura abordagens divergentes quanto à definição e classificação dos saberes docentes. Nessa procura, percebeu-se como é frequente a necessidade em se considerar o progresso pessoal e profissional do educador em relação ao seu contexto histórico, social e cultural, tal como de seus processos de aprendizagem construídos no exercício de sua profissão.

Aprender a ensinar presume a ideia de obtenção progressiva de determinados saberes, até serem apropriados e transmitidos. Ao lidar com esse assunto (TARDIF, 2002), nos rememora que o educador é um indivíduo encarregado a transmitir seus saberes a outras pessoas e que, antes de serem professores, estes mesmos indivíduos passaram aproximadamente quinze mil horas de suas vidas dentro de salas de aula, vivenciando uma rotina escolar. Dessa forma, existem construções específicas cujo estes sujeitos se apoderam ao longo de sua trajetória antes de finalizarem uma formação efetivamente e serem denominados como professores, atuando como profissionais.

Em sua construção teórica, (SHULMAN, 1986), determina uma base de conhecimentos para a profissão docente. Essa base é flexível e dinâmica e se estabelece quando o conhecimento é absorvido e gradualmente se transforma em conteúdo de instrução e apenas a partir de então a transmissão começa a se tornar viável. O autor identifica primeiramente três formas de conhecimento: conhecimento do conteúdo da matéria; conhecimento pedagógico do conteúdo; e conhecimento curricular. Mais tarde, (SHULMAN, 1986) elaborou uma nova categorização, que resultou a classificação em: conhecimento disciplinar; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento da psicologia da infância; conhecimento do contexto institucional; conhecimentos dos fins educativos; e conhecimentos externos ao contexto escolar.

Os saberes docentes possuem diversas tipologias e classificações, que nos revelam a complexidade e o pluralismo dos saberes, ocasionando na dificuldade em se estipular uma tipologia precisa que de fato contemple todos os aspectos envolvidos neste campo. Por conseguinte, as classificações tendem a se direcionar para um aspecto mais específico, enaltecendo determinado atributo em relação aos demais; especialmente por conta das formações de base, concepções ideológicas e linhas de pesquisa de seus autores.

Nessa pesquisa, iremos desenvolver a noção de saberes a partir das concepções de Maurice Tardif (2002), que define saberes como conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, acrescidos do “saber-fazer” mobilizados cotidianamente no exercício de suas atividades. Em outras palavras, para este autor,

os saberes estão associados a uma ação aplicada, à realização de um objetivo específico, como por exemplo, o ato de ensinar.

Refletir, o contexto do saber docente é imprescindível sendo inviável compreendê-lo fora do âmbito dos ofícios e profissões, sem relacioná-lo com os condicionantes do trabalho e da vida social, motivo porque expressamos que o saber não é algo que flutua no espaço: o saber dos professores encontra-se relacionado com a própria pessoa e com a identidade desta, com sua experiência de vida, com sua história profissional e com suas relações com os alunos e seus pares. Diante disso, Tardif declara:

[...] 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 situadas fora do trabalho cotidiano (2002, p.64)

Por conseguinte, refletir a formação dos professores a partir do enfoque dos saberes docentes vem colaborando para a ruptura de um paradigma muito sólido, traçado na concepção do professor como detentor do conhecimento e como reprodutor de técnicas de ensino e aprendizagem, restringindo sua função a condutas meramente mecânicas, de “depositar” conhecimento para os educandos. Esse processo, muito criticado por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996), é denominado como educação bancária.

Por muito tempo essa concepção se fez forte e influenciou significativamente os estudos acerca da formação do professor, que focavam em técnicas e formas de ensinar e esqueciam-se, eventualmente, de compreender a vida pessoal do professor, visto que, para alguns pesquisadores, não havia, relação entre a vida profissional e a história de vida dos professores, esta não influenciava na ação pedagógica docente e não levavam em consideração o que esses atores falavam sobre si (NUNES, 2001).

Através dos estudos acerca dos saberes docentes começa-se a dar voz aos professores e cogitar os seus discursos como pertinentes e relevantes para o campo epistemológico da educação. Sob o ponto de vista dos saberes docentes, a formação do professor passa a ser observada a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática do educador em seu contexto de ensino, passando a considerar o cotidiano e a subjetividade como algo válido para compreender a complexidade que envolve a formação docente. Essa tendência vem se alicerçando como um novo paradigma da formação docente e se revela muito sólida em pesquisas que visam compreender a práxis pedagógica dos professores (FREIRE, 1996); as crenças dos professores (SOARES; BEJARANO, 2008); às suas concepções (PONTE, 1992); o *habitus* docente (BARROS, 2011), a identidade docente (GALINDO, 2004); as

competências e habilidades (PERRENOUD, 2000); e os saberes docentes (TARDIF, 2002).

Nota-se que todos esses termos partilham a mesma visão de que não se deve separar a dimensão sociocultural da vida do docente, da dimensão profissional. A fusão dessas duas dimensões forma a identidade profissional docente de cada professor. Ademais, esses termos e pontos de vista igualmente direcionam para uma nova percepção da profissão docente, que considera o educador um profissional reflexivo capaz de pensar e repensar sua prática sobre os mais distintos enfoques e perspectivas – dono de uma consciência racional que influencia sua prática como professor, construindo o que chamamos de práxis profissional.

A ideia de enxergar de maneira crítica sua própria prática pedagógica é característica peculiar à figura do professor reflexivo. Em relação ao professor, refletir acerca de sua prática é guiar seu olhar minuciosamente para as particularidades que existem no processo de ensino e aprendizagem e nas relações entre os sujeitos (professor e aluno) mediados pelo conhecimento e apresentar soluções para as dificuldades encontradas nessa prática, por meio da reflexão, análise e problematização das situações.

A reflexão é intrínseca à profissão docente, a atitude de refletir está presente no processo de transmissão e recepção do conhecimento e, por ser essa a matéria-prima do educador, é incontestável que ele reflita a respeito da sua prática docente e os conhecimentos obtidos e transmitidos no processo de educação (SCHÖN, 2000). Essa concepção consolida cada vez mais o reconhecimento dos docentes como indivíduos participativos, produtores e mobilizadores de saberes, que possuem consciência e racionalidade profissional satisfatória para guiar de maneira autônoma suas práticas pedagógicas e não somente seguir regras concebidas e desenvolvidas na formação inicial.

Os estudos que procuram compreender as subjetividades do docente mostram nitidamente que os professores não podem ser vistos unicamente como fantoches que reproduzem os movimentos e teorias realizadas pelos docentes, pesquisadores, e/ou exigidos pelos seus superiores. O professor não é um simples reproduzidor de teorias produzidas por outros indivíduos, ele é, sobretudo, um ator, protagonista de um contexto, que ele elabora, mobiliza e adapta os saberes de acordo com a sua necessidade. Portanto, a subjetividade evidente no discurso e na prática do professor necessita ganhar visibilidade nos estudos a respeito da profissão docente, não por compaixão e auxílio para manifestar um reconhecimento social do professor diante da sociedade, contudo, pelo simples fato dessa subjetividade retratar um rico campo epistemológico a ser investigado e explorado pelas ciências da educação bem como pela Educação Musical.

De acordo com (SACRISTÁN, 2000, p.20) o conjunto da prática e do cotidiano na sala de aula também é parte do processo de construção dos saberes docentes, posto que “[...] toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na

realidade na qual se realiza e na forma como se concretiza em situações reais”. Para o autor, o cerne da questão é o processo na ação e a pluralidade caracterizada na trajetória docente, pois “[...] o currículo deságua numa prática pedagógica” (p.27).

Falar de carreira docente resulta em transitar por diferentes caminhos de diversos professores, em diferentes estágios desse trajeto, que (HUBERMAN, 2000, p.38) indica para o crescimento de uma carreira como:

[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica).

O enfoque, dessa pesquisa nos saberes da experiência, se dá por Maurice Tardif (2002) ao atentar que existe uma relação de exterioridade associada aos docentes com os saberes de formação profissional, disciplinares e curriculares; em virtude de uma separação entre os produtores de saberes e os formadores, entre a produção e a validação desses saberes e as instâncias responsáveis pela formação.

Complementando com (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 212) temos mais ponderações a respeito da argumentação dos saberes que servem de base para o ensino que não estariam vinculados somente a sua formação profissional, e, portanto, essa não poderia ser a única responsável a responder para os docentes as suas carências e demandas do cotidiano da sala de aula.

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. [...] para os professores de profissão, a experiência do trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Considerar os saberes experienciais, que são provenientes da atividade profissional e “[...] produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão (TARDIF, 2002, p. 38)”, adquirem enorme relevância.

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes

experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p. 54).

É importante ressaltar que não se pretende tratar os diferentes saberes como categorias estanques, porém entender que existem particularidades em determinadas produções desses saberes, e de onde eles advêm. Uma vez que, ao contrário, somente reificaria uma tradicional fragmentação dos saberes da docência.

Desta forma, é na prática social que os saberes docentes se efetivam. Em Tardif (2002) temos o argumento de que é essencial levar em conta os saberes da prática, visto que são saberes construídos em contato com o outro, na relação com outros indivíduos e em situações concretas do trabalho docente.

Portanto, esse trajeto apenas é possível a partir da investigação dos sentidos das vivências e experiências dos docentes. Isto tem sido imprescindível para a pesquisa educacional e a discussão acerca da formação de professores, e, além disso, para compreender dentro dessa conjuntura a construção dos saberes docentes.

Essa formação docente não deve ser reduzida a uma análise de somente somar experiências. Essas, para que se transformem em fonte de aprendizado, precisam que sejam revisitadas de uma maneira pedagógica, realizando uma função crítica e reflexiva; uma vez que, somente dessa maneira é possível transformar a formação docente na aprendizagem de várias pessoas.

No decorrer da carreira do professor, os saberes docentes em grande parte vão adquirindo consistência, a partir de sua história de vida, na sua prática docente e pedagógica de seu dia a dia na escola, nas relações que estabelece com outros docentes, dentro da sala de aula com os alunos, com outros indivíduos do corpo gestor da escola e outros integrantes da organização escolar e, bem como a partir do seu embate com seus próprios saberes.

Saberes apontados por (TARDIF, 2002) e (PIMENTA, 2002) como saberes da experiência, produzidos a partir da intervenção da ação pedagógica do docente na escola, no momento em que organiza suas turmas, a partir do seu trabalho e em sua trajetória de vida.

Segundo (TARDIF, 2002), esses saberes não se originam nas instituições de formação nem nos currículos, bem como, não se encontram sistematizados em teorias ou doutrinas. O que difere para (PIMENTA, 2002) é a natureza que provém das experiências que esse professor tem desde sua trajetória como aluno. Contudo, para esses dois autores o docente é ao mesmo tempo produtor e sujeito desses saberes.

A experiência está nos sujeitos, neste caso, os docentes que a produzem a partir dos saberes específicos que dispõem e que são mobilizados nas ações que buscam sua intervenção no dia a dia escolar, sendo que são essas experiências que tornam possível que os docentes construam conjuntos de saberes que conduzam sua prática (TARDIF, 2002).

A respeito dessas experiências existem ainda duas considerações. Em primeiro lugar, que elas se relacionam com a organização institucional da escola (planejamento, currículo, programas, normas, planos escolares dentre outros); em segundo lugar, essas experiências são coletivas, posto que no cotidiano estabelecem trocas com todos os agentes da escola por intermédio “[...] do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade” (TARDIF, 2002, p. 52). Desse modo, é capaz de formar e informar no intuito de conceder uma resposta a problemas e demandas de um determinado momento.

Conforme um processo em que os sujeitos se percebam como reflexivos de sua própria prática pedagógica e produtores também de conhecimento, e seus saberes docentes são tão pertinentes e coerentes quanto os pressupostos científicos que nos são mostrados nas pesquisas, como também na regulamentação e constituição da escola. O significado da experiência adquire relevância na medida em que se torna parte integrante da análise para se raciocinar a respeito desse universo apresentado.

Ao refletir acerca da sua prática, os docentes utilizam-se da própria experiência como significativa fonte de construção dos saberes. E partindo da investigação de suas próprias práticas para entender as maneiras de como se deve posicionar diante de problemáticas que se confrontam no dia a dia escolar gerando novas condutas e estratégias de ensino e aprendizagem. Essas reflexões, para Freire (1996), implicam na condição do professor inteirar-se em sua história e em sua cultura e tornar-se consciente de ser e vir a ser no mundo.

A partir da rede de significados apreendidos nas experiências, a escola se torna um ambiente de formação do professor. As redes de diálogos com outros docentes e a troca de experiências colaboram para a construção dos saberes do professor, reconstruindo constantemente seu conhecimento.

A formação dos professores resulta em um conjunto de saberes inseridos no decorrer da própria vida, saberes estes definidos de maneira multirreferencial Tardif (2002). Desde o período que ingressam, incorporam saberes continuamente e agregam ao processo formativo de construção de sua identidade profissional. Em relação a isso, (TARDIF, 2002, p. 71), ainda considera:

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. [...] A ideia de base é que esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são

inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, nos quais eles constroem em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

O saber dos docentes está constantemente conectado a uma experiência de trabalho com outros, por exemplo, educandos e educandas, companheiros da profissão, pais e responsáveis dos alunos e todos os atores que estão envolvidos de certa maneira com a comunidade escolar.

Essa experiência de saber se fundamenta em um espaço estabelecido, isto é, na escola e na sala de aula, o que possibilita compreender estar consolidado em uma determinada instituição construída em uma dada sociedade. O saber dos docentes traz em si marcas do seu trabalho, não somente um meio no trabalho, mas a produção e a modelagem no e pelo trabalho (TARDIF, 2002).

A discussão torna-se interessante dentro do processo de formação das experiências, porém em (TARDIF, 2002) a pesquisa encontra grande repercussão exatamente por acreditar que a construção da experiência acontece ao longo da carreira, ou seja, acompanha esse sujeito docente durante todo esse percurso e se reconstrói perpetuamente.

E são os registros dessa experiência, que se tornam aprendizagem e relatos de vida profissional que terminam por adicionar ao quadro dos saberes docentes, de forma que tornam essa concepção possível de ser observada e sentida a partir da “contação” dessas histórias. São nas memórias, que acontecimentos proferidos em conversas com professores, que grande parte de seus saberes se manifestam a partir de suas experiências e subjetividades.

2.2 AS PESQUISAS SOBRE SABERES DOCENTES NO BRASIL E OS SABERES DOCENTES NO CAMPO DA MÚSICA

No Brasil, os estudos de Selma Pimenta (1999) são referência dentre as publicações nacionais que analisam o papel da pedagogia e da didática para a formação de professores. Segundo a pesquisadora, a pedagogia, enquanto conhecimento *da* e *para* a prática profissional, pode prover o professor de uma análise reflexiva sobre sua ação docente. Ela destaca os saberes pedagógicos na formação dos professores, ratificando que para se possibilitar a transformação da prática docente é importante expandir a consciência dos professores sobre sua própria prática. Apoiada nestes princípios (PIMENTA, 1999) afirma que os saberes da docência são: os saberes da experiência (como aluno e como professor), os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Segundo ela, a experiência começa a se constituir no decorrer da vida do aluno como estudante, em toda relação que contribuiu para a formação humana do aluno, e tudo o que sabe a respeito da profissão de professor, o que abarca as representações e os estereótipos transmitidos por meio dos sistemas de comunicação. Os *saberes da experiência* são também, em outro nível, aqueles que os professores realizam no seu cotidiano docente, num processo perene de reflexão sobre sua própria prática.

A autora sugere a necessidade de questionar o significado do *conhecimento*, o quanto ele é poder e até onde, qual o seu papel, e da relação entre as ciências e os modos de produção (material, existencial). Segundo ela, conhecer implica um trabalho com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Assim, toma a inteligência como a arte de articular o conhecimento de maneira útil e pertinente, produzindo novas formas de progresso e desenvolvimento, e a reflexão como sendo uma capacidade de produzir novas formas de existência. Nisto está à relação entre o poder e o conhecimento.

A autora afirma que é necessário informar e trabalhar as informações para construir a inteligência, e que o trabalho da escola é o de mediar a informação aos alunos, tornando possível desenvolver a reflexão para adquirir a sabedoria necessária à construção do homem. A finalidade da educação escolar seria a de preparar os alunos para trabalharem os conhecimentos tecnológicos e científicos, desenvolver habilidades para utilizar, rever e reconstruir, num processo de análise, confronto e contextualização.

De acordo com (PIMENTA, 1999), os *saberes pedagógicos* são saberes necessários para se saber ensinar, uma vez que experiência e conhecimentos específicos não são suficientes na prática docente, são necessários também os saberes pedagógicos e a didática. Constituem os saberes pedagógicos temas como relacionamento professor-aluno, importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, e das técnicas de ensinar.

Na formação de docentes há uma necessidade de articulação entre a realidade existente nas escolas e a formação contínua de professores, superando a fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos), analisando a prática social e redefinindo os saberes como ponto de partida para formação de professores.

A autora aborda a necessidade de registrar sistematicamente as experiências vividas pelo professor, a partir da análise desse registro de experiência reorientar as pesquisas para se construir novos saberes pedagógicos, trabalhando a pesquisa como foco principal na formação para a docência.

Segundo Selma Pimenta, existe uma necessidade de refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, sendo uma proposta metodológica para construir uma identidade necessária de professor, articulando a política de formação e a

pesquisa, as tendências de análise sobre a formação de professores denominados de reflexivos. Em oposição à racionalidade técnica, a formação docente passa de aspectos curriculares e disciplinares para os aspectos profissionais do professor.

Sendo assim, a formação de professor na linha reflexiva propõe uma valorização política do professor de forma pessoal e profissional, propiciando uma formação contínua no local de trabalho e em parcerias com instituições de formação; em meio às mudanças e transformações sociais e culturais, bem como a inovações tecnológicas, portanto há uma necessidade de ressignificar a identidade dos professores.

De acordo com Jusamara Souza (2000), todo professor de música deveria ter, no mínimo, alguma formação específica na área. No Brasil, temos dois tipos de formação musical especializada: o técnico em música (nível profissionalizante e médio) e as graduações (bacharelados e licenciaturas, com suas variáveis de instrumentos e ênfases, como regência, composição, canto, etc.).

Em termos de Educação Musical, a educadora Jusamara Souza reflete ainda que:

A chamada “alfabetização musical” deve incluir tanto o aprender na música como o aprender sobre a música. Deveríamos tentar criar na aula de música situações em que reconhecer, compreender, ter prazer e gostar da música estivessem interligados (SOUZA, 2000, p. 181).

Dessa maneira, o professor de música deveria ainda na sua formação, possuir diversas horas práticas de ensino, estagiando, observando, planejando e avaliando. Faz-se importante para o professor ter conhecimentos de didática, psicologia e sociologia da música, uma vez que poderá contar com um melhor preparo para lidar com situações que poderão manifestar-se em sala de aula. Enfim, sem o rigor técnico e de domínio de repertório esperado de um performer, um professor de música deveria saber música. Entretanto, para além de saber música, existem vários saberes significativos à prática docente em música (SOUZA, 2000).

A formação e a prática musical do professor necessitam ser frequentemente realizadas junto à sua formação pedagógica. Trata-se do saber disciplinar correspondente ao campo da música e do saber pedagógico da educação sendo vividos e contextualizados por meio de experiências variadas. O educador musical precisa fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa.

Ainda segundo (SOUZA, 2000), a realidade curricular dos cursos de bacharelado em instrumento ajuda a enfatizar uma crença entre os instrumentistas de que ensinar bem um instrumento é consequência direta de tocar bem. O instrumentista que toca bem detém o conhecimento do conteúdo. Falta-lhe, porém, o

conhecimento pedagógico do conteúdo, dificultando-lhe, a organização de situações de aprendizagem com seus alunos.

A razão deste pensamento se encontra na própria atuação profissional dos instrumentistas formados em cursos de bacharelado, cujo foco recai na formação do intérprete, do músico executante, o qual irá atuar em performances solo, em orquestras ou em conjuntos de câmara, mas que, com muita frequência, atuará como professor de seu instrumento seja em aulas particulares, em escolas de música especializadas ou mesmo no ensino superior. Esse conflito, entre formação e atuação docente, torna-se relevante quando buscamos compreender os conhecimentos envolvidos e articulados na profissão de professor de instrumento. Um passo importante é o de tentarmos compreender quais são e como se constituem os saberes docentes construídos pelos bacharéis em instrumento na prática pedagógica (SOUZA, 2000).

Faz-se necessário considerar as experiências reveladas na prática cotidiana como elementos que favorecem a orientação das estratégias de formação docente, como também a valorização e reorganização dos saberes vinculados à sua formação que proporcionem o desenvolvimento profissional e privilegie, de forma equilibrada, tanto a formação teórica quanto a atuação prática. Tão importante quanto os aspectos mencionados acima, é a experiência na prática de ensino e na formação docente, unificadas num exercício analítico e crítico, o que proporciona o desenvolvimento de um trabalho reflexivo e comprometido com a qualidade do mesmo.

Destacamos alguns trabalhos como exemplos de estudo sobre os saberes docentes na área da Educação Musical no Brasil, todos assentados na classificação elaborada por Maurice Tardif.

O trabalho de Luciana Requião (2002) procurou identificar os saberes desenvolvidos pelos professores de música das escolas alternativas do Rio de Janeiro, afirmando, nos resultados, que os docentes desenvolvem, em sua formação inicial e continuada, saberes específicos que vêm a atender às necessidades de profissionalização do professor de música popular.

Cláudia Bellochio (2003), por sua vez, buscou identificar no depoimento de professores de Educação Musical, atuantes em escolas de ensino básico, quais são os saberes docentes que alicerçam suas práticas educativas, trazendo, portanto, contribuições acerca do uso deste referencial, na formação de professores do ensino regular.

Já os saberes docentes de professores de instrumento, foram investigados por (ARAÚJO, 2005), que propôs o reconhecimento dos saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano ao longo do desenvolvimento da carreira profissional. Tendo como elemento norteador da investigação a dimensão temporal, a discussão sobre os saberes docentes foi guiada pela tipologia defendida

por (TARDIF, 2002). Em suas análises, a autora apontou que o que diferencia os saberes de cada sujeito envolvido na pesquisa é a temporalidade, pois cada indivíduo mobilizava e adaptava seus saberes conforme o seu tempo de atuação profissional com o ensino de piano e suas experiências, tanto formais no âmbito do curso de bacharelado em piano, como experiências informais vividas no cotidiano, como performers.

Em suas pesquisas acerca do ensino coletivo de violão, Cristina Tourinho (2007) explicita seis princípios básicos, diferenciais dessa modalidade de ensino. De acordo com a autora, são eles: 1) acreditar que todos podem aprender a tocar um instrumento; 2) acreditar que todos aprendem com todos; 3) atenção ao ritmo da aula, que é planejada e direcionada para o grupo, exigindo do estudante disciplina, assiduidade e concentração; 4) planejamento é feito para o grupo, levando-se em conta as habilidades individuais de cada um; 5) requer autonomia e decisão do aluno; e, por fim, 6) o ensino coletivo elimina os horários vagos, pois se um estudante não comparece, os outros estarão presentes e a dificuldade passa a ser administrar o progresso dos faltosos, um dos maiores fatores de desistência dos cursos.

Dessa forma, essa modalidade de ensino exige algumas competências específicas do professor, como uma postura extremamente reflexiva, avaliando continuamente sua prática. Mesmo obedecendo aos princípios e roteiro planejado, o professor deve respeitar a dinâmica do grupo e o ritmo de aprendizado que emerge das interações entre os alunos durante a execução das atividades propostas. Com isso, torna-se inquestionável a importância de discutir os saberes docentes nesse contexto, uma vez que são elementos alcançados através prática do educador, onde estes se encontram articulados.

Se tratando dos estudos acerca da formação dos professores de instrumento, (MOREIRA, 2014) realizou uma pesquisa com um professor de violão que atuava há 29 anos numa escola de música em Santa Catarina, O objetivo da pesquisa foi investigar como o professor organizava, adaptava e representava o conhecimento musical e técnico-instrumental de modo a transformá-lo em conteúdo apreensível e compreensível para seus alunos. Em sua investigação o autor evidencia que o repertório musical utilizado pelo professor era o fim e ao mesmo tempo o meio para o desenvolvimento técnico musical e também de repertório do aluno. O professor transmitia esses conhecimentos de várias maneiras, através de analogias, demonstrações, explanações e metáforas. Os saberes do professor foram adquiridos através da sua longa experiência com o ensino de violão e, principalmente, através de seus professores de violão, que ainda eram as principais fontes de conteúdo, formas e estratégias de ensino que o professor utilizava atualmente.

Tendo como foco os professores de instrumento, (CARVALHO, 2004) realizou uma pesquisa para conhecer e discutir como 10 professores ensinavam, aprendiam

e avaliavam em um curso de instrumento musical para crianças. Nesse estudo, a autora constata que os saberes docentes desses professores eram construídos na prática e para a prática, e os ex-professores desses profissionais eram os que mais exerciam influência na atuação profissional dos professores em sala de aula. A autora relata que, no decorrer da trajetória profissional dos professores sujeitos da pesquisa, eles construíram um contraponto entre a influência de seus ex-professores, suas práticas e a prática dos seus pares, compartilhadas em alguns momentos no ambiente de trabalho.

Ainda no mesmo eixo temático, (GEMESIO, 2011) se propôs a estudar os saberes docentes de professores de piano em início de carreira. Nessa pesquisa, a autora constata que no início da carreira esses profissionais mobilizam saberes construídos na experiência como alunos e também como professores, antes de cursarem o ensino superior. Além disso, por se tratar de uma fase da carreira ainda bastante instável, os professores estão sempre iniciando e reiniciando suas experiências com o ensino de piano, o que acarreta em uma mobilização e criação de saberes durante a prática, que a todo tempo perpassa por mudanças. A cada papel que assume em cada trabalho, o professor de piano, acaba moldando seus saberes de acordo com cada contexto e redirecionando a construção de seus saberes no ambiente de trabalho.

Estes trabalhos, representativos e que trazem uma nova concepção para as pesquisas sobre o professor de música no Brasil, ainda não contemplam de maneira global, todas as possibilidades que os estudos a respeito da docência viabilizam, especialmente sobre o professor de ensino coletivo de violão. Nesta perspectiva, defendendo novos rumos para as pesquisas sobre saberes, como um meio de estimular as discussões sobre esta categoria profissional.

2.3 OS SABERES DOCENTES SEGUNDO MAURICE TARDIF

O processo de formação do educador musical com seus respectivos saberes constitui uma questão ampla e complexa. Este é um dos grandes desafios a serem enfrentados na atualidade em busca da qualificação docente e do aperfeiçoamento para o ensino de música nos diferentes espaços e pela valorização da profissão. É necessário que o processo de formação desses profissionais tenha um suporte teórico capaz de referenciar a ação docente e torna-se essencial conhecer o perfil de formação do professor de música e os conhecimentos por eles almejados. Dessa forma, iremos focar os saberes docentes dos professores e como esses saberes podem influenciar na sua prática em sala de aula.

O pesquisador Maurice Tardif sustenta o estudo das características dos saberes docentes como fundamento de uma epistemologia da prática dos professores. Nesse aspecto ele evidencia que o saber dos professores demonstram

certas características que abrangem o trabalho docente e suas interações sociais. Com isso, os saberes dos professores se configuram num corpo de conhecimento, habilidades e competências que, mesmo sendo intrínseco a cada docente, se apresenta relacional e dialógico com a sociedade.

Para (TARDIF, 2002), tratar do saber significa relacioná-lo com as condições de sua origem e com o contexto do trabalho: “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (ibid., p.11) Nesses termos, o autor complementa:

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com 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 (id).

Ele evidencia que o saber dos professores é social, pois é partilhado por todo um grupo de agentes e professores que possuem uma formação comum e trabalham numa mesma organização. Maurice Tardif ressalta que não devemos esquecer que o saber é concebido socialmente, seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais; por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado conforme as fases da carreira.

De igual modo, os saberes docentes são sociais, visto que são obtidos no contexto de socialização profissional, isto é, no decorrer de sua carreira o professor vai construindo gradativamente esses saberes, como conhecer o local de trabalho à medida que nele se insere e o interioriza para a ação docente. São sociais também, uma vez que são partilhados por um grupo de agentes que pertencem ao mesmo núcleo no ambiente escolar, os educadores, os quais têm uma formação inicial comum em cada área específica, sendo capaz de variar de acordo com os níveis ou graus de ensino.

Maurice Tardif e Claude Lessard (2011) tratam da relevância do trabalho interativo na docência, de tal forma que produziram uma obra concernente ao tema, ou seja, defender que a atividade profissional dos educadores é um exercício de relações e interações humanas e que estas relações e interações são pautadas por um espaço específico, que é a escola. No decorrer dos capítulos do livro os autores vão analisando como o espaço escolar e as atividades desenvolvidas pelos professores e por outros agentes deste espaço possibilitam a construção profissional de suas carreiras. Maurice Tardif e Claude Lessard consideram alguns focos de análise como a escola enquanto espaço social, as estruturas burocráticas que fazem parte do cotidiano escolar, a carga de trabalho e a jornada dos professores e, os fins do trabalho docente.

Pode-se dizer que os saberes docentes possuem um caráter pessoal, pois dependem diretamente da história de vida de cada sujeito, sua formação inicial e continuada, sua identidade e personalidade, a maneira como se relacionam com os

outros atores no contexto educacional e com a própria trajetória profissional que vão construindo ao longo dos anos de atuação docente. É importante destacar os saberes obtidos em ambientes pré-profissionais, como a influência da família, as experiências escolares enquanto aluno, os valores e princípios assimilados pelo educador em sua formação, a construção do caráter, princípios éticos, dentre outros.

Tardif mostra que o saber docente se apoia em seis tipos de fios condutores. O primeiro fio condutor refere-se ao saber e trabalho – “o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2002, p. 16-17). Embora os professores usem inúmeros saberes, essa utilização é mediada pelo próprio trabalho que lhe concede princípios para enfrentar e solucionar situações recorrentes;

O segundo fio condutor remete a diversidade do saber, pois compreende que os saberes dos professores é plural, compósito e heterogêneo, “porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos (...) e de natureza diferente” (id., p. 18), esse fio condutor distingue a natureza social dos saberes docentes, mostrando como os saberes provêm da família do professor, da instituição escolar, da universidade, dos pares, de sua própria cultura, enfim da sociedade;

O terceiro fio condutor é a temporalidade do saber – que identifica a qualidade temporal do saber dos professores, uma vez que o saber é adquirido ao longo de uma história de vida e de uma carreira profissional. Para Tardif, “dizer que o saber dos professores é temporal significa (...) que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à efetivação do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 20);

O quarto fio condutor, denominado como a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, se focaliza nos saberes provenientes da experiência cotidiana de trabalho os quais formam o alicerce da prática e da competência profissionais. Desse modo, “essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2002, p. 21);

O quinto fio condutor, saberes humanos a respeito de seres humanos, similarmente denominado pelo autor de processo interativo durante o qual o educador se relaciona com o seu objeto de trabalho essencialmente através da interação humana: “procuro compreender as características da interação humana que marcam o saber dos atores que atuam juntos, como os professores com seus alunos numa sala de aula” (TARDIF, 2002, p. 22);

O sexto e último fio condutor, saberes e formação profissional, é resultante dos anteriores, e revela a necessidade de reformular a formação para o magistério, levando em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, ou seja, a “articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes

desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 23).

Tendo como alicerce esses fios condutores, (TARDIF, 2002) constitui o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

Além dos saberes provenientes da história de vida, Maurice Tardif (2002) busca identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores. Ele indica quatro tipos de saberes que fundamenta a profissão docente. Sendo eles: os saberes profissionais (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Saberes da *formação profissional* inicial e/ou continuada se constituem como o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Tendo em vista os argumentos desse autor o professor deve: conhecer o processo metodológico e didático de como ensinar música, pedagogia de ensino, saber ensinar um instrumento musical, ter domínio do conteúdo que ensina, conhecimento sobre as diferentes metodologias de como ensinar Música e se sentir apto para ajudar na formação profissional do indivíduo. Enfim, os professores devem possuir saberes de formação profissional ou de formação pedagógica.

De acordo com Tardif, *saberes disciplinares* são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

Estes podem ser identificados na performance do professor, através do domínio e conhecimento que este deve ter em teoria musical (percepção), do domínio de leitura e notação musical, solfejo, prática do instrumento, da realização de oficinas para confecção e criação de instrumentos, além do conhecimento para o ensino de um instrumento musical. Estes saberes são assim identificados por (TARDIF, (2002), por já originar da tradição cultural da nossa sociedade e dos grupos produtores de saberes (músicos, familiares, mestres, dentre outros) e, assim, serem integrados nas universidades em forma de disciplinas.

Saberes curriculares são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares).

Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, conteúdos, métodos e objetivos selecionados pela instituição como saberes sociais e selecionados como modelos de formação e cultura erudita. Geralmente são desenvolvidos no decorrer da carreira docente e são influenciados especialmente pela ideologia de formação proposta e idealizada pela universidade e desenvolvida nos cursos. Portanto, os professores devem apropriar-se desses saberes ao longo da prática docente. (TARDIF, 2002).

Saberes experienciais são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

Segundo Tardif, os saberes experienciais requerem improvisação e habilidade pessoal, como também a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. De igual forma, o professor necessita saber música, ter prática instrumental, realizar dinâmicas de grupo, ter conhecimento dos conteúdos específicos de Música (história, teoria, técnicas e práticas), assim como de docência do ensino básico e produção musical. Além desses atributos, o professor deve saber lidar com diferentes situações e, por fim, saber transmitir os conhecimentos.

Dessa forma, torna-se importante destacar também que o autor evidencia que os saberes são elementos constitutivos da prática docente, pois os saberes conquistados através da experiência compõem os fundamentos de sua competência, sendo a partir deles que os professores irão julgar sua formação inicial e continuada. Nesse mesmo contexto é demonstrado que os saberes experienciais possuem três objetos que são: 1) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; 2) as diversas obrigações e normas às quais o seu trabalho deve submeter-se; 3) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas; a objetivação parcial dos saberes experienciais, a qual tem origem, portanto, na prática diária dos professores em confronto com as condições da profissão.

2.3.1 Temporalidade do Saber e Carreira Profissional

Para Tardif, a temporalidade do saber é marcada muito pela vida pessoal e escolar do docente, muito em função dele ter vivenciado a escola durante toda sua formação como aluno antes de iniciar sua vida profissional. Essa situação se

manifesta “[...] através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF, 2002, p. 13)”, trazendo para o seu exercício profissional muito dessa experiência escolar vivenciada também como aluno. Nessa perspectiva, ele indica a relevância de se cogitar, nos estudos dos saberes, as várias fases da carreira profissional, posto que privilegiam a forma como o educador mobiliza e formata os vários saberes que norteiam sua prática.

A carreira docente é marcada por desafios, dilemas e conquistas que refletem no processo de como o professor se identifica e se sente no ambiente de trabalho, na busca da realização pessoal e profissional. (TARDIF, 2002) e (HUBERMAN, 2000) consideram a carreira docente como um processo de socialização e incorporação na atividade profissional, de forma a apresentar variações de acordo com o tempo e a função a ser realizada.

Ao passo que (TARDIF, 2002) entende a carreira como uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional, (HUBERMAN, 2000) enfatiza que a carreira é permeada por múltiplos acontecimentos que se tornam marcantes na trajetória do docente, compreendendo arranques, descontinuidades e becos sem saída que propiciam a mudança de percurso.

Um dos modelos mais mencionados a respeito dos ciclos de vida profissional de docentes é aquele desenvolvido por (HUBERMAN, 2000), cuja classificação foi construída a partir da leitura e análise de estudos empíricos. A sistematização considera os anos de docência dos professores e exhibe algumas características próprias de cada fase vivenciada durante o percurso profissional: fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), fase de estabilização (4 a 6 anos), fase de diversificação (7 a 25 anos), fase de serenidade (25 a 35 anos) e fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência).

A fase de entrada (1 a 3 anos) da carreira é concebida como um momento de incerteza entre a sobrevivência (o ‘choque com a realidade’) e a descoberta na profissão (experimentação, entusiasmo inicial por fazer parte de um grupo profissional e estar em situação de responsabilidade) (HUBERMAN, 2000, p. 39). Da mesma forma é entendida como um estágio em que os professores se sentem inaptos de desempenhar suas funções ou como um processo de indução, de transição entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo.

A fase da estabilização equivale ao período entre 4 a 6 anos de carreira, identificada pelo comprometimento definitivo na docência e, também, como uma etapa de tomada de responsabilidades.

A fase da diversificação e a fase do questionamento sucedem no mesmo período, qual seja entre 7 a 25 anos de carreira. Entretanto, a primeira é marcada pela quebra da rigidez pedagógica (quando o professor começa a realizar

experimentações) ao passo que a segunda é reconhecida pelas dúvidas no que se refere à carreira e no que diz respeito à profissão.

No período entre 25 a 35 anos de carreira, verifica-se a fase da serenidade e distanciamento afetivo, determinadas por características que vão ao encontro do nome que a define. Neste mesmo período observa-se, também, a fase do conservadorismo, marcada pelo distanciamento das lamentações frente à profissão. Por fim, a fase do desinvestimento, que acontece entre 35 a 40 anos de docência, quando os professores se distanciam da profissão e dedicam o seu tempo mais a si próprios.

Para Huberman e Tardif os anos iniciais das atividades docentes são decisivos para a estruturação da prática profissional. Ademais, eles consideram todo o processo de construção da carreira como relevante para a aquisição e validação dos saberes profissionais:

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experenciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência... Nesse sentido a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2002, p. 53).

Nessa pesquisa que envolve os saberes docentes dos professores de ensino coletivo de violão em classes de iniciantes, vemos a importância da formação e da experiência na relação da atividade docente, justamente por considerar que a construção da experiência se dá ao longo da carreira, ou seja, acompanha esse sujeito docente durante todo esse percurso e se reconstrói permanentemente, tornando esses aspectos como elementos significativos para este trabalho.

3 ESCOLHAS DA PESQUISA

Para investigar como os saberes docentes que norteiam a prática pedagógica dos professores influenciam na utilização de um material didático nas aulas coletivas de violão, alguns passos e procedimentos se fizeram necessários para orientar e justificar algumas escolhas da pesquisa.

Num primeiro momento é importante justificar a escolha do recorte do universo pesquisado. O ensino coletivo foi eleito como foco preferencial uma vez que, mais que em outras modalidades de ensino de música, o professor se apresenta como mediador do conhecimento, sendo responsável por criar um

ambiente propício ao aprendizado e às trocas entre os alunos, acompanhando e conduzindo este processo, o que exige uma postura de constante reflexão sobre sua prática docente e imediatas respostas do grupo, necessitando sempre remodelar seu planejamento.

A escolha do material utilizado como instrumento comum pelo universo dos professores observados foi fruto de uma pesquisa¹ voltada para o desenvolvimento de um material didático específico para o ensino coletivo de violão para iniciantes. Tal pesquisa foi motivada pela escassez de uma literatura específica sobre ensino coletivo de violão com o intuito de musicalizar o aluno através do violão e experimentar atividades corporais, jogos musicais e colaborar com um ensino musical de qualidade, de forma atraente e prazerosa, através da experiência vivenciada em sala de aula, ampliando o material teórico e prático e abrindo possibilidades para discussões entre profissionais e pesquisadores dentro do campo de ensino coletivo de instrumentos musicais para iniciantes. Sendo assim, este material se apresenta como um dos poucos suportes didáticos elaborados especificamente para o ensino coletivo de violão para iniciantes, o que o colocou como um material propício para balizar a atual proposta de análise. Acreditamos que a utilização de um mesmo material por todos os professores, por sua vez, representou a possibilidade de diminuição de outras interferências didáticas-metodológicas, o que nos permitiu uma melhor observação acerca dos planejamentos de aula e da relação destes com os saberes docentes dos professores.

3.1 MÉTODO DA PESQUISA

3.1.1 Estudos Multicasos

O estudo de caso se caracteriza pela complexidade e pelos aspectos únicos de cada caso, no qual o agente da pesquisa procura uma descrição exata e detalhada com fronteiras definidas. Pode-se evidenciar a relevância de se concentrar no caso estudado para não se ater a aspectos genéricos de outros casos. Segundo (LAVILLE e DIONE, 1999), o pesquisador busca compreender de forma minuciosa o caso a ponto de estar dentro da pesquisa tendo que experienciar o contexto, buscando a compreensão e o significado, somente então pode chegar a uma conclusão pessoal.

¹ Pesquisa realizada pela autora deste projeto durante o curso de Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação Profissional em Música – PPGPROM, da UFBA, durante os anos de 2014 e 2015.1, sob orientação da professora Dra. Cristina Tourinho.

O intuito de investigar como os saberes docentes dos professores tem conduzido à atuação pedagógica nas aulas coletivas de violão em escolas de música a partir de um material didático proposto estabelece o saber docente dos professores de música como objeto de estudo. Por esta razão, a seguinte definição demonstra a motivação de adotar o estudo de caso como estratégia de investigação da presente pesquisa, pois “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (STAKE, 1994, p. 236).

Após estabelecer os professores de ensino coletivo de violão de escolas de música como um caso, por conseguinte, decidi por realizar três casos nesta pesquisa de estudos multicaseos.

Robert Bogdan e Sari Bicklen (1994, p.97) utilizam o termo “estudos de caso múltiplos” ao caracterizarem o estudo de “dois ou mais assuntos, ambientes ou base de dados”. Ainda que existam diferenças entre os autores quanto à terminologia empregada, o estudo de caso e o estudo multicaseo possuem as mesmas características e princípios. Conforme (YIN, 2001)

a escolha entre projetos de caso único ou de casos múltiplos permanece dentro da mesma estrutura metodológica – e nenhuma distinção muito ampla é feita entre o assim chamado estudo de caso clássico (isto é, único) e estudos de casos múltiplos. A escolha é considerada uma escolha de projeto de pesquisa, com as duas sendo incluídas no âmbito da estrutura do estudo de caso. (Yin, 2001, p. 68).

Cada caso representa um estudo minucioso de um objeto que, em consonância com a escolha do investigador, que tanto pode ser uma pessoa, uma instituição, um aspecto de uma cultura, entre outros, produzido dentro de limites bem delineados. Robert Stake (1988) define o estudo de caso tal como um “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular”, que pretende buscar “o detalhe da interação com seus contextos” (STAKE, 1988, p. 11).

Torna-se imprescindível destacar que mesmo que o pesquisador investigue dois ou mais casos, ele não necessita, compará-los. O intuito da presente pesquisa não teve a intenção em nenhuma hipótese de fazer comparação entre os casos que foram estudados, mas sim de conservar a particularidade de cada um em seu contexto. Segundo Luciana Del Ben (2001), nos estudos multicaseos, o mais habitual é traçar relações em termos de dimensões gerais, visto que cada caso se distingue por suas peculiaridades.

Nesta pesquisa, cada professor e cada caso foram considerados únicos e puderam ser observados, cada qual, de acordo com suas especificidades. A posteriori, foi feito um levantamento dos possíveis elementos e fatores em comum com os três casos investigados.

Esta pesquisa, portanto, foi configurada como um estudo multicaseos, onde cada professor de violão – sua prática e seu discurso – concebeu um caso distinto.

O objetivo de cada estudo foi à conquista de uma gama de informações detalhadas a respeito da formação, as características e especificidades de cada docente, especialmente no que concerne a identificação dos saberes que estes revelaram como norteadores de suas práticas.

3.1.2 Abordagem qualitativa da pesquisa

Essa pesquisa teve uma abordagem qualitativa, pois esse tipo de abordagem permite o estudo aprofundado de uma determinada realidade possibilitando um conhecimento detalhado do objeto em estudo. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo (BOGDAN e BIKLEN, 1994), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

As variáveis humanas, na pesquisa qualitativa, são produtoras de enunciados que produzem sentidos dentro de condições de produção de cada contexto histórico, social e educativo. O investigador da abordagem qualitativa percebe o mundo de forma que nada é banal, buscando sempre pistas que o levem a uma compreensão mais esclarecedora do seu objeto de estudo. De maneira que, nada é um dado adquirido e nada deve escapar da sua investigação. Assim, os investigadores qualitativos

frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem, [...] se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] Não recolhem dados ou provas com objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48-50).

De acordo com (BOGDAN e BIKLEN, 1994), a investigação qualitativa é descritiva, pois os resultados escritos da investigação possuem citações feitas com base nos dados para ilustrar e nutrir a apresentação. Esses dados envolvem notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos pessoais, vídeos, fotografias, além de outros registros oficiais. A descrição é feita de forma minuciosa, levando em consideração que nenhum elemento ou aspecto constitutivo da realidade que está sendo investigada, é a princípio considerado trivial ou sem importância.

Os mesmos autores afirmam que a análise de dados, na abordagem qualitativa, é propensa a ser realizada de maneira indutiva, no qual as abstrações

são concebidas a partir da própria coleta e análise dos dados. O investigador qualitativo procura usar parte da pesquisa para compreender quais questões são mais relevantes. Com isso, a coleta de dados não tem como finalidade confirmar ou rejeitar hipóteses ou teorias estabelecidas anteriormente. Robert Bogdan e Sari Bicken (1994) também afirmam que na abordagem qualitativa existe uma atenção especial destinada ao significado. Para os pesquisadores qualitativos interessa apreender o ponto de vista de cada participante, o significado que as pessoas investigadas conferem às suas próprias experiências e ações.

A escolha de uma abordagem qualitativa se justificou ao passo que, nesta pesquisa as concepções de experiência e formação profissional dos professores foram investigadas num contexto específico e no seu ambiente natural: o contexto de sala de aula. A atenção dispensada às diferentes histórias de vida, as formações e as experiências de cada professor possibilitou a necessidade de conhecer como cada professor, a partir de suas próprias concepções e perspectivas, planejava e concretizava a prática pedagógica em classes de ensino coletivo de violão em escolas de música. Esta pesquisa teve a necessidade de compreender como os saberes docentes, referidos por (TARDIF, 2002) – saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais – que norteiam a prática pedagógica dos professores influenciam na utilização de um material didático com alunos iniciantes de classes de ensino coletivo de violão.

3.1.3 A amostra

A amostra foi composta por um grupo de professores de ensino coletivo de violão de escolas de música da cidade de Salvador (BA). Inicialmente a amostra dos docentes foi formada a partir da seleção de professores que aceitaram utilizar o material didático nas suas aulas de ensino coletivo de violão em escolas de música, o que configurou uma amostra voluntária (LAVILLE e DIONNE, 2004).

Pela dificuldade em encontrar escolas de música que ofereciam ensino coletivo de violão em Salvador, foi necessário conversar pessoalmente com alguns professores que trabalhavam com ensino coletivo, para ver se encaixavam nos critérios da pesquisa e então, fazer o convite. Depois do aceite do professor, foi necessário enviar convites para as escolas. No texto do convite constavam informações sobre a pesquisa que estava sendo realizada e uma solicitação para o docente participar da mesma. Deixando bem claro que ele tinha total liberdade para aceitar ou recusar o convite. Também foram realizadas reuniões com os coordenadores das escolas, com o intuito de prestar mais esclarecimentos sobre a pesquisa em questão. Em seguida, foram entregues, aos professores, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para autorização das observações, gravações e filmagem das aulas.

A seleção dos professores foi feita com base em três critérios: (1) o interesse e disponibilidade em participar da pesquisa; (2) ter formação profissional; (3) ter no mínimo três anos de experiência em sala de aula. Como esta pesquisa buscou investigar os saberes docentes que norteiam prática pedagógica dos professores do ensino coletivo de violão, levando em consideração a sua formação e sua experiência, existiu a necessidade de que os professores participantes possuísem experiência profissional de pelo menos três anos. De acordo com Maria Isabel Loureiro (1997), os três primeiros anos de docência costumam ser marcados por excessivas adaptações, etapa caracterizada como período de “entrada na carreira”. Desta forma, como na pesquisa de Maria Isabel Loureiro (*ibid*), esse critério diz respeito a três anos de exercício profissional, “independentemente da aquisição prévia de habilitação profissional.” (*ibid.*, p. 139).

Dos três professores selecionados, um estava situado numa fase pós-início de carreira descrita por Michael Huberman como *fase de estabilização*, aproximadamente entre o 4º e o 6º ano de carreira, pois são os períodos nos quais o autor evidencia a busca da estabilidade na escolha profissional.

Os outros dois professores estavam situados na fase intermediária, chamada pelo autor de *fase de diversificação, e/ou questionamento* (aproximadamente entre o 7º e o 25º anos), teve como justificativa as significativas características que o autor traz para esta etapa que, segundo ele, representa a fase mais longa de toda a carreira profissional. De acordo com o autor esta é a fase de consolidação da carreira, onde o docente apresenta-se como mais ativista, motivado e dinâmico. É nesse período que o professor se lança em experiências pessoais diversificadas, ao mesmo tempo em que pode se empenhar ativamente em trabalhos de equipe. Esta fase também é o período no qual existe a probabilidade de encontrar um maior número de profissionais atuantes.

Segundo Tardif, os saberes práticos ou experienciais se caracterizam de uma forma ampla, pelo fato de se originarem da prática diária da profissão e serem por ela validados. Assim, consideramos a subjetividade do professor como razão de sua forma de estar e agir na sua prática profissional e pedagógica. Suas convicções influenciam suas ações e seu trabalho no cotidiano, incluindo o seu fazer didático-pedagógico, simultaneamente em que seu fazer é fonte de reforço ou produção de crenças e concepções, bem como novos saberes pedagógicos.

Nesta pesquisa, não foi meu intuito debater a validade da formação profissional dos professores de violão, porém priorizar por um tipo de formação para discutir os saberes norteadores da atividade do profissional em questão. Neste seguimento, assumi a opção pelos licenciados, sendo que o critério definidor para participar da pesquisa era além da formação acadêmica, ter experiência e trabalhar no momento da pesquisa com ensino coletivo de violão em classes de iniciantes.

3.2 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Procurando verificar os saberes que norteiam a prática pedagógica do professor de violão, considerei o questionário, a observação e a entrevista como meios apropriados para os fins propostos. Deste modo, as técnicas de coleta de dados usadas neste trabalho foram os questionários, as observações não participantes e as entrevistas orientadas por tópicos.

Com os questionários pude fazer um levantamento do perfil dos professores e suas formações, com as entrevistas pude conhecer a formação dos professores e as particularidades de suas trajetórias de vida e profissionais. Com as observações pude conhecê-las em ação e apurar os saberes mobilizados em suas práticas. Ao todo foram realizadas uma ou duas entrevistas e cinco observações em cada caso. Tais números de coletas, nesta pesquisa, foram considerados suficientes para as análises propostas em cada caso, uma vez que proporcionaram os dados necessários para esta investigação.

3.2.1 Questionário

Foi aplicado um questionário de sondagem para levantamento do perfil dos professores e suas formações e em seguida, foi feita uma triagem com os professores que se encaixaram nos critérios anteriormente citados. Conforme Antônio Carlos Gil (2008), o questionário é: a técnica de investigação constituída por um número relativamente elevado de questões, apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

3.2.2 Entrevista semiestruturada

Feita essa triagem, foi feita uma entrevista semiestruturada com os professores participantes. A técnica de entrevista semiestruturada foi utilizada por possibilitar que certas questões fossem aprofundadas, em concordância com as próprias respostas dos professores. Conforme Maria Isabel da Cunha (2010), a entrevista semiestruturada consente “captar o sistema de valores, as representações e os símbolos próprios de uma cultura ou subcultura, inclusive as de conteúdo afetivo” (*ibid.*, p. 47- 48).

Esse tipo de entrevista permite ao entrevistador elaborar novas perguntas com o intuito de buscar esclarecimentos e justificativas e de aprofundar

qualitativamente as respostas da pessoa entrevistada. Segundo (BOGDAN e BICKLEN, 1994), a entrevista semiestruturada

(...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (*ibid.*, p.134).

A entrevista semiestruturada se revela como a mais apropriada para investigar os professores acerca da experiência de sala de aula, como também sobre sua formação profissional. Segundo (LAVILLE e DIONNE, 1999), esse tipo de entrevista abarca, em perguntas abertas, feitas verbalmente, seguindo um roteiro organizado pelo investigador, sendo possível acrescentar perguntas de esclarecimento. Eventualmente, faz-se necessário revelar as questões no momento da entrevista, reformulá-las para que o entrevistado tenha uma compreensão mais clara ou, então, trocar a ordem das perguntas em virtude das respostas recebidas. Por vezes, pode ser essencial acrescentar perguntas para conseguir um aprofundamento nas respostas que se pretende obter (*ibid.*, p. 188). No decorrer de toda a entrevista é importante que o entrevistador esteja sempre atento para conduzi-la de forma que não se afaste do seu objetivo de pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas individualmente com cada professor, com o objetivo de obter informações diversas a respeito dos seguintes temas:

- 1- Formação e atuação profissional – as questões concernentes a este tema visaram conhecer a formação musical e pedagógica dos professores, as vivências musicais, cursos de aprimoramento e as práticas pedagógicas dos educadores.
- 2- Concepções pedagógico-musicais – esse tema buscou compreender como o professor fundamenta a sua prática em sala de aula, seus objetivos em relação ao ensino de música, como planeja suas atividades e conteúdos, e como seleciona o repertório utilizado nas suas aulas.
- 3- Experiência profissional – as questões relacionadas a esse tema tiveram como foco conhecer concepções advindas da educação familiar, religiosa e do local onde nasceu cada professor e como esses fatores influenciaram na sua carreira. Buscou-se também entender como suas práticas pedagógicas se construíram ao longo dos anos, no exercício da profissão diante dos desafios, dos conflitos e da interação com os alunos.

Todas as entrevistas foram gravadas com gravador de voz e transcritas literalmente. A análise de cada entrevista foi realizada logo depois da coleta de dados, com o propósito de que houvesse a possibilidade de gerar novos questionamentos e levantar outros pontos que pudessem ser mais aprofundados ou esclarecidos em entrevistas ou conversas informais a posteriori.

3.2.3 Observação não participante

Na observação não participante o pesquisador permanece alheio à comunidade, grupo ou situação que está investigando, tendo um papel de espectador do objeto observado (GIL, 2008). Na observação não participante o pesquisador apreende uma situação como ela realmente ocorre. Esse tipo de técnica diminui consideravelmente a interferência da pessoa que está observando em relação ao observado e permite o uso de instrumentos de registro como gravações em vídeo e diário de campo, sem influenciar o objeto de estudo.

A técnica da gravação em vídeo é um recurso que, segundo (MAYKUT e MOERHOUSE, 1994), possibilita registrar as manifestações livres, verbais e gestuais, como também as relações sociais dos sujeitos envolvidos na investigação. A gravação deve ser feita sem cortes, de maneira contínua, para que o pesquisador possa obter a sequência de todo o processo. Por sua vez, as anotações de campo, vem a complementar o procedimento de observação não participante.

Foi realizada nesta pesquisa a observação de cinco aulas dos professores participantes, buscou-se identificar os saberes docentes que norteavam suas práticas pedagógicas. O número de observações foi considerado satisfatório para coletar os dados essenciais para a análise. Gravações em vídeo foram feitas para o registro das aulas observadas, assim como diário de campo, contendo anotações sobre o processo do trabalho do professor investigado constituíram como recursos desta coleta.

3.3 SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nos contatos iniciais com cada professor de violão, depois do processo de seleção dos docentes, apresentei os objetivos e procedimentos de minha pesquisa. Em seguida, entreguei um questionário para levantamento do perfil e formação do docente. Nesta mesma ocasião, os professores foram requisitados a escolher a turma a ser observada.

A posteriori, negocie com cada professor a data para o começo das observações. Expliquei que seria necessário observar um mínimo de cinco aulas para que fosse viável a familiarização com o trabalho feito pelo docente. Depois de definidos datas e horários para as observações, comecei a coleta de dados. Resolvi por iniciar a coleta de dados pela observação das aulas, por esta técnica propiciar a aproximação e a experiência direta do fenômeno a ser investigado, testemunhando-o para, então, buscar compreendê-lo. Ademais, os dados adquiridos através das observações poderiam ser aprofundados e ainda conceber novas questões quando da realização da entrevista. Poderiam ainda consentir a construção de hipóteses iniciais a respeito das concepções do professor.

Ao longo das observações foram negociados datas e horários para a realização das entrevistas. As entrevistas foram feitas individualmente ao final das observações das aulas de dois professores. Com o terceiro professor, a entrevista aconteceu uma semana antes da última observação. Todas as entrevistas foram gravadas com gravador de voz e transcritas na íntegra.

Logo após cada momento de coleta de dados, elaborei relatos das experiências de campo. Paralelamente, foram coletados os documentos escritos.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Robert Bogdan e Sari Bicklen (1994),

A análise de dados é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (*ibid.*, p. 205).

Para (GIL, 2008), primeiramente o tratamento dos dados passa pela descrição e logo em seguida, começa a ser realizada sua análise. A análise e a interpretação dos dados para o mesmo autor consistem em processos associados, tornando na maioria das vezes complicado precisar onde termina uma e se inicia a outra. Como forma de esclarecer esse processo, considera-se a análise a etapa onde o investigador estuda somente os dados, ao mesmo tempo em que a interpretação é a busca de um sentido mais abrangente para estes por intermédio do diálogo com outros conhecimentos já alcançados (*ibid.*, p.156).

A análise dos dados coletados em campo foi realizada à luz dos conceitos dos autores Maurice Tardif e Michael Huberman, a fim de compreender os aspectos que influenciaram nas diferentes formas de apropriação do material pelos professores, nas diferentes fases de suas carreiras. Primeiramente, os perfis foram avaliados a partir da categorização dos saberes docentes proposta por Tardif. A seguir, os dados a respeito das práticas docentes e sua relação com os saberes docentes foram analisados.

Para a análise das entrevistas, foi usado o procedimento de transcrição dos dados e da organização em tópicos, dos temas tratados neste processo. Para a análise dos vídeos, a sistematização dos dados seguiu a sequência caracterizada por (SANTOS, 1995), que instrui para a transcrição literal das falas e das ações dos indivíduos filmados, acompanhada por meio de uma cronometragem. Desta forma, tanto as entrevistas, como as gravações, foram transcritas e digitadas no programa *Word* em arquivos nomeados, por mim, como “Registro de Dados”.

Com base nas análises das entrevistas e das observações feitas com os professores de violão, consegui vislumbrar algumas categorias que guiaram minha interpretação a respeito dos saberes docentes, como estes norteavam as atividades e eram mobilizados pelos participantes, nas diferentes fases da carreira.

3.4.1 Tipologia dos saberes que orientaram a análise dos dados

Ao constituir o trabalho de (TARDIF, 2002) como referencial dos estudos sobre saberes docentes, considere-o como estudo de orientação, como ponto de partida de uma reflexão preliminar. Contudo, as diferenças que existem entre a profissão do professor do ensino regular e do professor de violão em escola de música, tanto no que diz respeito à formação profissional quanto nas especificidades de suas profissões, levaram-me a pensar sobre as categorias descritas pelo autor e procurar uma tipologia que conseguisse abranger os diferentes grupos de saberes que foram observados nessa pesquisa.

Desta forma, durante o procedimento de análise dos dados, alcançados por intermédio dos três casos, a reflexão a respeito da prática docente fez emergir alguns grupos de conhecimentos observados na prática e no discurso dos professores. Como resultado dessas análises, estabeleci a seguinte tipologia para orientar esse trabalho:

- Saberes disciplinares
- Saberes curriculares
- Saberes experienciais

Os **saberes disciplinares** foram considerados como um conjunto de saberes produzidos no âmbito de uma tradição cultural, que incluíram diferentes conhecimentos musicais, provenientes da formação inicial e continuada destes professores.

Os saberes disciplinares oriundos da formação inicial foram considerados como conhecimentos que os professores obtiveram no decorrer da sua formação anterior à graduação e da mesma forma os conhecimentos obtidos durante suas formações no curso de Licenciatura em Música. Assim, este subgrupo foi definido tal qual descreve (TARDIF, 2002), ao especificar os saberes disciplinares. O autor estabelece este grupo como um conjunto de conhecimentos provenientes das disciplinas cursadas na formação escolar/acadêmica, produtos determinados em forma e conteúdo, sobre os quais o indivíduo não é responsável nem pela definição e nem pela seleção dos mesmos.

Desta forma, os saberes disciplinares oriundos da formação inicial se caracterizam por serem transmitidos especialmente pelas instituições de ensino, por intermédio de uma seleção da cultura, sem que o docente participe de sua elaboração ou mesmo de sua seleção e são vinculados ao conjunto de conhecimentos adquiridos na formação da Licenciatura em Música, bem como na formação anterior à graduação.

Os **saberes curriculares**, considerados neste estudo, também seguiram a definição de Tardif, isto é, foram dimensionados como um grupo de saberes, selecionado da cultura erudita e das instituições escolares, que o professor se apropria, mediante o contato com as instituições de formação e de atuação profissional. Tais conhecimentos são transmitidos no decorrer de sua formação e de sua carreira, por intermédio do contato com diferentes currículos e programas escolares. Na descrição de Tardif, ele explica esse grupo:

Ao longo de sua carreira, os professores devem também se apropriar de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2002, p. 38).

Os **saberes experienciais** também foram observados nesta pesquisa a partir da conceituação de Tardif. Foram estabelecidos como um grupo de saberes que são desenvolvidos ao longo do trabalho cotidiano e, diferentemente dos saberes disciplinares e curriculares, não são institucionalizados, mas brotam de experiência e por ela são validados.

Esta tipologia de saberes – disciplinares, curriculares, experienciais – utilizada como base das análises desta pesquisa, foram discutidas nos três casos estudados. Contudo, esta estrutura não significa que, em trabalhos futuros, não possa ser modificada, pois, conforme o enfoque que for atribuído ao estudo sobre os saberes, outros elementos podem surgir e gerar outras tipologias. No contexto desta tese, esta tipologia teve como argumento, as fontes sociais de aquisição dos saberes. Tais categorias, em minha opinião, revelaram-se suficientes para a análise dos dados sobre os saberes docentes, coletados nos três casos.

3.5 APRESENTAÇÃO DOS CASOS

Os três casos investigados tiveram como ponto central os professores na condução de suas práticas docentes. Por intermédio de um processo de interpretação das observações e entrevistas, considerando os acontecimentos de suas histórias pessoais que lhes propiciaram a conquista de saberes específicos para nortear suas atividades de ensino de violão.

Meu foco, nestes estudos, voltou-se para os discursos dos professores, apresentados nas entrevistas concedidas, como também nas interações observadas em classe, com seus alunos. Mediante o processo de interpretação dos dados, pode-se distinguir diferentes saberes que são mobilizados na ação de cada professor. Para tal, foi apresentado o pensamento individual de cada docente.

O primeiro caso foi o estudo feito com o professor Caio que possuía, até o momento de sua participação nesta pesquisa, 15 anos de ofício nesta profissão. Sua participação representou o estudo de uma fase intermediária da carreira docente.

O segundo caso foi o estudo realizado com o professor Luís, que iniciou sua carreira aos 23 anos, estando, por ocasião de nossa entrevista, com 4 anos de atuação docente. Por se encontrar numa fase pós-início de carreira, sua participação foi significativa para esta pesquisa. Este professor foi o que encontrei em atividade, com menos tempo de carreira, dentre outros docentes com os quais mantive contato.

O terceiro caso foi investigado a partir da participação do professor Pedro, que iniciou sua carreira aos 29 anos, estando na ocasião desta pesquisa com 17 anos de atuação como professor. Estando, assim como o professor Caio, em uma fase intermediária de sua carreira docente.

A apresentação destes casos foi formatada pelos elementos relevantes do discurso e da prática dos professores, levando-se em consideração os seus aspectos histórico-pessoais, isto é, as particularidades da construção individual de suas trajetórias de vida. Assim, os elementos específicos, de cada caso, foram

trazidos à tona mediante seus depoimentos e das observações vinculadas às suas atividades docentes.

3.6 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS CASOS

Feita a análise e exposição dos três casos de forma distinta, procurou-se distinguir os aspectos comuns e específicos entre os casos, em relação aos saberes que os professores mobilizam em suas práticas e às fases da carreira docente, buscou-se assim, um aprofundamento maior das questões norteadoras propostas para esta investigação.

Os três casos investigados tiveram como ponto central os professores na condução de suas práticas docentes. Por intermédio de um processo de interpretação das observações e entrevistas, considerando os acontecimentos de suas histórias pessoais que lhes propiciaram a conquista de saberes específicos para nortear suas atividades de ensino de violão.

Meu foco, nestes estudos, voltou-se para os discursos dos professores, apresentados nas entrevistas concedidas, como também nas interações observadas em classe, com seus alunos. Mediante o processo de interpretação dos dados, pode-se distinguir diferentes saberes que são mobilizados na ação de cada professor. Para tal, foi apresentado o pensamento individual de cada docente.

O primeiro caso foi o estudo feito com o professor Caio que possuía, até o momento de sua participação nesta pesquisa, 15 anos de ofício nesta profissão. Sua participação representou o estudo de uma fase intermediária da carreira docente.

O segundo caso foi o estudo realizado com o professor Luís, que iniciou sua carreira aos 23 anos, estando, por ocasião de nossa entrevista, com 4 anos de atuação docente. Por se encontrar numa fase pós-início de carreira, sua participação foi significativa para esta pesquisa. Este professor foi o que encontrei em atividade, com menos tempo de carreira, dentre outros docentes com os quais mantive contato.

Este estudo transversal proporcionou a visão dos elementos já apresentados nas análises feitas em cada caso específico, que, a partir de um olhar mais abrangente, foram refletidos no conjunto, concedendo os elementos necessários para as conclusões e considerações finais deste trabalho.

4 PRIMEIRO CASO: PROFESSOR CAIO

Neste primeiro caso, apresento o estudo elaborado com o professor Caio. Meu intuito nessa caracterização inicial foi evidenciar traços do seu perfil profissional, salientando alguns elementos que o abarca. Desta maneira, busquei trazer as impressões do professor acerca da escolha de sua atividade docente, do seu ponto de vista a respeito da interação com colegas e alunos, assim como das dificuldades que o professor declarou enfrentar como profissional da música. Os dados foram coletados na cidade de Salvador.

4.1 TRAJETÓRIA DO PROFESSOR CAIO

O professor Caio nasceu em Salvador e sempre residiu no bairro do Imbuí. Desde pequeno escutava vários estilos musicais em casa, quando seus pais ou irmãos colocavam músicas no toca discos em volume alto, “obrigando” todas as pessoas da casa a ouvirem. Um de seus irmãos é colecionador de vinis raros, então, sempre escutou desde músicas clássicas, rock progressivo, música popular brasileira (mpb), blues, como também pop, sertanejo e outros gêneros musicais. Ele, como era o “caçula”, observava seus irmãos tocando violão em casa e ficava curioso, querendo aprender a tocar, porém seus irmãos guardavam o violão em cima do guarda-roupa para que ele não pegasse ou quebrasse de alguma forma o instrumento.

Ele contou que o bairro que ele morava tinha uma cena musical muito forte. Tinha muitas pessoas que tocavam no condomínio dele, assim como na rua, bares, restaurantes e conhecia vizinhos que tinham bandas e assistia aos ensaios. Quando ele tinha uns 12 ou 13 anos começou a pegar o violão dos irmãos escondido e começou a tocar sozinho, por revistinhas de música. Ele também disse que um cunhado dele começou a dar umas dicas, de acordes e batidas e que a partir daí ele começou a se desenvolver no instrumento.

Assim, ele começou a tocar em seu condomínio com seus amigos e na escola com seus colegas. Tocava vários estilos musicais, além das músicas que estavam fazendo sucesso nas rádios e nas novelas. Com isso, sentiu necessidade de melhorar e aprender novas técnicas no instrumento e começou a ter aulas com um professor particular quando completou 14 anos de idade.

Aos 16 anos fez um curso livre de violão na Escola de Música da UFBA, para iniciar a leitura musical por partitura e aprender a teoria musical. Como relata:

Foi no Memorial Lindenberg Cardoso. Não eram as “oficinas” de lá que tinham aquelas “oficinas” mesmo... Era um curso livre que teve cerca de 1 ano ou menos de violão. Era pra iniciar a leitura, essas

coisas... Pra iniciante assim... Eu já tocava de ouvido e tal... mas queria iniciar na leitura e fiz esse curso aí. (R.D. ENT. p.1)

Desde cedo, quando já estava tocando na escola e no condomínio onde morava, ele começou a dar aulas de violão para seus amigos, nesse primeiro momento, de maneira mais informal, sem cobrar pelas aulas. Depois foi estudando e melhorando sua técnica, e a partir daí começou a cobrar pelas aulas particulares que dava. Nesse tempo também, começou a tocar guitarra, fez cursos de harmonia e improvisação buscando aperfeiçoar sua técnica guitarrística, sempre pedindo dicas a seus professores e amigos que também tocavam. Assim, começou a tocar e improvisar com seus colegas, sempre com o objetivo de montar uma banda de rock.

Ele frequentava uma igreja evangélica situada no seu bairro e próxima ao seu condomínio. Nessa época, ele começou a fazer parte do grupo de louvor e participar da banda da igreja. Tinha ensaios nos finais de semana e tocava durante os cultos, onde desenvolveu a prática de tocar em público tanto sozinho, como também em conjunto com outros instrumentos.

Com isso, ele sentiu necessidade de fazer uma graduação em música. No início sentiu dificuldade para escolher qual curso iria fazer se Instrumento (Bacharelado), Composição ou a Licenciatura em Música. Então, pediu ajuda a um amigo que fazia o curso de Composição. E ele explicou para Caio como funcionava e qual o objetivo de cada curso na Escola de Música. Então ele refletiu um pouco e viu que gostava muito de dar aulas e resolveu seguir a licenciatura em música para aprimorar seus conhecimentos.

O professor Caio iniciou a sua carreira docente aos 27 anos, e, na ocasião da entrevista, aos 42, já possuía 15 anos de ofício nesta profissão. Porém, dá aulas de violão informalmente, para amigos e vizinhos desde os 14 anos de idade. Iniciou seu curso de licenciatura em música na Universidade Federal da Bahia em 2000 e terminou em 2005. Durante esses anos de ensino, atuou como professor de música em Escolas da Rede Pública, Escolas da Rede Privada, Escolas Especializadas de Música, Projetos Sociais, além de aulas particulares de violão. Trabalhou com ensino tutorial e ensino coletivo de violão.

Em sua trajetória profissional, ele exerceu outras atividades. Participou de bandas, deu aulas de guitarra e prática de conjunto. O seu trabalho como professor de violão foi desenvolvido antes, durante e depois do curso de Licenciatura em Música. A escolha pelo curso (de licenciatura) foi, segundo ele, natural, pois gostava de ensinar. Então resolveu fazer a licenciatura em música para aprimorar seus conhecimentos e aperfeiçoar sua metodologia.

Durante sua graduação participou de alguns congressos como o da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), Curso de Vivências Musicais promovido pela APEMBA (Associação dos Professores de Educação Musical da

Bahia), Workshops de violão e também de guitarra elétrica. O professor Caio enxerga a formação como um processo contínuo, que acontece tanto através da prática, da vivência em sala de aula, quanto por meio da formação continuada. Por isso, a importância de fazer cursos, oficinas e congressos na área de educação musical.

Em relação a sua formação pedagógica, ele relata que na época da graduação teve aulas de Iniciação Musical I e II, onde estudou os métodos ativos de educação musical, especialmente, Willems, Orff, Dalcrose, Kodaly e outros. Desenvolvia várias atividades de iniciação musical usando esses métodos. No seu estágio, na matéria Prática de Ensino, trabalhou com iniciação musical com uma turma de crianças. Porém, ele revelou que não era o objetivo dele, trabalhar com musicalização, pois ele gostava de dar aulas de instrumento (violão e guitarra) e ele sentia falta dessas matérias mais voltadas à pedagogia do instrumento como afirmou na sua entrevista

Iniciação Musical né? É... mas assim, é mais voltado a musicalização tal... Como meu foco é mais no ensino de instrumento mesmo violão e guitarra... é... eu senti um pouco a falta dessas matérias né? Desse viés... “Poxa, você quer ser professor de instrumento e tal... uma formação mais voltada pra isso” (R. D. 1, ENT. p. 5)

Como ele sentia necessidade de aprender mais o instrumento, durante o curso de licenciatura, ele cursou matérias optativas práticas de instrumento como Instrumento Suplementar III e IV, onde o aluno escolhe o instrumento que deseja estudar, no caso do professor Caio escolheu o violão. Também fez outra matéria que foi Prática de Conjunto I e II onde teve a oportunidade de tocar em grupo com outros instrumentos.

O professor Caio também mencionou, além das disciplinas cursadas na Escola de Música da UFBA, os conhecimentos vivenciados em outras disciplinas de Educação como Didática que aprendeu sobre Paulo Freire, “da ideia de ser um professor que permite que o outro cresça”; História da Educação Brasileira onde estudou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as transformações do sistema educacional brasileiro. Também citou a matéria Psicologia da Educação que o fez refletir sobre “ele” como professor e a forma de enxergar seu aluno em sala de aula. Essas matérias o fizeram crescer muito como educador.

Ao prosseguir seu depoimento ele demonstra essa insatisfação que teve durante o curso de licenciatura em relação à falta de matérias voltadas a pedagogia do instrumento, uma matéria que capacitasse o aluno a dar aulas de instrumento, como narra durante a entrevista:

“Poxa, você quer ser professor de instrumento e tal... uma formação mais voltada pra isso”. Eu cheguei a fazer a... Instrumento Suplementar também III e IV, não me lembro assim... duas vezes...

Não sei se foram dois anos na época ou se era semestral... não lembro aqui... Mas eu cheguei a fazer também... mas eu já tava... quando eu já tava na universidade eu já sabia que eu não queria trabalhar com essa coisa de musicalização. Mas senti falta um pouco dessa coisa de... se você quer ensinar violão como fazer uma preparação pra quem quer ensinar violão... (R.D. 1, ENT. p. 5-6)

Sua profissão de professor de violão foi iniciada em 2004, numa escola especializada de música, onde lecionava aulas coletivas de violão, guitarra e teoria musical. Foi muito gratificante para ele, pois estava fazendo o que realmente gostava que era o ensino do instrumento.

Atualmente, dá aulas de música numa escola regular do Estado, em Salvador, no qual dá aulas de música para alunos do ensino médio, dá aulas numa escola regular do município de Lauro de Freitas, para alunos do ensino fundamental e também dá aulas de ensino coletivo de violão numa associação onde funciona a Escola Alfa no bairro do Imbuí em Salvador para alunos entre 8 a 12 anos de idade.

A carga horária semanal de trabalho do professor na Escola Alfa é de 10 horas. Somando com as outras escolas que trabalha também como professor de violão, escola regular do Estado 20 horas, escola regular do município de Lauro de Freitas 20 horas, totaliza, aproximadamente 50 horas de trabalho semanal.

Ao falar a respeito da profissão de professor de música, o professor Caio demonstrou insatisfação no que diz respeito a baixa remuneração do professor, a falta de estrutura das salas de aula, o não-reconhecimento da profissão, como também a falta de respeito dos alunos para com o professor. Conforme ele relata:

Não... Tô realizado, mas tem aquela história de quanto o professor ganha muito pouco né... Isso é muito desestimulante. É... pega uma sala com muitas crianças indisciplinadas e você tem que ter um trabalho muito grande, se não, não consegue desenvolver o seu trabalho né? Fica frustrado... Então a questão maior aí é como o professor é tratado né? A baixa remuneração, a falta de respeito, tal... Isso desestimula. Não vou dizer que tô totalmente satisfeito assim... é... Estaria mais satisfeito se a coisa funcionasse realmente, se tivesse uma estrutura, se fosse uma coisa bem remunerada. (R.D. 1, ENT. p. 4-5)

Sua preocupação refletiu um dilema pessoal que a maioria dos professores de música enfrenta em escolas regulares públicas e particulares em nosso país. A falta de investimentos na educação e a baixa remuneração de alguma forma acabam por desestimular o educador, que tem que se reinventar todos os dias para levar novidades e dar o melhor de si na sala de aula para seus alunos. Procurando deixar de lado as injustiças do nosso cotidiano e passar o conteúdo da melhor forma possível.

Observando os dados desta caracterização inicial, onde busquei apresentar alguns aspectos do perfil profissional do professor Caio, saliento que a fase da carreira na qual o docente se encontrava era uma fase que, segundo os estudos sobre a carreira docente de Michael Huberman (2000), poderia ser definida como “fase da diversificação” e a “fase do questionamento” que se sucedem no mesmo período, qual seja entre 7 a 25 anos de carreira. A primeira, quando o professor começa a realizar experimentações, ao passo que a segunda é reconhecida pelas dúvidas no que se refere à carreira e no que diz respeito à profissão.

A fase de diversificação na carreira é a maior em termos de anos de docência. Ademais, os professores lançam-se em novas propostas curriculares, estão mais envolvidos em equipes pedagógicas, mais motivados e, conseqüentemente, mais dinâmicos. É reportada a ideia de que os professores buscam os cursos de pós-graduação, assumem cargos de direção e desenvolvem solidificadas ações para o ensino da disciplina no contexto escolar (HUBERMAN, 2000).

Segundo o autor, nesta etapa, os percursos individuais parecem entrar mais em discordância. Todavia, Huberman identifica duas características percebidas em inúmeros professores que se encontram neste período: a experimentação e a diversificação. Para o autor, é nesta fase que os docentes se lançam em várias experiências individuais, “diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa” (HUBERMAN, 2000, p. 41).

O professor Caio, nesse sentido, demonstrou ser um profissional ativo, decidido e com opiniões pessoais bem definidas no que tange sua profissão. Ele participa das reuniões com a coordenação do curso, expõe suas ideias, monta as apresentações semestrais e é bem atuante no que tange as questões pedagógicas específicas ao ensino do violão, além de estar sempre inovando o repertório estando atento as músicas que seus alunos apreciam, como também levando outros gêneros musicais para que seus alunos conheçam e aprendam músicas de outras culturas.

4.2 BREVE DESCRIÇÃO DA ESCOLA ALFA

A Escola Alfa é uma instituição sem fins lucrativos, criada em 2002. De caráter social, atende em 2019, cerca de 300 crianças. Atua nas comunidades carentes situadas próximas ao bairro do Imbuí e Boca do Rio, no entorno da Av. Jorge Amado e se estende até as margens do Parque Metropolitano de Pituaçu.

As comunidades atendidas pela Escola Alfa são formadas, em sua grande maioria, por famílias numerosas, com renda mensal inferior a um salário mínimo. Alguns são inscritos em Programas do Governo Federal, como: bolsa família, bolsa

gás e bolsa escola, se mantendo apenas com o que recebem desses Programas. Essa escola tem como entidade mantenedora uma Igreja Batista situada no mesmo bairro.

Essa escola oferece aulas de reforço escolar para crianças com idade de 6 a 15 anos, que frequentam a rede pública de ensino; música para crianças e adolescentes, na faixa etária entre 07 e 15 anos, oferecendo aulas de violão, guitarra, violino, teclado, bateria e canto coral. As aulas abordam a teoria, percepção musical, leitura rítmica, solfejo, prática instrumental, prática de conjunto e dinâmicas lúdicas; esporte para crianças com idade de 6 a 15 anos, a partir da prática de atividades específicas do futsal. Todas as crianças recebem refeição diária balanceada com cardápio elaborado por nutricionistas, também ganham fardamento e material didático.

As crianças, além do reforço escolar, podem escolher mais uma ou duas atividades, ou seja, pode escolher um instrumento musical e o canto coral, ou algum instrumento ou canto coral mais o esporte. As aulas de música são oferecidas duas vezes por semana, por um período de 1 hora. A escola disponibiliza instrumentos para os alunos que ainda não possuem ou não tem condições de comprar um instrumento musical. As salas de música são amplas, com ar condicionado e possuem cadeiras, estantes de música, caixa de som e mesa para o professor.

As aulas de violão são coletivas e o professor conta com no máximo 6 alunos por turma. Os alunos não podem faltar às aulas sem justificativa, pois existem outros alunos na fila de espera aguardando uma vaga na turma de violão. Ao final de cada semestre, os alunos fazem uma apresentação para os pais/ e ou responsáveis na escola e também no auditório da igreja. Alguns alunos que mais se destacam durante o curso, são convidados a participar de uma “banda” da escola e também fazem apresentação ao final de cada semestre.

4.3 O PROFESSOR CAIO NA ESCOLA ALFA

Assisti a 5 aulas de violão do professor Caio numa mesma turma de alunas iniciantes. A turma era formada por 5 alunas na faixa etária de 8 a 10 anos de idade. Dessas 5 alunas, apenas 2 possuíam violão. As outras alunas usavam o instrumento oferecido pela escola. Nenhuma delas tocava o instrumento antes de entrar para as aulas de violão. As alunas demonstravam grande interesse em aprender o instrumento e chegavam sempre no horário certo para as aulas.

Antes do início das aulas, o professor arrumava a sala colocando as cadeiras em círculo, afinava os violões e os colocava sobre as cadeiras para que cada aluna pegasse seu instrumento e sentasse em suas cadeiras. O professor também deixava o material que iria utilizar nas aulas como xerox de música, xerox das

atividades escritas do livro “Violão para Crianças”, os lápis e as borrachas para os alunos, sempre organizados sobre sua mesa para que a aula ocorresse de maneira dinâmica.

O professor Caio, geralmente, iniciava suas aulas revisando o conteúdo da aula anterior. Sempre utilizando o instrumento durante toda aula com as alunas. Ele trabalhou com as alunas o conteúdo “notas musicais”.

Na primeira aula, o professor afinou os violões e em seguida, revisou as notas musicais com as alunas. Ele pediu que elas tocassem no violão a nota Dó (primeira casa; segunda corda) e mostrou para as alunas que elas deveriam apertar a nota com o dedo 1 da mão esquerda. O professor solicitou que as alunas tocassem a nota Dó quatro vezes utilizando o polegar da mão direita e deu a pulsação para que todas tocassem a nota ao mesmo tempo. Depois o professor pediu que as alunas tocassem a nota Ré (terceira casa; segunda corda) e mostrou para as alunas que elas deveriam apertar a nota com o dedo 3 da mão esquerda. Todas tocaram a nota Ré quatro vezes com o polegar da mão direita. Ele fez a mesma coisa com as notas Mi (primeira corda solta), Fá (primeira casa; primeira corda) e Sol (terceira casa; primeira corda).

A todo o momento o professor prestava auxílio as alunas colocando o dedo na casa certa e consertando a postura de cada uma. Depois ele fez a mesma atividade tocando as notas na sequência, quatro vezes cada. Três alunas fizeram a atividade sem problemas de posicionar os dedos no violão e outras duas precisaram da ajuda do professor para colocar os dedos no lugar certo. Em um momento da atividade, uma das alunas ajudou a sua colega do lado que estava com dificuldades para colocar a nota Ré (estava colocando o dedo na casa errada).

O professor ensinou para as alunas os acordes de Ré maior e Lá com sétima. O professor indicou o dedo, as casas e as cordas para as alunas montarem os acordes. Depois o professor foi consertando a posição dos acordes de cada aluna individualmente. O professor dividiu a turma em dois grupos e pediu para cada grupo montar um acorde. Em seguida tocaram a música “Marcha Soldado”. O professor sinalizava a hora certa de cada grupo tocar durante a música.

O professor pediu para que as alunas falassem o nome das sete notas musicais que tinham aprendido nas aulas anteriores e depois pediu para que as alunas solfejassem. Em seguida, professor falou o nome de uma nota e pediu para as alunas falarem a nota anterior e a nota posterior da que ele tinha falado o nome (ex: o professor falou a nota Mi e perguntou as alunas que nota vinha antes do Mi e posteriormente perguntou que nota vinha depois), as alunas pensaram, algumas falaram errado e outra aluna falou certo. Ele fez isso com todas as notas. As alunas, à medida que o professor falava outras notas ficavam animadas para acertar e isso gerou um clima saudável de competição.

Nos dez minutos finais, o professor entregou para cada aluna uma atividade do livro “Violão para Crianças”, pág.35 (escadas de notas vizinhas). Com as notas musicais no sentido ascendente. O professor explicou as alunas como elas deveriam responder a atividade do livro e todas as alunas conseguiram fazer a atividade sem nenhuma dificuldade.

No final da aula, o professor disse para as alunas que na aula seguinte elas iriam aprender uma melodia no violão, com as notas que elas tinham aprendido. Elas se despediram do professor e saíram da sala.

A segunda aula, o professor iniciou revisando as notas musicais com as alunas. Ele pediu que elas tocassem no violão a nota Dó (primeira casa; segunda corda) e mostrou para as alunas que elas deveriam apertar a nota com o dedo 1 da mão esquerda. O professor solicitou que as alunas tocassem a nota Dó quatro vezes utilizando o polegar da mão direita e deu a pulsação para que todas tocassem a nota ao mesmo tempo. Depois o professor pediu que as alunas tocassem a nota Ré (terceira casa; segunda corda) e mostrou para as alunas que elas deveriam apertar a nota com o dedo 3 da mão esquerda. Todas tocaram a nota Ré quatro vezes com o polegar da mão direita. Ele fez a mesma coisa com as notas Mi (primeira corda solta), Fá (primeira casa; primeira corda) e Sol (terceira casa; primeira corda). A todo instante o professor prestava auxílio às alunas colocando o dedo na casa certa e consertando a postura de cada uma. Depois ele fez a mesma atividade tocando as notas na sequência, quatro vezes cada nota.

Em seguida, o professor passou a atividade do livro “Violão para Crianças” pág. 36 (escadas de notas vizinhas). Com as notas musicais no sentido descendente. O professor explicou as alunas como elas deveriam responder a atividade do livro. No início tiveram um pouco de dificuldade, mas depois conseguiram entender e fizeram todo o exercício.

Como a aula começou atrasada, por causa de uma chuva forte, o professor fez apenas essas duas atividades e deixou para trabalhar a música que tinha preparado para as alunas, na aula seguinte com toda turma presente.

Na terceira aula, o professor afinou os violões e em seguida, revisou as notas musicais de Dó a Sol no violão com as alunas. Ele pediu que elas tocassem no violão a nota Dó (primeira casa; segunda corda) e mostrou para as alunas que elas deveriam apertar a nota com o dedo 1 da mão esquerda. O professor solicitou que as alunas tocassem a nota Dó quatro vezes utilizando o polegar da mão direita e deu a pulsação para que todas tocassem a nota ao mesmo tempo. Depois o professor pediu que as alunas tocassem a nota Ré (terceira casa; segunda corda) e mostrou para as alunas que elas deveriam apertar a nota com o dedo 3 da mão esquerda. Todas tocaram a nota Ré quatro vezes com o polegar da mão direita. Ele fez a mesma coisa com as notas Mi (primeira corda solta), Fá (primeira casa; primeira corda) e Sol (terceira casa; primeira corda). A todo o momento o professor prestava auxílio as alunas colocando o dedo na casa certa e consertando a postura

de cada uma. Depois ele fez a mesma atividade tocando as notas na sequência, 4 vezes cada nota. As alunas desempenharam a atividade sem problemas.

Na sequência, o professor colocou uma estante de música para cada aluna e pôs a partitura da música “Ode a Alegria”. Na partitura além das notas na pauta, tinha o nome das notas por escrito embaixo. Pois as alunas ainda não sabiam ler as notas na pauta. O professor pediu para as alunas falarem o nome das três primeiras notas da música (mi, mi, fá) e em seguida, tocarem no violão. As alunas sentiram dificuldade no início, pois não estavam entendendo como fazer as notas no instrumento. O professor mostrou a elas como fazer e repetiram por imitação. A partir daí, as alunas começaram a entender e conseguiram tocar o primeiro sistema da música. O professor passou o trecho com todas as alunas e depois individualmente. As alunas tocaram o trecho bem devagar. A falta de instrumento para a prática em casa dificultava a agilidade das alunas em desempenhar a atividade com mais fluência.

Logo depois, o professor revisou com as alunas os acordes de Ré maior e Lá com sétima e tocou as músicas “Marcha Soldado” e “Cai, cai Balão”. Uma das alunas já está conseguindo fazer a troca dos dois acordes, porém as outras ainda sentem dificuldade.

Em seguida, o professor passou uma atividade do livro “Violão para Crianças” pág. 36 para as alunas que faltaram à aula anterior e a pág. 37 (subindo e descendo os degraus) para as outras alunas. Notas musicais no sentido ascendente e descendente. As alunas gostavam muito de fazer as atividades do livro e ficavam eufóricas quando o professor dizia que elas iriam realizar as atividades do livro “Violão para Crianças”. Todas as alunas conseguiram realizar a atividade sugerida pelo professor. As alunas se despediram do professor e saíram da sala.

Na quarta aula, o professor afinou os violões e em seguida, revisou as notas musicais de Dó a Sol no violão com as alunas. Algumas alunas ainda sentiam dificuldade em tocar as notas na sequência, porque não tinham um instrumento para praticar em casa. Então, elas só tocavam no dia da aula.

Na sequência, o professor colocou uma estante de música para cada aluna e pôs a partitura da música “Ode a Alegria”. O professor pediu para as alunas tocarem o primeiro sistema da música. O professor passou o trecho com todas as alunas e depois pediu para cada uma tocar individualmente, enquanto ele fazia o acompanhamento da melodia com acordes. As alunas ainda estavam tocando o trecho bem devagar. A falta de instrumento para a prática em casa dificultava a agilidade das alunas em desempenhar a atividade com mais fluência.

Depois o professor revisou os acordes de Ré Maior e Lá com Sétima. Feito isso, o professor cantou e tocou com as alunas as músicas “Cai, cai balão”, “Marcha Soldado” e “Sabiá” utilizando os dois acordes aprendidos. As alunas ainda sentiam

dificuldade no momento de trocar os acordes, porém o professor ia consertando os dedos das alunas individualmente e falava a hora de trocar os acordes.

Em seguida, o professor passou uma atividade do livro “Violão para Crianças” pág. 38 (Notas Musicais – Tons Vizinhos) para as alunas. Elas demonstravam gostar muito de fazer as atividades do livro. Todas as alunas fizeram a atividade do livro. Algumas alunas sentiram um pouco de dificuldade no início, mas depois que o professor explicou, todas conseguiram realizar a atividade. Depois que terminaram de fazer a atividade do livro as alunas pediram para colorir o exercício. As alunas se despediram do professor e saíram da sala.

Na quinta aula, o professor afinou os violões e em seguida tocou as notas musicais de Dó a Sol no violão com as alunas. O professor revisou as notas no violão individualmente com cada uma. Algumas alunas ainda sentiam dificuldade em tocar as notas na sequência, porque não tinham um instrumento para praticar em casa. Então, elas só tocavam durante a aula.

Na sequência, o professor colocou uma estante de música para cada aluna e pôs a partitura da música “Ode a Alegria”. O professor pediu para as alunas tocarem o primeiro sistema da música. O professor passou o trecho com todas as alunas e depois pediu para cada uma tocar individualmente, enquanto ele fazia o acompanhamento com acordes. Depois o professor mostrou o segundo sistema da música para as alunas e mostrou que as notas são iguais e que só muda o último compasso. Então o professor mostrou para as alunas o que era barra de compasso e pediu que elas contassem os compassos com ele. Nessa hora algumas alunas ficaram dispersas, pois o professor estava mostrando os compassos individualmente, enquanto as outras ficavam esperando sua vez. As alunas ainda estavam tocando o trecho da música “Ode a Alegria” bem devagar. A falta de instrumento para a prática em casa dificultava a agilidade das alunas em desempenhar esta atividade com mais fluência.

Logo após, o professor revisou com as alunas os acordes de Ré maior e Lá com sétima e depois tocaram as músicas “Cai, cai balão”, “Marcha Soldado” e “Sabiá”. Em seguida, o professor ensinou uma nova “levada” (ritmo de mão direita), e tocou com as alunas a música “Samba Lelê” utilizando os mesmos acordes. Algumas alunas sentiram dificuldade na hora de trocar os acordes. O professor dividiu a turma em dois grupos. Um grupo ficou responsável em tocar o acorde de Ré maior e o outro grupo ficou com o acorde de Lá com sétima. O professor sinalizava a hora certa que cada grupo deveria tocar durante a música.

Em seguida, o professor passou duas atividades do livro “Violão para Crianças” págs. 40 e 41 (Notas Musicais – Ordenação das Notas) para as alunas. No início, algumas alunas sentiram dificuldade, pois o professor não tinha explicado como fazer. Depois que o professor explicou, todas as alunas conseguiram responder as atividades. As alunas se despediram do professor e saíram da sala.

Pode-se perceber durante as aulas do professor Caio que ele trabalha a aula inteira utilizando o instrumento. Seja improvisando ou tocando acordes para harmonizar os exercícios. Todas as atividades eram voltadas ao violão. Ele não fazia atividades como batimentos corporais ou de locomoção pela sala para trabalhar ritmo e vivenciar conteúdos como, por exemplo: as notas musicais. Ele poderia utilizar gestos com as mãos subindo para cantar as notas em sentido ascendente e depois fazer o movimento de descida cantando as notas em sentido descendente. Buscando com isso, novas alternativas para o ensino do conteúdo. Todavia, isso reforça o que o professor Caio relatou durante a entrevista, que ele era um professor de instrumento e que não gostava de trabalhar com atividades de musicalização.

Importante ressaltar que as alunas tiveram um bom progresso durante essas cinco aulas observadas. Conseguiram aprender o conteúdo (notas musicais) passado pelo professor em sala de aula. Todas participaram das atividades sugeridas pelo professor, além de gostarem muito de responder as atividades do livro “Violão para Crianças”.

4.4 OS SABERES DO PROFESSOR CAIO

Neste estudo, apliquei como elementos para a interpretação dos saberes do professor Caio, a averiguação das fontes sociais de aquisição e as observações das atividades práticas do professor. Apurei que seus saberes foram obtidos através das instituições de ensino, dos vários cursos de formação, do contato com professores particulares, do esforço pessoal do professor, bem como por sua própria experiência diária, acumulada no decorrer de sua prática pedagógica.

4.4.1 Os saberes disciplinares

Ao averiguar as fontes sociais de aquisição dos saberes disciplinares do professor Caio, num primeiro momento procurei me deter no reconhecimento dos elementos histórico-pessoais de sua formação musical, oficializada numa instituição de ensino – graduação; em aulas particulares; e em processos de autoinstrução. Por conseguinte, seus saberes foram obtidos em sua trajetória desde a infância, seguindo pela acadêmica e no decorrer de sua carreira docente.

Caio iniciou seus estudos de violão, com professor particular, aos 14 anos de idade. Aos 16 anos fez um curso livre de violão na Escola de Música da UFBA, visando à leitura de partitura. Nesse curso estudou teoria musical e harmonia. Também seguiu estudando em paralelo, com professor particular, a guitarra elétrica aprendendo técnicas de harmonia e improvisação.

As disciplinas que fizeram parte de sua formação no curso de Licenciatura em Música, concluído na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) foram Iniciação Musical, Percepção, Prática de Conjunto, Instrumento Suplementar, Apreciação Musical, Prática de Ensino, Literatura e Estruturação Musical, História da Música, Folclore Musical, Estética, Didática, Psicologia da Educação e História da Educação Brasileira. Todas essas disciplinas foram consideradas pelo professor como essenciais e também como parte do reservatório de conhecimentos utilizados, por ele, em sua prática docente.

4.4.1.1 Observação dos saberes disciplinares na prática do professor Caio

Vendo na prática a aplicação dos saberes disciplinares, várias foram as ocasiões em que estes saberes se evidenciaram no decorrer das aulas de violão. Durante as aulas observadas, no decurso da execução do repertório aprendido pelos estudantes, o professor conduziu o seu trabalho fazendo várias retificações a respeito da técnica violonística – postura com o instrumento, técnica de mão direita e mão esquerda, postura das mãos direita e esquerda, alternância dos dedos indicador e médio da mão direita – e trazendo à tona diversos saberes específicos para instrução das músicas trabalhadas em sala de aula, incorporando ritmo, leitura musical, solfejo de notas, andamento. Esses saberes, entretanto, mostraram-se articulados no contexto de situações específicas, em conformidade com a etapa da aula e os seus requisitos.

Segue, no trecho abaixo, alguns dos momentos observados, em que foram usados, de maneira integrada, os diferentes saberes que constituem o grupo de saberes disciplinares mobilizados pelo docente Caio:

Logo após as alunas tocarem o primeiro sistema da música “Ode a Alegria”, o professor fez algumas correções acerca do trecho da música executada em relação ao ritmo do último compasso desse sistema. Para as alunas entenderem, primeiro ele cantou o trecho e em seguida, tocou no violão apenas o compasso que as alunas estavam tocando errado. Posteriormente, pediu para as alunas escutarem ele tocando mais uma vez e depois repetiram já com o ritmo correto. O professor fez isso algumas vezes até as alunas se sentirem seguras na execução do ritmo.

O professor aproveitou para corrigir a execução da mão direita, pois algumas alunas não estavam alternando os dedos indicador e médio enquanto tocavam. Ele explicou a importância de alternar os dedos, visto que teriam mais agilidade ao tocar melodias e escalas. Algumas alunas estavam tocando a melodia “puxando” as cordas, fazendo com que saísse um som “beliscado”. Assim, o professor explicou como deveriam tocar nas cordas, sem puxar, pediu para deixarem o dedo passar pelas cordas. Mostrou também que não precisavam de

força para atacar as cordas e sim de um toque com o dedo inteiro, articulando de “fora pra dentro”. (R. D. 1, OBS. p. 11)

Foi possível averiguar, neste exemplo, que o docente buscava orientar suas alunas para que elas tivessem um maior controle na execução da melodia. O professor demonstrou tranquilidade ao explicar as alunas como deveriam atacar as cordas sem “puxar”, ensinando de forma didática, demonstrando na prática para que elas observassem e compreendessem como deveriam tocar.

Em outras situações práticas observadas, foi possível averiguar que Caio conduzia as alunas mediante a mobilização de um conhecimento específico, para resolver uma questão mais latente, observado no momento em que o professor buscou ajudar uma das alunas a superar um problema rítmico com uma “levada” (ritmo da mão direita nas cordas do violão) da música “Samba Lelê”:

O professor e as alunas executaram a música “Samba Lelê” e no final ele fez correções em uma aluna que não estava segurando o violão na postura correta e também pediu para outra aluna tocar a “levada” da música com o acorde de Ré maior. A aluna não estava conseguindo fazer o ritmo da música corretamente. O professor então pediu para a aluna o observar fazendo o ritmo e em seguida ela repetir, porém ela novamente executou o ritmo de forma errada. O professor pediu para a aluna ficar em pé e deixar o violão sobre a cadeira. Ele fez o ritmo da música com palmas e pediu para aluna repetir também com palmas e a aluna fez corretamente o ritmo. O professor pediu para as outras alunas também se levantarem e fez o ritmo com palmas desta vez, com a participação de todas as alunas. A aluna que estava com dificuldade ficou muito feliz de ter conseguido executar o ritmo com palmas. Posteriormente, o professor pediu que ela fizesse o mesmo ritmo com o violão e a aluna conseguiu realizar o ritmo com o instrumento. O professor demonstrou muita alegria de ver sua aluna conseguir superar esse obstáculo. (R. D. 1, OBS. p. 13)

Foi verificado, de modo geral, que o docente Caio mobilizava seus saberes disciplinares de maneira articulada e intensa. Em concordância com o repertório trabalhado em sala de aula, frequentemente fazia-se necessário, trazer à tona vários conhecimentos para fixar suas instruções:

O professor pede para as alunas tocarem a parte A da música “Ode a Alegria”:

-Vamos tocar juntos a parte A da música?

Caio conta um compasso em branco e em seguida, todas as alunas iniciam a melodia da música. Duas alunas se perdem no meio do terceiro compasso, outra aluna consegue chegar ao final do primeiro sistema mesmo errando algumas notas. Outra aluna também errando notas consegue iniciar o segundo sistema e logo depois para

de tocar... O professor conversa com as alunas, faz algumas correções em relação à digitação de dedos da mão esquerda, como também fala da alternância de dedos da mão direita, pois algumas alunas estão repetindo dedos. O professor pede para as alunas solfejarem o primeiro sistema antes de tocarem novamente. Logo após, ele toca o primeiro sistema e pede para as alunas se concentrarem e também tocarem o primeiro sistema da música. Ele diminui o andamento e pede para as alunas solfejarem e tocarem ao mesmo tempo a melodia. O professor pede para uma das alunas tocar mais leve e para ela não “puxar” as cordas durante a execução. Também pede para as alunas não esquecerem de tocar a nota Ré com o dedo 3, no último compasso do primeiro sistema. Depois de repetir o trecho musical algumas vezes com as alunas, o professor demonstrou gostar do resultado.

- Muito bom! Cuidado para não acelerarem demais o andamento. Precisamos tocar juntos... (R. D. 1, OBS. p. 14)

Nota-se nesse exemplo, que num curto espaço de tempo, o professor Caio conseguiu mobilizar um grande número de conhecimentos que pertencem ao grupo de saberes disciplinares, por intermédio da abordagem dos elementos de técnica de mão esquerda e direita, solfejo de notas, andamento e sonoridade. Os conhecimentos mobilizados pelo professor encontram-se agrupados no conjunto dos saberes de técnica violonística, que, dentre os saberes disciplinares, caracterizam um dos mais importantes grupos que o docente precisa dominar para o ensino do instrumento.

Finalmente, investigando os saberes disciplinares relevantes na observação da atuação prática do professor Caio, pude testificar que eles estiveram presentes em todo processo pedagógico, aparecendo com fluência, o que o designou como um conjunto de saberes largamente dominado e utilizado pelo professor.

4.4.2 Os saberes curriculares

Os saberes curriculares do professor Caio tem sua origem, à maneira como ele foi conduzido em sua formação anterior à graduação. Esse grupo de saberes não foi obtido simplesmente na instituição onde atua profissionalmente, porém foi transportado como uma bagagem de sua aprendizagem violonística e escolar. O docente manifestou, em seus desempenhos profissionais, que seguia uma sequência de programa, projetava objetivos, conhecia métodos e os empregava nas suas aulas.

Um dos motivos de observação da utilização dos saberes curriculares foi a escolha do repertório feita pelo professor Caio. Ele usou na condução das aulas observadas um repertório compatível com alunas na faixa etária de 08 a 10 anos de

uma turma iniciante. As músicas escolhidas foram músicas do cancionero popular como: “Marcha Soldado”, “Sabiá”, “Samba Lelê” e “Ode a Alegria” tema do quarto movimento da 9ª Sinfonia de Beethoven. Estas músicas estavam em conformidade com a condição das alunas, as três primeiras músicas foram escolhidas para trabalhar dois acordes e uma “levada” (ritmo de mão direita nas cordas do violão) e “Ode a Alegria” para trabalhar a leitura musical, a localização das notas no instrumento e a alternância dos dedos indicador e médio da mão direita. Além de tocar esse repertório na apresentação do final do semestre para os pais e responsáveis como forma de mostrar o desenvolvimento das alunas durante o semestre.

Mediante as explicações do professor consegui notar que a construção do repertório era baseada num programa de orientação que costumava conduzir sua forma de trabalhar:

Geralmente, eu converso com os alunos, para saber um pouco da história de vida deles né? E pergunto que músicas eles gostam de ouvir em casa... como são alunos iniciantes eu penso em trabalhar primeiro com eles dois acordes para eles se familiarizarem com o instrumento e... e fazer com que eles toquem. Porque o aluno quer tocar, né? E depois ensinar a localização das notas no braço do violão... Começo a trabalhar um pouco de técnica para o aluno ter mais agilidade e uma postura boa de mãos com o instrumento. Para isso escolho uma melodia que eles já conhecem mais ou menos e se não conhecem eu toco pra eles ou coloco a melodia numa caixa de som para eles escutarem. Acho importante terem esse contato com a música. Então eu procuro montar uma sequência para os alunos seguirem e se desenvolver... É importante os professores planejarem uma sequência né? (R.D. 1, ENT. p. 16)

Outra ocasião em que o professor Caio evidenciou seus saberes curriculares foi visto quando explicava seu planejamento de aula. Ele manifestou ter um hábito próprio de sequenciar programas e de organizar suas atividades com os estudantes:

No início do semestre eu costumo anotar informações sobre meus alunos para registrar que tipo de música eles gostam, se alguém na família toca. Para ter uma visão geral da turma e ver como posso trabalhar com eles e partir daí escolher um repertório que eles gostem né? Pra aula ficar interessante. Posso trabalhar acordes com eles e ver que música escolher para trabalhar a parte de leitura musical e técnica do violão. Pra ser uma coisa gradual... (R.D. 1, ENT. p. 21)

Finalmente, compreendendo o discurso e a prática do professor Caio, pude evidenciar que os saberes curriculares encontravam-se presentes e faziam parte de seu cotidiano docente. Estes saberes foram obtidos na instituição de formação musical que ele frequentou, como também nos cursos de formação que ele buscou

durante sua carreira. Verifiquei, por conseguinte, que esses saberes permeavam sua prática extensivamente, pois ela mobilizava-os com propriedade, ao definir o repertório dos alunos; ao sequenciar as atividades; ao determinar objetivos e metas de ensino; entre outros elementos.

4.4.3 Os saberes da experiência

Partindo do pressuposto de que as diferentes situações que o docente necessita enfrentar no cotidiano exigem muito mais que um conhecimento sobre um método e uma disciplina, os saberes que perpassam a ação docente variam de acordo com a situação, o tempo, o espaço, os alunos e os demais fatores que constituem a escola. A prática não é sempre previsível. A imprevisibilidade que acompanha o trabalho do professor resulta em um constante movimento de transformação e flexibilidade da ação e conseqüentemente dos saberes. Nesse sentido, torna-se fundamental, e de certa maneira até inevitável, a emergência de um saber que possibilite ao professor lidar com situações imprevistas na prática. Logo, é em meio aos obstáculos e desafios do trabalho, no confronto direto com a profissão, que os saberes experienciais se originam. A práxis é o próprio *lócus* desses saberes.

Os saberes experienciais se desenvolvem no exercício cotidiano da atividade docente e por isso levam em consideração inúmeras interações existentes na prática. Com a experiência de ensino, o educador começa a elaborar sua maneira de lidar com as mais diversas situações que sucedem na sala de aula e na sua profissão como um todo. Esses saberes também são compostos da experiência compartilhada com outros professores, já que o docente não é um profissional que age sozinho e isolado (TARDIF, 2002).

Por conseguinte, os saberes da experiência são saberes pessoais que estabelecem, em relação aos outros saberes, uma “certa objetividade”, que Tardif estabelece como favorecedora da avaliação dos outros saberes. Esta avaliação, no que lhe concerne, conduz o professor a incorporar na sua prática, os demais saberes retraduzidos em “categorias de seu próprio discurso” (TARDIF, 2002, p. 53).

No caso do professor Caio, os saberes experienciais estiveram permeando durante todo o processo de entrevista e de observação da sua prática docente. Incontáveis foram às certezas subjetivas que o docente deixou transparecer nas suas falas e na condução de suas aulas.

Pode-se identificar um exemplo do percurso de aquisição dos saberes experienciais na carreira do professor, no instante em que ele narra seu contato com a realidade de sala de aula, no início de sua carreira:

A gente sai da faculdade cheios de teoria, estudamos alguns educadores, temos aula de didática, psicologia da educação, mas ficamos na teoria. É... assim... Eu já dava aulas particulares de violão e guitarra, mas, nunca tinha enfrentado uma sala de aula cheia de alunos. Na hora deu um frio na barriga... E agora o que vou fazer? Os meninos correndo pela sala, outros conversando... Então não foi fácil, tive que enfrentar na prática e usar muito a criatividade. Depois, a gente vai pegando o jeito e da tudo certo, né? Não é fácil encarar a realidade, mas a gente procura sempre fazer tudo bem feito e da melhor forma possível, mesmo a escola não tendo recursos... (R.D. 1, ENT. p.7).

A experiência vivida pelo professor se deu no impacto com a realidade, e se traduziu em atitudes e posturas que ele resolveu não repetir, na sua prática cotidiana, condutas que ele reprovou durante sua formação acadêmica:

Durante minha graduação observei várias vezes alguns colegas meus que eram virtuosos... eles... eles eram privilegiados por um professor que tínhamos de uma matéria prática. Não quero dizer o nome da matéria para não expor o nome do professor... Esses colegas sempre eram convidados a tocar durante a aula. Já outros que tocavam menos e queriam participar não tinham oportunidade. Isso gerava certo incômodo na turma. Na minha sala de aula eu não faço isso... Sei que cada aluno tem suas limitações e cada um aprende no seu tempo. A gente precisa respeitar isso. Então eu dou oportunidades iguais a todos os meus alunos. Isso a gente ganha com a experiência. Vai vendo como as pessoas trabalham, como outros professores agem em sala de aula e vai separando o que é bom e o que é ruim... (R.D. 1, ENT. p. 7).

Essas experiências adquiridas e construídas no decorrer dos seus quinze anos de carreira, conduziram-no a ganhar um entendimento próprio a respeito da realidade docente. Experiências vivenciadas no seu percurso desde aluno, que fizeram parte da sua história e ele na sua posição atual como professor, pode escolher, segundo suas convicções, que caminho seguir.

No ensino coletivo de violão os alunos chegam sem tocar nada. Assim... Os alunos chegam, sentam e você começa a explicar tudo do início, desde a forma de sentar e até como segurar o instrumento. É... todos no mesmo nível. Depois de algumas aulas sempre tem aquele que se desenvolve mais rápido, outros mais ou menos, e tem aqueles que você precisa ter paciência porque o ritmo de aprendizagem dele é mais lento. Assim... A gente tem que respeitar que cada aluno tem seu ritmo de aprender, né? Aí o professor precisa ter jogo de cintura pra que a aula continue sendo coletiva. Dando tarefas específicas para cada aluno dentro de suas limitações e fazendo com que todos toquem juntos e que nenhum aluno se sinta inferiorizado. Isso a gente... o professor precisa tá preparado e com os anos a gente consegue fazer isso com naturalidade. (R.D. 1, ENT. p. 4-5).

O professor Caio tem consciência da individualidade e das diferenças de cada aluno. No ensino coletivo as diferenças de aprendizado entre os alunos sempre existem depois de algumas aulas, e o professor necessita ter a sensibilidade e o preparo para que a aula continue com a mesma qualidade e para que os resultados sejam colhidos. É preciso respeitar a diferença, a individualidade e as limitações dos alunos, pois cada um tem seu ritmo de aprendizado. Cabe ao docente planejar bem suas aulas, pois o ensino musical é uma troca de conhecimentos entre o professor e seus alunos.

Ao proferir a respeito dos novos alunos, iniciantes em sua sala de aula, ele explicou sua forma de trabalhar, que, de certa forma, também eram frutos de experiência obtida:

Eu procuro conversar com os alunos na primeira aula, fazer uma espécie de investigação. Saber se o aluno já toca alguma coisa, se alguém da família toca, porque ele escolheu aprender o violão – saber se foi por vontade própria ou se os pais que escolheram o violão para os filhos aprenderem – saber que tipo de música o aluno gosta de escutar... Esse levantamento ajuda a levantar o perfil da turma para que o professor veja como vai proceder... (R.D. 1, ENT. p. 6)

O professor evidenciou além dos cuidados com os alunos, possuir o conhecimento do histórico-musical deles. Caio se mostrou compromissado para com a frequência das aulas, esclarecendo para seus alunos a importância de não faltar às aulas, pois se um aluno falta uma aula coletiva, ficará em desvantagem em relação à turma. E que era importante o grupo seguir junto. Com isso, buscou desenvolver no seu relacionamento com os estudantes, uma relação de responsabilidade deles pelo aprendizado do instrumento e da valorização das aulas. Como também, no contato com os pais um envolvimento maior destes no acompanhamento do seu trabalho.

Ao tratar das atividades do livro “Violão para Crianças”, o professor Caio preparou as crianças no decorrer da aula dando o conteúdo de várias formas diferentes. Ele falava o nome das notas musicais subindo e descendo, ele solfejava as notas com as alunas, tocava essas notas no violão, trabalhando a sequência dessas notas como também ensinando a localização dessas notas no instrumento. Em paralelo ao ensino do conteúdo se preocupava com a postura das alunas segurando o instrumento e a postura das mãos. E em seguida, fazia a atividade do livro referente às notas musicais. Isso já facilitava o entendimento das alunas na hora de responder as atividades. Gerando dessa forma, uma autonomia nas alunas e um fortalecimento da autoestima, pois elas se sentiam capazes de responder as atividades com o conhecimento adquirido em sala de aula.

Com isso, as alunas demonstravam grande interesse e alegria em fazer as atividades do livro. Uma das alunas perguntou numa das aulas, assim que entrou na

sala: “professor, hoje vai ter atividade do livro?” e o professor respondeu: “sim!” Na sequência, tanto a aluna que fez a pergunta como as outras colegas falaram: “Oba!” Isso demonstra a satisfação das alunas em lidar com as atividades do livro em sala de aula.

Dessa forma, pude testificar que assim como no discurso do professor Caio, como também nas aulas práticas a utilização de seus saberes experienciais. Esse grupo de saberes foi conquistado no decorrer de sua trajetória profissional, mediante as interações vivenciadas no contato com os alunos e também por intermédio do contato com colegas de profissão, por meio dos mecanismos de transmissão oral. Portanto, considere que os saberes experienciais do professor Caio revelaram duas fontes sociais de aquisição: o exercício cotidiano da profissão e as trocas com seus colegas de profissão.

É necessário destacar que a segurança do professor ao lidar com as diversas situações da prática docente, ao proceder com o estudantes, ao resolver os problemas que se manifestavam em cada contexto, seja em relação ao repertório, dificuldades de execução, responder as tarefas, ou outros, expressaram que os seus quinze anos de atividade docente, lhe acumularam incontáveis experiências que foram remodeladas e transformadas em certezas, e no dia a dia, conduziam sua prática, lhe proporcionando fluência e habilidades.

4.5 SÍNTESE DOS SABERES DO PROFESSOR CAIO

A condução deste estudo foi feita por um processo onde a prática e o discurso do professor foram considerados, tendo como ponto de partida a sua essência humana, ou seja, alguém que tem um passado e que se orienta no presente conforme a sua própria maneira de ser no mundo. As experiências pessoais vivenciadas pelo professor como também a construção de sua carreira profissional. Logo, os saberes norteadores de sua prática, expostos em categorias distintas, foram vislumbrados num processo legítimo.

Os saberes constatados na exposição deste caso foram resumidos nos grupos de *saberes disciplinares, curriculares e experienciais*. Apesar das fontes sociais de aquisição destes conjuntos tenham sido numerosas, a experiência se fez um elemento contínuo, que permeou o processo de aquisição destes por parte do professor.

Neste contexto, os saberes curriculares possuíram seu início na instituição de formação que ele frequentou. Foram conduzidos pela tradição cultural e pelos grupos sociais, produtores de saberes, dando ao professor a tarefa de propagá-los na sua prática diária.

Os saberes disciplinares tiveram origem na formação institucional e, similarmente na formação não institucional. Mediante as necessidades de sua profissão, ele buscou obter conhecimentos que foram pesquisados em livros como também em outras experiências, como, por exemplo, em processos de autoaprendizagem.

Os saberes experienciais do professor Caio foram obtidos no decorrer de sua carreira, concebendo a ele uma prática de ensino segura. Segundo (TARDIF, 2002), os saberes experienciais consistem numa “cultura docente em ação” (ibid. p. 49). Estes saberes puderam ser observados tanto nas atividades práticas, quanto nas palavras do professor concedidas ao longo da entrevista. Tais saberes foram, conduzidos em parte, por processos de oralidade, nas trocas de experiência do docente com seus professores e nas interações com colegas da mesma área.

Os saberes do professor Caio se mostraram, grande parte das vezes, de maneira articulada, ou seja, o professor mobilizava, num curto espaço de tempo, diversos conjuntos de saberes, concomitantemente, para conduzir sua atividade. Este processo era natural e dinâmico, desenvolvido em conformidade com a circunstância vivenciada em cada momento.

Finalizando a exposição deste estudo de caso, pude notar que também foi relevante destacar a fase da carreira profissional em que o professor se encontrava. Os anos de atividade docente, desempenhados pelo professor Caio, revelaram-no como um profissional dinâmico, ativo e comprometido com sua atividade profissional. No convívio com o docente, pude reparar sua autonomia ao expor suas ideias. No decurso das observações, também pude notar sua segurança na condução das aulas. Seus quinze anos de experiência deram a ele uma prática pedagógica relativamente consolidada.

5 SEGUNDO CASO: PROFESSOR LUÍS

Este segundo estudo, feito com o professor Luís, foi caracterizado pela abordagem de um pós-início de carreira. Na ocasião de nosso contato, este docente possuía quatro anos de trabalho como professor de violão, ministrando aulas na Escola Beta, como também dando aulas particulares de violão em domicílio, sempre na cidade de Salvador. Nossos encontros para as entrevistas e as observações das aulas aconteceram na Escola Beta.

5.1 TRAJETÓRIA DO PROFESSOR LUÍS

O professor Luís nasceu em Salvador e morou no bairro da Liberdade na sua infância e juventude. É o filho caçula de uma família de cinco irmãos. Nenhum de seus irmãos toca instrumentos musicais. Seus pais costumavam escutar músicas de gêneros variados em casa, inclusive música clássica e todos acabavam escutando por causa do volume que envolvia toda a residência.

O bairro em que morava tinha muitos eventos musicais, como também muitas pessoas tocando em bares, restaurantes, nas calçadas. Além, das apresentações do bloco afro Ilê Aiyê, no Curuzu, que atraía os moradores locais, pessoas de outros bairros e muitos turistas. Seus vizinhos costumavam escutar músicas em volume muito alto e os gêneros musicais que mais escutavam eram: “arrocha”, “pagode” e algumas vezes o “funk”.

Aos 11 anos, Luís fez uma descoberta que foi fundamental para que começasse a se interessar pela música. Como ele relatou na entrevista:

Sim! Meu pai... Inclusive eu fiquei surpreso porque... (risos) eu não sabia que ele tocava violão, até uma determinada idade né? E aí de repente eu passei a vê-lo tocar... é... eu fiquei... Eu parei assim... Meu queixo caiu (risos) Nessa época eu não tocava, não tinha contato nenhum, com nenhum instrumento... isso foi antes mesmo de tocar bateria. Aí ele começou a tocar, fez uns rasgueados... Uma coisa assim bem “flamenca”. E eu fiquei assim: Meu Deus do céu! Eu não sabia o pai que eu tinha! (risos) e aí... Nessa época eu devia ter uns 11 anos. Isso despertou... Eu fiquei assim: meu Deus! Ele nem tinha violão! Por isso eu não desconfiava de nada. Ele não tinha violão em casa... Então o que foi que aconteceu? Ele pegou um violão, assim do nada... assim... A gente tava em casa assim, na porta de casa... era até tarde da noite já... e do nada ele pediu o violão emprestado de um vizinho... Eu fiquei estranhando: “Oxe! Pra que você quer o violão emprestado do vizinho?” Daqui há pouco ele pegou o violão e todo mundo parou e eu

fiquei assim: meu Deus do céu... E a partir daí o que foi que aconteceu? Ele começou a tentar me ensinar violão, mas no cavaquinho (risos). E aí de repente ele trouxe um cavaquinho pra casa aí eu comecei a tocar... Eu não lembro se era com palheta ou se com o dedo apenas... Mas aí ele tentou me ensinar uma música que eu me lembro... era... Maracangalha de Dorival Caymmi. Aí eu tentava aprender a melodia... Então acho que ele foi muito importante pro meu início né? (R.D. ENT. p.25)

Começou a aprender o cavaquinho aos 11 anos, com seu pai. Iniciou seus estudos de bateria por volta dos 12 anos de idade, no Colégio Adventista de Salvador. Esse aprendizado da bateria foi com leitura de partitura (partitura rítmica). Desde pequeno frequentava uma igreja evangélica situada no seu bairro juntamente com seus pais. Aos 14 anos de idade começou ter aulas particulares de violão na mesma igreja que frequentava, onde passou a tocar posteriormente, no grupo de louvor. Também na igreja, fez aulas de trompete e estudou esse instrumento por dois anos, tendo a oportunidade de tocar na banda marcial.

Em 2008, já com 16 anos, entrou na escola Pracatum, no bairro do Candéal, para fazer o curso técnico de violão. No qual, pode estudar formalmente o instrumento, com técnicas de violão clássico e músicas de vários períodos (barroco, renascença, clássico, música brasileira) por partitura, além de aulas de teoria e percepção musical. Ele comentou que a primeira música que aprendeu na Pracatum foi João e Maria de Sivuca.

Concomitantemente ao curso técnico em violão, entrou na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para cursar a Licenciatura em Música, em 2010, aos 18 anos de idade. Ele já estava decidido a ser professor de música e optou pela Licenciatura em Música. Como narrou na entrevista:

A questão de ser professor, de me imaginar sendo professor... Eu acho que isso foi aos poucos, né? Com 14 anos eu comecei a tocar violão e já naquela idade eu já tinha decidido: - Eu vou ser músico! Foi um negócio bem assim, é... que me marcou, né? Meu primeiro professor de violão... ele dando aula... Então, eu já... eu já... de uma certa maneira, pude me apaixonar de uma maneira tão forte que eu... de uma certa maneira, eu disse: - poxa, eu vou seguir isso. E pra ser professor, foi um pouquinho... foi bem gradual... Digamos a maneira como esse professor meu, de violão, dava aula, me... me deixava... é... empolgado... estimulado. Então eu via que poderia também ser assim... Mas ainda não tinha decidido. Aí à medida que o tempo foi passando, eu fui pra Pracatum, né? (...) Observando como os professores de lá davam aula... cada um... eu ia percebendo uma maneira de dar aula... e eu ia percebendo o quanto isso ajudava os outros, sabe? O quanto que... o nível de importância que tem essa profissão. Então, fui percebendo isso aos poucos e fui me apaixonando aos poucos... (R.D. ENT. p.25)

Em sua trajetória profissional, o professor Luís, executou outras atividades voltadas à música. O seu ofício como professor de música foi desenvolvido antes, durante e depois do seu curso de graduação em Música. Começou a dar aulas particulares de violão aos 17 anos, antes de ingressar na faculdade, participou de grupos musicais na igreja onde frequentava, tocou em banda marcial. Durante a graduação, fez parte da Orquestra de Violões da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ministrou aulas coletivas de violão em projetos sociais e em escolas especializadas de música em vários bairros de Salvador.

Durante sua graduação participou de alguns congressos de música como o FEMBA (Fórum de Educação Musical da Bahia), ENECIM (Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais), ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), Festival Internacional de Violão em Vitória da Conquista, Masterclasses com renomados professores de violão e Workshops. Atualmente, ele está cursando o Mestrado Profissional em Música, na área de performance musical, na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Para o professor Luís é muito importante considerar a formação docente como um processo continuado, e afirma que o professor aprende tanto no contexto da sua vivência em sala de aula, como também por meio de sua prática docente, da mesma maneira, por intermédio da formação continuada. Isso testifica a relevância de participar de cursos e congressos na área da educação musical.

No que diz respeito a sua formação pedagógica, ele conta que na sua graduação teve aulas de Didática, Psicologia da Educação, e citou matérias que cursou que eram mais voltadas ao ensino da música como Fundamentos da Educação Musical I e Fundamentos da Educação Musical II, onde pode se aprofundar mais nos educadores musicais do século XX e que hoje em dia põe em prática o que aprendeu em suas aulas com seus alunos. Como podemos ver na sua narrativa abaixo:

Teve Didática que abordava a educação de uma maneira geral, né? É... que a gente via... Teve Psicologia da Educação também foi outra matéria... Basicamente essas duas disciplinas, a gente falava sobre autores que estão intimamente ligados com a educação como Piaget é... autor brasileiro também como Paulo Freire, né? Então a gente... Essa parte é uma educação de uma maneira mais geral... E a educação musical... Tinha Fundamentos da Educação Musical I, Fundamentos da Educação Musical II, que já eram voltadas para o ensino de música... Que a gente estudava é... desde os educadores do século XX, né... Como Kodaly, Willems, Dalcroze e inclusive eu gosto muito de lembrar esses educadores aqui na aula... mesclo várias coisas... mas não dá pra negar que foi muito importante essas matérias pra que... é... esse tipo de ensino... a gente pudesse... é... sempre se atualizar, sempre renovar, fazer de uma maneira diferente as atividades com os alunos... (R.D. ENT. p.28)

O professor Luís iniciou sua carreira docente aos 23 anos, e na época da entrevista, aos 27 anos, possuía 4 anos de trabalho nessa profissão docente. Contudo, dá aulas de violão informalmente desde os 17 anos, para amigos, parentes e vizinhos. Passou a dar aulas formalmente na Escola Beta em 2015, aos 23 anos de idade e continua até os dias atuais.

A carga horária semanal de trabalho do professor na Escola Beta é de 21 horas, sem contar os ensaios e as apresentações que tem durante o semestre. Somando com as aulas particulares de violão que ele ministra em torno de 6 horas, totaliza, aproximadamente, 27 horas de trabalho semanal.

Ao falar sobre sua profissão docente, o professor Luís manifestou muita satisfação em relação a sua escolha profissional, do prazer que sente em ser professor de violão, de poder ajudar seus alunos tanto na parte musical como também no contexto social. Como contou em sua entrevista:

Eu me sinto muito feliz! É muito gratificante! E na verdade, cada dia que passa eu vejo que foi uma escolha muito feliz. Eu tava com a professora Cristina Tourinho esses dias... e a gente gosta muito de conversar sobre esse prazer de dar aula. E a cada dia eu me apaixono mais ainda. Porque é como eu falei... No início, eu fui me apaixonando justamente por perceber a importância e hoje eu tô percebendo essa importância vivendo... Vivendo enquanto professor e... eu posso perceber que eu posso ajudar diretamente uma pessoa não só musicalmente, né? Porque a música... ela passa pela parte social, passa por todas essas questões de educação. Então a gente percebe que a gente vai um pouquinho mais além... Então existe uma transformação social... (R.D. ENT. p.26)

Olhando os dados desta descrição inicial, onde busquei apresentar alguns aspectos do perfil profissional do professor Luís, saliento que a fase da carreira em que o docente se encontrava era uma fase que, em concordância com os estudos a respeito da carreira docente de (HUBERMAN, 1995), poderia ser caracterizada como “fase da estabilização”.

Segundo Huberman, a “fase de estabilização” é o ciclo da carreira profissional entre os 4 e os 6 anos de experiência docente e está marcado pela estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, além da construção de uma identidade profissional que supõe a afirmação de si mesmo como professor. Trata-se de um comprometimento assumido, de uma tomada de responsabilidades. O professor adota a decisão de dedicar-se por um período prolongado de tempo à profissão docente. Nesse sentido os professores se preocupam mais com os objetivos pedagógicos e pela busca de formas metodológicas, tendo maior interesse pela aprendizagem dos estudantes. Um exemplo desta constatação do autor pôde ser coletado no discurso do professor Luís:

Mesmo utilizando estes métodos gosto de criar atividades e modificá-las de acordo com a necessidade da turma ou caso perceba uma maneira nova de fazer alguma atividade. Já fiz cartão de notas com folhas de papel para formar sequências ascendentes e descendentes pelo chão, utilizei abordagem do *sound painting* com gestos para indicar algum movimento musical, enfim, gosto de inovar à medida que os alunos e alunas vão avançando, nem sempre dá certo, mas acredito que é o melhor caminho. (R.D. ENT. p.32)

Estabilizar-se nesta perspectiva significa obter graus de autonomia no exercício profissional e encontrar um estilo próprio de funcionamento no seio da classe profissional. Esta estabilização traz consigo um crescente sentimento de maestria pedagógica. A preocupação da fase anterior pela sobrevivência se desloca para a preocupação com os resultados do ensino.

Os professores desta fase falam de “flexibilidade”, “prazer”, “humor” e referem-se a sentimentos de tranquilidade e relaxamento no desempenho de suas funções docentes e expressam também haver adquirido uma autoridade mais natural.

Nesta perspectiva, pode concluir que o professor Luís se encontra num período de comprometimento em relação a sua escolha profissional, onde demonstra muita alegria em desempenhar sua atividade docente. Percebe-se esse prazer durante as atividades que faz com seus alunos, durante a execução das músicas em sala de aula e pela variedade de estratégias que utiliza ao passar um conteúdo musical.

5.2 BREVE DESCRIÇÃO DA ESCOLA BETA

A Escola Beta é uma instituição criada em 2007, que visa promover o desenvolvimento e a integração social prioritariamente de crianças, adolescentes e jovens em situações de vulnerabilidade por meio do ensino e da prática musical coletiva.

São oferecidos cursos de vários instrumentos musicais como violão, instrumentos de orquestra (violino, violoncelo, contrabaixo, viola, trompete, trombone, trompa, flauta transversal, clarinete, instrumentos de percussão e outros), além de aulas de canto coral e teoria musical. As aulas acontecem duas vezes por semana com a duração de 1 hora e 20 minutos. Cada professor conta com a ajuda de um aluno, de uma turma mais avançada para auxiliá-lo durante as aulas, uma espécie de monitor. As aulas de cada instrumento são oferecidas em bairros diferentes para atender a população de várias regiões da cidade.

O núcleo de Violão fica localizado no bairro de Nazaré, na cidade de Salvador. Possuem três salas amplas, ventiladas e bem iluminadas. As aulas acontecem nos turnos matutino e vespertino. Todos os alunos recebem um lanche no final da aula. As aulas de violão são coletivas e o professor conta com 12 alunos ou mais por turma. Os alunos fazem uma apresentação ao final de cada semestre para os pais/ e ou responsáveis. Os alunos também tem a oportunidade de participarem da Orquestra de Violões fazendo apresentações periódicas.

5.3 O PROFESSOR LUÍS NA ESCOLA BETA

Observei 5 aulas de violão do professor Luís numa mesma turma de iniciantes. A turma era formada por 12 alunos na faixa etária de 10 a 16 anos de idade e todos os alunos possuíam violão. Todos os alunos entraram nessa turma sem saber tocar o instrumento e passados quatro meses, os alunos estavam bem desenvolvidos no instrumento. Os alunos demonstravam bastante interesse em estudar e tocar o instrumento, e procuravam chegar no horário, sem atrasos, o que nem sempre acontecia, necessitando, algumas vezes, que o professor desse um tempo de tolerância para início das aulas.

Antes de iniciar as aulas, o professor arrumava a sala colocando as cadeiras em círculo, colocava as xerox das atividades do livro “Violão para Crianças” organizadas sobre sua mesa, estojo com vários lápis e borrachas para ceder aos alunos e pilotos de várias cores para escrever no quadro. Em seguida, afinava os violões dos alunos e cada um ia se sentando nas cadeiras organizadas pelo professor, aguardando o início da aula.

O professor Luís, normalmente começava suas aulas tocando melodias de músicas para revisar a localização das notas musicais no instrumento. Todos os alunos tocavam juntamente com o professor. O docente contava com a ajuda de uma monitora durante as aulas. Uma aluna de uma turma de violão mais avançada que dava suporte ao professor nessa classe de iniciantes, deixando-o mais a vontade para circular pela sala. Então, o professor podia se levantar para corrigir a postura de seus alunos, consertar a posição de notas no braço do violão, caso alguém estivesse posicionando os dedos de maneira incorreta no braço do instrumento durante a execução da música, sem prejudicar o andamento da aula.

Na primeira aula observada por mim, o docente começou a aula tocando com seus alunos a melodia da música “Brilha, brilha estrelinha”. Os alunos tocaram juntos a melodia, enquanto o professor tocava a harmonia com alguns acordes. Depois o professor pediu para os alunos solfejarem a melodia da mesma música enquanto a monitora fazia a harmonia da música. Feito isso o professor perguntou quantas partes tinha a música “Brilha, Brilha Estrelinha” e os alunos responderam: duas partes, ou seja, parte A e Parte B. Depois o professor pediu que os alunos

tocassem a melodia e solfejassem ao mesmo tempo para memorizar. Em seguida, o professor sugeriu para os alunos uma atividade de ordenação das notas.

Primeiro, o professor pediu para os alunos baterem uma pulsação sugerida por ele, com palmas e pediu para que cada aluno falasse o nome das notas de forma ascendente. Cada aluno falava o nome de uma nota, até que todos falassem e depois fez a mesma atividade de forma descendente. Depois disso, distribuiu uma atividade do livro “Violão para Crianças” pág. 35 (Notas Musicais – Escadas de Notas Vizinhas) onde os alunos tinham que preencher escadas de notas de forma ascendente. O professor perguntou aos alunos: “se as escadas estão subindo, as notas estão indo para o agudo ou para o grave?” E os alunos responderam: “para o agudo”. Depois o professor perguntou: “se as notas estivessem descendo, estariam indo para o agudo ou para o grave?” E os alunos responderam: “para o grave”. Todos os alunos responderam a atividade sem dificuldade. Posteriormente, o professor entregou para os estudantes a atividade da pág. 36 (Escada de notas vizinhas – Descendo as escadas) do mesmo livro. Antes dos alunos responderem a atividade, o professor pediu para os alunos solfejarem as notas musicais de forma descendente. Fez todas as sequências descendentes começando do Dó, depois do Si, do Lá até chegar à nota Ré. Feito isso, os alunos responderam a atividade no papel.

Na sequência, o professor revisou com os alunos os acordes de Ré maior e Lá com sétima e logo após, ensinou o acorde de Sol maior e Mi menor. Trabalhou a troca de acordes com os estudantes e em seguida, ensinou para os alunos a música “Mulher Rendeira” utilizando os acordes ensinados. Os estudantes tocaram e cantaram a música junto com o professor. No final, o professor tocou em conjunto com seus alunos a música “Asa Branca” de Luís Gonzaga.

Na segunda aula, o professor começou revisando com os alunos os acordes da música “Mulher Rendeira” (Ré maior, Sol maior, Mi menor e Lá com sétima). Depois tocou e cantou essa música com os estudantes. Logo após, ele distribuiu para os alunos uma atividade do livro “Violão para Crianças” pág. 37 (Notas Musicais - Subindo e Descendo os Degraus). Depois o professor distribuiu para os alunos outra atividade do livro “Violão para Crianças” pág. 38 (Notas musicais - Notas vizinhas). O professor desenhou no quadro uma escada com oito degraus e colocou no primeiro degrau a nota Ré. Em seguida, o professor apontou para o quarto degrau e perguntou que nota seria? Os alunos responderam: “sol”. O professor fez isso com outros degraus e os alunos foram respondendo até fechar uma oitava. Todos os alunos participaram da atividade. Os alunos responderam sem dificuldade a atividade da pág. 38 do livro.

Posteriormente, o professor fez uma atividade utilizando o “manossolfa” (sistema de solfejo por meio de posições dos dedos das mãos difundido por Kodály) com os alunos. O professor fazia os gestos e os alunos iam falando o nome das notas. Depois, cada aluno fez uma sequência de notas com os gestos do

“manossolfa” para os colegas falarem o nome das notas. O professor enfatizou para os alunos fazerem as notas, neste momento, por grau conjunto, sem utilizar saltos. Todos os alunos participaram da atividade fazendo os gestos e falando o nome das notas. Feito isso, o professor pediu para os alunos baterem uma pulsação sugerida por ele, com palmas. Pediu para os estudantes falarem o nome de uma nota, na sequência ascendente, e ao mesmo tempo apontarem para o próximo colega para que ele falasse a próxima nota da sequência, sem alterar a pulsação. Os alunos se divertiram bastante com essa atividade.

Terminada essa atividade, o professor passou com os alunos a música “Ode a Alegria” e enfatizou que as notas dessa música eram em grau conjunto. Tendo somente alguns saltos. O professor pediu para os alunos tocarem a primeira parte da música, solfejando ao mesmo tempo. Depois o professor pediu para os alunos fazerem as notas da melodia da mesma música com os gestos do “manossolfa” e solfejando ao mesmo tempo. Na sequência, tocaram novamente a primeira parte da música no violão. O professor chamou a atenção dos alunos em relação à alternância dos dedos (i, m) da mão direita. Feito isso, o professor tocou mais uma vez a primeira parte da música e depois a segunda parte da música. Posteriormente, revisou as notas da segunda parte solfejando, depois fazendo os gestos do “manossolfa” e depois os alunos tocaram a segunda parte da música no instrumento. Em seguida, os alunos, juntamente com o professor, tocaram a música inteira no violão e solfejaram simultaneamente.

Posteriormente, o professor Luís pediu para a “monitora” passar com os alunos a música “Trem Bala” (Lá maior, Ré maior e Mi com sétima), enquanto ele escrevia uma atividade no quadro. O professor chamou um dos alunos no quadro para escrever o ritmo da música “Old McDonald”. O professor colocou no quadro as notas Ré, Mi, Fá, Sol, Lá e Si na vertical para o aluno escrever o ritmo utilizando os símbolos (quadrado, retângulo e dois tracinhos) que correspondem simultaneamente às figuras (semínima, mínima e duas colcheias). Feito isso, os alunos tocaram no instrumento, a melodia dessa música com os símbolos que estavam no quadro.

A terceira aula, o professor Luís iniciou afinando os violões dos estudantes e em seguida, conversou com seus alunos sobre a ordem descendente das notas frisando que alguns alunos estavam com dificuldades em falar o nome das notas descendentemente. O professor perguntou para os alunos: “a ordem das notas é descendente quando a gente sai de que altura?” os alunos responderam: “do agudo para o grave”. O professor perguntou novamente: “a ordem das notas é ascendente quando sai de que altura?” os alunos responderam: “do grave para o agudo”.

Feito isso, o professor pediu para os alunos tocarem juntamente com ele a música “Brilha, brilha estrelinha” para revisar a localização das notas no violão e trabalhar a alternância dos dedos indicador e médio (i,m) da mão direita. A “monitora” tocou a melodia com os alunos enquanto o professor fez a harmonia da música com acordes.

Depois, o professor dividiu a turma em dois grupos e pediu para um grupo solfejar com nome de notas a melodia da música “Brilha, brilha estrelinha” enquanto o outro grupo tocava a melodia no violão. Logo após, o professor inverteu a atividade com os grupos. Em seguida, o professor distribuiu para os alunos a xerox de duas atividades do livro “Violão para Crianças” pág. 37 (Notas Musicais – Subindo e Descendo os Degraus) e pág. 40 (Notas Musicais – Ordenação das Notas). Enquanto os alunos estavam respondendo a atividade do livro, o professor desenhou no quadro uma escada com degraus subindo e descendo semelhante à atividade do livro, porém utilizando notas diferentes para os alunos responderem oralmente na sala de aula. Também desenhou outros degraus semelhantes ao da atividade da pág. 40 para trabalhar os movimentos de “subir”, “descer” e “ficar” com as notas musicais e também perguntou oralmente para os alunos responderem. Feito isso, o professor corrigiu a atividade aluno por aluno. Todos os alunos conseguiram responder a atividade sem problemas.

Posteriormente, o professor pediu para os alunos se sentarem com seus violões. O professor Luís bateu uma pulsação com o pé e pediu para os alunos baterem junto com ele a mesma pulsação para tocarem as sequencias das notas da atividade do livro “Violão para Crianças” no instrumento. O professor trabalhou a localização das notas no violão e os alunos tocaram em seguida. Primeiro, tocaram as notas da atividade no violão e logo após, tocaram novamente as notas da atividade, solfejando as notas simultaneamente. Na sequencia, o professor pediu para a sua monitora tocar com os alunos a música “Asa Branca”, enquanto ele escrevia uma atividade no quadro.

O professor desenhou no quadro uma atividade rítmica semelhante aos exercícios das págs. 68, 69 e 70 do livro “Violão para Crianças” usando figuras geométricas como quadrados, retângulos e dois traços, simbolizando as figuras musicais semínima, mínima e duas colcheias. Depois o professor dividiu a turma em dois grupos. Entregou a um grupo, um par de claves (instrumento de percussão feito de madeira) para cada aluno e para o outro grupo forneceu caxixis também para cada aluno e pediu para que eles tocassem a atividade que estava no quadro. O professor pediu para os alunos se levantarem e baterem com ele a pulsação com um dos pés e em seguida, tocarem simultaneamente o exercício rítmico com os instrumentos de percussão. Logo após, fez o mesmo exercício utilizando palmas.

Logo após, o professor pediu para os alunos se sentarem com o violão e tocarem a mesma atividade com as cordas soltas do violão, trabalhando além do ritmo, as alturas (agudo, médio e grave). Todos os alunos conseguiram desempenhar bem a atividade. Para terminar a aula, o professor tocou e cantou com os alunos a música “Trem Bala”.

A quarta aula, o professor Luís começou afinando os violões dos estudantes e em seguida, pediu para os alunos tocarem a música “Brilha, brilha estrelinha”. Enquanto os alunos e a “monitora” tocavam a melodia, o professor tocou a harmonia

com acordes. Logo após, o professor dividiu a turma em dois grupos e pediu para um dos grupos começar a solfejar a melodia da música “Brilha, brilha estrelinha”, e no momento que sinalizasse para o outro grupo, esse outro grupo continuaria o solfejo e o primeiro grupo esperava a próxima sinalização para continuar. Os alunos gostaram muito dessa atividade.

Depois, o professor trabalhou oralmente com os alunos a ordenação das notas, dizendo o nome de uma nota e perguntando para os alunos a nota que vinha antes e a nota que vinha depois. Posteriormente, o professor retomou a mesma atividade de solfejo alternando os grupos e fez isso com os grupos tocando as notas da música “Brilha, brilha estrelinha” no violão, esperando a hora de tocar na medida em que o professor sinalizava para cada grupo.

Feito isso, o professor pediu para os alunos tocarem a parte A da música “Ode a Alegria” e depois, tocarem a parte B. O professor interrompeu a atividade e conversou com alunos sobre a postura e também falou sobre a alternância dos dedos, pois alguns alunos não estavam sentados corretamente e outros alunos estavam repetindo dedos ao tocar. Posteriormente, o professor pediu para os alunos solfejarem a música “Ode a Alegria” e logo depois tocarem e solfejarem simultaneamente. E em seguida, repetiu a mesma atividade com a turma dividida em dois grupos e ia sinalizando a hora de cada grupo tocar. Feito isso, o professor pediu para os alunos tocarem e solfejarem a melodia da música “Old McDonald”.

Na sequência, o professor pediu para os alunos tocarem com ele a música “Samba Lelê” utilizando os acordes de Lá maior e Mi com sétima. Posteriormente, o professor distribuiu para os alunos a xerox de duas atividades do livro “Violão para Crianças” pág. 41 (Notas Musicais – Ordenação das Notas) e pág. 42 (Notas Musicais – Ordenação das Notas). Depois, o professor pediu para os alunos baterem uma pulsação sugerida por ele batendo um dos pés no chão e falando as sequências das notas da atividade, corrigindo assim os exercícios com todos os alunos solfejando e batendo o ritmo concomitantemente. Logo após, continuou a correção da atividade utilizando os gestos do “manossolfa”. Antes de corrigir a atividade, o professor revisou com os alunos os gestos do “manossolfa” para cada nota. Depois, continuou a correção da atividade solfejando e fazendo os gestos do “manossolfa” simultaneamente. Para encerrar a aula o professor tocou e cantou com os alunos a música “Asa Branca” utilizando os acordes de Lá maior, Ré maior, Mi com sétima e Lá com sétima.

Na quinta aula, o professor Luís afinou os violões dos estudantes e em seguida, revisou com os alunos os acordes da música “Mulher Rendeira” (Ré maior, Sol maior, Lá com sétima e Mi menor). Enquanto os alunos e o professor tocavam os acordes, a monitora tocou a melodia da música. Logo depois, o professor distribuiu para os alunos a xerox de duas atividades do livro “Violão para Crianças” pág. 43 (Notas Musicais – Ordenação das Notas) e pág. 44 (Notas Musicais – Ordenação das Notas), o professor fez uma breve explicação da atividade e pediu

para os alunos responderem. O professor esperou todos os alunos terminarem de responder a atividade e corrigiu em seguida. Pediu para os alunos baterem a pulsação com palmas e simultaneamente falarem as sequencias das notas do exercício do livro.

Posteriormente, o professor pediu para os alunos se levantarem e afastarem as cadeiras deixando um espaço vazio no centro da sala para ele realizar uma atividade de ordenação de notas utilizando o solfejo e a locomoção dos alunos à medida que falavam o nome das notas. O professor pediu para os alunos se agruparem em duplas e entregou para cada dupla, folhas de papel contendo em cada folha o nome de uma nota musical, formando assim uma oitava. Depois, pediu para cada dupla colocar as folhas de papel no chão formando a sequencia de Dó (uma oitava). Cada dupla ficou posicionada em frente a sua sequencia de notas. O professor pediu para os alunos falarem as sequencias de Dó ascendente e descendente sem se locomover e logo após, fizeram a mesma coisa solfejando e se locomovendo ao lado das notas no chão. Depois fizeram a mesma atividade batendo a pulsação com palmas, se locomovendo e solfejando as notas simultaneamente.

Logo após, o professor pediu para os alunos fazerem a mesma atividade com as notas da melodia da música “Ode a Alegria”, solfejando e se locomovendo concomitantemente. Posteriormente, o professor ensinou para os alunos a melodia da música “Frère Jacques” e fizeram a mesma atividade com essa música e depois tocaram a mesma melodia no violão. O professor passou a melodia por trechos com os alunos, trabalhando a localização das notas no braço do instrumento, sempre chamando a atenção para a alternância dos dedos indicador e médio (i, m) da mão direita. Depois tocaram e solfejaram a música simultaneamente enquanto o professor tocava a harmonia com acordes. Terminada essa atividade, o professor encerrou a aula tocando e cantando com os alunos a música “Asa Branca”.

Nota-se que o professor Luís empregou várias estratégias para passar o conteúdo “Notas Musicais” para os alunos. Utilizou atividades de locomoção pela sala, batimentos corporais para os alunos vivenciarem o conteúdo. Trabalhou com gestos das mãos de subir e descer para demonstrar o movimento sonoro das notas musicais partindo do grave para o agudo e vice-versa, além de trabalhar com o manossolfa. Ele também harmonizou melodias, solfejou as músicas com os alunos, buscando novas alternativas para o ensino do conteúdo.

Com isso, os alunos conseguiram um excelente progresso no decorrer das cinco aulas observadas. A vivencia do conteúdo reforçou o aprendizado dos alunos que conseguiram aprender de forma leve e lúdica o assunto proposto pelo professor em sala de aula. Todos os alunos participaram das atividades propostas pelo docente e todos foram capazes de responder as atividades do livro “Violão para Crianças” sem dificuldades.

5.4 OS SABERES DO PROFESSOR LUÍS

Para analisar os saberes que conduziram a prática docente deste professor, direcionei minha atenção para a manifestação dos diferentes saberes identificados no seu discurso e na sua atuação como professor. Assim sendo, os saberes de Luís, integrantes do seu “ser professor” foram apurados ao longo das entrevistas e de igual forma, nas interações de sua prática docente, onde, se mostraram integrados, ou seja, articulados na conjuntura do exercício de sua atividade.

Neste trabalho foi considerado que a origem dos saberes dos professores de violão pode estar elencada, especialmente, a três possibilidades: sua história de vida, onde a influência familiar, da comunidade onde cresceu, de igrejas ou centros religiosos, de seus estudos de música anteriores a universidade contribuíram para compor seus saberes e crenças sobre o ensino da música; com as instituições de ensino, onde o docente adquiriu sua formação musical e com a experiência docente acumulada no decorrer da sua carreira, por intermédio de conquistas pessoais como também das interações com professores e colegas de profissão.

5.4.1 Os saberes disciplinares

Neste trabalho foram examinados os saberes disciplinares condizentes às diferentes disciplinas da área da Música ligadas a uma seleção sociocultural. Este conjunto de saberes proporciona ao docente o controle de vários conhecimentos que na área musical podem ser apresentados como Harmonia, Fundamentos da Educação Musical, História da Música, Folclore Musical, Percepção Musical, Literatura e Estruturação Musical, e outros. Em relação ao professor entrevistado, este conjunto de saberes foi proveniente dos diferentes conhecimentos assimilados no decorrer de sua formação inicial e continuada, como também, na época atual, colaboraram para o seu desempenho profissional.

Analisando as fontes sociais de aquisição desses saberes no caso vigente, verifica-se que eles foram obtidos pelo docente, na sua formação anterior a universidade, isto é, no decorrer do período em que estudou no curso técnico de música ou de igual forma durante o período em que teve aulas particulares; na sua formação acadêmica da graduação – no curso de licenciatura em música; como também por intermédio de uma busca pessoal, onde o professor se dedicou em processos de autoinstrução.

Luís começou seus estudos de cavaquinho, com seu pai, aos 11 anos de idade. Aos 12 anos estudou bateria, por partitura, no Colégio Adventista de Salvador. Iniciou seus estudos de violão aos 14 anos com um professor particular, numa igreja evangélica, onde também estudou trompete e tocou numa banda

marcial. Quando completou 16 anos entrou num curso técnico de violão na escola Pracatum, onde pode estudar formalmente o instrumento, aprendendo técnicas de violão clássico, leitura por partitura, além de aulas de teoria e percepção musical.

As disciplinas que fizeram parte de sua formação no curso de Licenciatura em Música, concluído na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) foram Didática, Psicologia da Educação, História da Educação Brasileira, Fundamentos da Educação Musical I, Fundamentos da Educação Musical II, Percepção, Prática de Conjunto, Instrumento Suplementar, Apreciação Musical, Prática de Ensino, Literatura e Estruturação Musical, História da Música, Folclore Musical e Estética. Essas disciplinas foram conceituadas pelo professor Luís como fundamentais e de igual forma como parte inerente dos conhecimentos usados, por ele, em sala de aula.

5.4.1.1 Observação dos saberes disciplinares na prática do professor Luís

A presença dos saberes disciplinares, na docência do professor Luís, foi verificada tanto por intermédio das revelações em seu discurso, quanto na observação da sua prática pedagógica.

Ao averiguar, na prática, a mobilização dos saberes disciplinares, pode-se identificá-los em vários momentos. Estes saberes se manifestaram durante todo processo de atuação do docente na sala de aula, em suas interações com os alunos. As cinco aulas observadas contaram com a presença de 12 alunos com a faixa etária de 10 a 16 anos de idade.

Um exemplo que pode ser salientado da observação feita com a turma de alunos, no decorrer da execução da música “Ode a Alegria”:

Ao tocarem a segunda parte música “Ode a Alegria” o professor conversou com os alunos sobre a postura e também falou sobre a alternância dos dedos, pois alguns alunos não estavam sentados corretamente e outros alunos estavam repetindo dedos ao tocar. Um dos alunos estava trocando a digitação das notas da mão esquerda e estava tocando uma nota errada no mesmo trecho. O professor foi até ele e pediu para que falasse o nome das notas do trecho da música que ele estava errando. O professor Luís pediu para que ele prestasse atenção na leitura das notas na partitura e na digitação dos dedos da mão esquerda, para que ele tocasse com os dedos certos. Na sequência, o professor pediu para que o aluno tocasse a segunda parte da música. O professor então mostrou a ele que era para apertar a nota Ré com o dedo 3, pois a nota estava localizada na terceira casa e a nota Fá com o dedo 1, já que a nota era na primeira casa e isso iria facilitar, pois os dedos iriam ficar mais próximos das notas no braço do violão. O professor Luís pediu para

que o aluno repetisse o trecho devagar e com os dedos corretos. O aluno repetiu devagar e errou novamente a digitação e o professor pediu para ele fazer novamente devagar e com calma... O professor tocou o trecho juntamente com o aluno e então, o aluno conseguiu executar o trecho da música corretamente. Em seguida, o professor conversou com a turma sobre a sonoridade das notas, pois alguns alunos estavam tirando um som “sujo”, ou seja, sem apertar direito às notas e o docente falou sobre a importância da qualidade do som e sobre estudar prestando mais atenção no som das notas tocadas. Posteriormente, o professor pediu para os alunos solfejarem a música “Ode a Alegria” no violão e logo depois, tocarem e solfejarem simultaneamente. (R.D. 2, OBS. p. 8)

Verificando este processo de instrução do professor Luís, pode-se averiguar que foi realizado com destaque em conhecimentos concernentes ao grupo de saberes disciplinares, apesar de outros grupos de saberes também estarem conectados simultaneamente nesse momento. Os saberes disciplinares que foram observados foram aqueles especificamente voltados para as dificuldades de leitura musical e técnica violonística, como as correções na execução das notas, na digitação dos dedos, na alternância de dedos da mão direita, sonoridade das notas e postura.

Os saberes disciplinares, por conseguinte, foram observados na atuação do professor mediante sua prática e de suas opiniões e afirmações reveladas durante as entrevistas, e, a origem social destes saberes, foi associada principalmente com o reconhecimento de sua formação acadêmica. Ao apreciar a mobilização dos saberes disciplinares na prática do professor Luís, igualmente pode-se apurar que, apesar deste grupo estar presente em sua atuação de maneira não aparente, na conjuntura de sua atividade era mobilizado, simultaneamente, a outros conjuntos de saberes.

5.4.2 Os saberes curriculares

Os saberes curriculares, provenientes de sua formação acadêmico-institucional, foram percebidos na prática do professor. A origem destes saberes estava associada com sua formação musical adquirida na instituição que frequentou, nos cursos que teve a oportunidade de participar e no contato com vários professores responsáveis por sua formação.

O professor Luís ao ser indagado acerca do planejamento das aulas e programas expressou que tinha uma sistemática de trabalho. Ele afirmou que fazia um planejamento anual e também semanal, de acordo com o desenvolvimento dos alunos. Se os alunos conseguissem tocar o repertório proposto, em uma ou duas

semanas, ele já planejava novas músicas, para avançarem no repertório, gerando novos desafios para os alunos.

Geralmente, de uns anos pra cá a gente tem feito de maneira... é... semanal. Por que eu digo “a gente tem feito?” Porque muitas vezes eu divido esse planejamento com o coordenador, que também é professor de violão e tem muita experiência de aula em grupo. É... Então, a gente tem um planejamento anual, né? A gente pensa no repertório como é que vai ser... Como é que vão ser as aulas; os assuntos que a gente vai trazer esse ano, comparando com o que a gente fez no ano anterior e tudo... É... E aí durante o ano a gente vai fazendo semanalmente. Então, o que que acontece... É... a gente vai pegando esses assuntos que a gente acredita ser... Que devam ser passados de maneira gradual... Então a gente percebe que os alunos estão um pouquinho mais maduros... Então, já podemos avançar o assunto. Eles já aprenderam esse acorde... quando é com o repertório... Então a gente já pode colocar uma outra música com novos acordes... Uma música com 3 acordes agora... É... E aí mesclando sempre a parte teórica com a prática, principalmente no início. E aí vai sempre me lembrar Cristina Tourinho que... Eu me lembro até de uma frase que ela escreveu em um artigo: “A aspereza de você ficar trabalhando coisas técnicas no início, quando o aluno tá aprendendo... é melhor deixar isso pra depois. No início é sempre melhor estar conectado com a música”. Então, se você vai fazer uma atividade de ordenação das notas... A gente tem que tá conectado com a música. Então, a gente vai pensando nos assuntos é... musicais... seja timbre, seja ordenação de notas, seja um acorde... tudo tem que estar conectado com a música. Pra que realmente seja prazeroso, né? E... Enfim, pra que incentive quem está começando... Então, a gente precisa incentivar esses alunos com a música. (R.D. ENT. p.45)

Neste fragmento de sua entrevista, o professor trouxe à tona um elemento relevante para a compreensão de seus saberes curriculares, ao declarar que fazia o planejamento em conjunto com o coordenador do curso, mesmo tendo o professor voz ativa na tomada das decisões, ele tinha a oportunidade de trocar ideias com o coordenador que também tinha uma vasta experiência de ensino coletivo de violão com classes de iniciantes. Essa troca se fazia importante para o professor, pois ele podia colocar suas opiniões e testar em conjunto com seu coordenador, além de tomar decisões quanto ao adiantamento do repertório e conteúdo dependendo do andamento da turma.

O repertório aplicado pelo professor Luís, nas aulas assistidas, era dividido por músicas do cancioneiro popular com a utilização de cifras e músicas em partitura para trabalhar a leitura musical. O docente demonstrou que por intermédio da mobilização de seus saberes curriculares, ele buscava conduzir seus alunos no conhecimento e na diversificação do repertório.

Ao analisar o repertório empregado pelo professor, pode-se notar a utilização de gêneros variados. No que diz respeito a músicas do cancionário popular ele trabalhou Sabiá, Samba Lelê, Mulher rendeira, Marinheiro só; baião (Asa branca), pop rock (Te ver, Preta Pretinha, La bella luna, Por onde andei). Em relação às músicas por partitura ele trabalhou Brilha, brilha estrelinha, Old McDonald, Ode a alegria, e Frère Jacques. Pode-se perceber que o professor incluiu músicas variadas para cumprir seu objetivo de conteúdos para o aprendizado dos seus alunos, utilizando músicas com dois, três e quatro acordes e músicas por partitura para trabalhar a leitura e localização das notas no violão. Esse vasto repertório, foi adquirido por meio dos saberes disciplinares, ou seja, acrescido no seu conjunto de músicas, para orientação de seus estudantes, mediante investimento de uma pesquisa pessoal do professor.

Verificando os saberes curriculares do professor Luís, provenientes de sua formação acadêmica e da instituição de sua atuação profissional, pode-se constatar que este era um grupo de saberes utilizados em sua prática docente e por ele era mobilizado com segurança. Este conjunto de saberes estava na essência de toda a orientação da atividade docente deste professor, como base de seu trabalho cotidiano.

5.4.3 Os saberes da experiência

De acordo com (TARDIF, 2002), desde o início da carreira, os professores, passam a alicerçar seus saberes experienciais, por intermédio das certezas obtidas e dos condicionantes da sua experiência pessoal, isto é, pela observação do próprio trabalho. Este conjunto de saberes é, segundo o autor, interativo, “mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos” (Ibid, p. 109). Ele completa sua investigação, expondo também que esse grupo de saberes experienciais “está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.”

Tardif também indica outras particularidades dos saberes experienciais significativos para esta pesquisa: o caráter existencial e o processo construtivo. O caráter existencial mostra para além da ligação com a experiência no trabalho, para a história de vida do docente, onde ele incorpora elementos de sua identidade, do seu agir, em suma, sua forma de ser. A respeito deste processo construtivo dos saberes experienciais, Tardif sinaliza para a temporalidade deste conjunto de saberes, tipificando-o como progressivo, dinâmico, que se transforma e também é construído no contexto da carreira, resultando na socialização e na aprendizagem da profissão.

Desse modo, o professor Luís, apesar de possuir no período desta pesquisa quatro anos de carreira docente, já demonstrava, em sua prática docente, o uso de

saberes experienciais que ele obteve em sua prática diária, no convívio com os alunos, com colegas de profissão e ex-professores. Entretanto, por ele estar na sua carreira, na fase de estabilização, onde o professor já tem consolidado um repertório pedagógico, além da construção de uma identidade profissional, ele admitiu em sua fala que teve muita dificuldade no início da sua carreira docente:

Senti muita dificuldade no início da carreira. É... eu comecei bem cedo a dar aula, né? Eu não sei nem se aconselharia a alguém começar tão cedo, com tão pouca experiência, mas... Porque é muita responsabilidade. É muita responsabilidade! Cada dia que passa você percebe, o quanto é um fardo pesado “bom”, como falei é prazeroso, mas é um negócio muito difícil. Então, no início, pra mim, foi um negócio muito difícil... de saber lidar principalmente, com aula coletiva, né?

– Como é que vou fazer para que a aula seja dinâmica? Sendo que eu tenho alunos muitas vezes de 12 anos, outro de 15 anos que já... à princípio, à primeira vista parece ser muito igual mas, não é. É totalmente diferente! É... Então essas coisas...

- Como é que eu vou pensar essa aula?

- Como é que eu vou pensar para que a aula seja dinâmica?

Então foi muito difícil! Aos poucos eu fui amadurecendo, né? E aí é importante dizer que o contato com outros professores foi muito importante, mesmo depois da graduação, mesmo depois de eu ter passado por todas essas matérias, foi importante eu estar em contato com outros professores... Como Cristina Tourinho, por exemplo, o próprio Otávio Fidalgo, que tem uma vasta experiência... Eu aprendi muito! Eu poderia dizer que foi uma escola pra mim, mesmo depois de eu ter saído da graduação. Eu posso dizer que foi uma escola estar em contato com esses professores, um grande aprendizado. Como se fosse uma “graduação da experiência”... Porque realmente, não é suficiente... Não quero dizer que não é importante e nem que não se deve fazer nada do tipo... Mas, eu acho que eu não tô exagerando quando digo que não é suficiente (a teoria), porque é preciso por a “mão na massa”, precisa sofrer um pouquinho... e... juntar tudo pra ver se melhora e assim vai ganhando a experiência... (R.D. ENT. p.44)

Ainda durante sua graduação o professor Luís relatou o quanto aproveitou seus estudos para tirar dúvidas e ao mesmo tempo procurar aprender como dar aulas coletivas de violão, revelando que seu estágio e trabalho de conclusão do curso (TCC) foram justamente voltados para o ensino de violão em grupo. Isso pode ser visto na fala do professor:

Inclusive vale dizer... eu acabei não falando de uma matéria chamada Instrumento Suplementar que no meu caso eu fiz violão com Cristina Tourinho, né? E... era uma aula de violão, mas era uma aula de violão coletiva. Inclusive meu TCC foi com ela. Eu fiz aula de violão coletiva pro TCC. E ali durante a graduação, acho que 2011, já

tava em contato com ela (Cristina Tourinho) também, além dessas outras matérias falando sobre os educadores... Então... Digamos que eu já tava tendo contato com a pessoa, digamos... mais atual (como educadora musical) e voltada pro meu instrumento. Então aí eu percebia que eu podia absorver mais diretamente, mesmo sendo aula de violão... Mas ela falava: “quando vocês forem ensinar o violão, isso aqui talvez seja mais interessante pro iniciante... quando a aula for coletiva, coloca o aluno pra fazer uma coisa mais complexa e o outro uma coisa mais simples e aí a aula flui, não fica travada esperando o outro terminar... Ai vai um aluno se espelhando no outro...” Ela sempre dava dicas de como ensinar... (R.D. ENT. p.45)

Deste modo, averiguando esses processos de obtenção dos saberes experienciais do professor Luís, pode-se retornar a (TARDIF, 2002) salientando uma das características deste grupo de saberes, apontadas pelo autor, que demonstra as várias situações vivenciadas pelo docente na consolidação dos mesmos:

É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional. (Ibid., p. 109).

Ao analisar a mobilização dos saberes experienciais na prática docente do professor Luís, pode-se verificar que estes se encontravam em plena fase de estabilização. A autonomia no exercício profissional, a flexibilidade, o prazer durante as atividades e os confrontos que o trabalho cotidiano lhe concedia, eram a sua matéria prima para a solidificação deste grupo. Verificando sua prática, foi possível apurar que, estando o professor na fase de estabilização, ele mobilizava vários conhecimentos pertencentes ao grupo de saberes experienciais. Tais conhecimentos emergiram desde o início da sua carreira profissional, assim como foram obtidos, segundo o docente, mediante os processos de transmissão oral, com o contato com colegas de profissão e ex-professores.

5.5 SÍNTESE DOS SABERES DO PROFESSOR LUÍS

Nesta pesquisa, procurou-se identificar os saberes que compõem a prática docente do professor Luís, por intermédio da observação de sua atividade prática, onde estes saberes foram mobilizados de maneira estruturada.

Ao salientar a origem destes saberes, pode-se averiguar que foram descobertos, em sua atividade docente, saberes disciplinares provenientes de sua formação acadêmico-institucional e de processos de autoinstrução; saberes curriculares, derivados principalmente de sua formação acadêmico-institucional; e os saberes experienciais, obtidos no contexto de seu trabalho cotidiano, como também

mediante os mecanismos de transmissão oral, no contato com seus colegas de profissão e seus ex-professores.

Em meio a estes grupos, os saberes experienciais foram particularmente considerados neste trabalho, visto que, por meio deles que o professor confessou alguns aspectos relevantes da fase de estabilização. Seu empenho em adquirir conhecimentos, a autonomia no exercício profissional, a flexibilidade, o prazer durante as atividades e os confrontos que o trabalho cotidiano lhe concedia, foram destacados e interpretados como esforços para a aquisição dos saberes experienciais.

Ao falar do período profissional que este professor se encontrava, com base nos estudos de (HUBERMAN, 2000) a respeito da carreira docente, pode-se averiguar que ele encontrava-se num processo pós-início de carreira, identificada por este autor como fase de “estabilização”. Os elementos característicos desta fase foram identificados na fala do professor por intermédio de suas declarações, que expressaram seu desejo de “ser professor” e o prazer que ele tem em ensinar e preparar suas aulas.

Com este caso, pode-se visualizar o fenômeno em questão, isto é, os saberes do professor Luís – sua mobilização e suas origens sociais – tendo como referência o período que sucede o início de carreira, onde o professor já possui certa autonomia na sua atividade docente, considerados de acordo com as peculiaridades históricas e pessoais deste docente.

6 TERCEIRO CASO: PROFESSOR PEDRO

Neste terceiro caso que exponho trata-se do estudo produzido com o professor Pedro. Minha intenção nesta caracterização inicial foi apontar traços do perfil profissional do docente, enfatizando alguns elementos que o constitui. Desta forma, procurei expor as impressões do professor sobre a escolha de sua atividade como professor, do seu ponto de vista a respeito da interação com colegas de profissão e alunos. Os dados foram coletados na cidade de Salvador.

6.1 TRAJETÓRIA DO PROFESSOR PEDRO

O professor Pedro nasceu no Rio de Janeiro em Madureira. Porém, cresceu em Nova Iguaçu, maior município da Baixada Fluminense em extensão territorial e segundo em população. Possui um dos centros comerciais mais importantes do Estado do Rio de Janeiro, um polo que atrai consumidores das cidades de seu entorno. Sua mãe tinha o costume de cantar e contar as histórias das músicas enquanto cozinhava. Essas músicas eram as mesmas que seu pai cantava para ela na sua infância. Pedro, ainda criança, ficava atento ouvindo sua mãe, ao mesmo tempo em que aprendia a cozinhar. Nos finais de semana, sua mãe colocava a vitrola no volume máximo, tocando discos de samba carioca, a partir das 8h da manhã e só desligava no final da tarde. Então, ela fazia comida e faxina escutando e cantando os sambas cariocas. Aos 06 anos de idade, Pedro já cantava música brasileira, acompanhado por um dos seus tios que tocava violão. Nessa época ele já cantava *de cor* a música “O Ébrio” do compositor Vicente Celestino.

Ele frequentava juntamente com seus pais uma igreja católica próxima a sua casa. Aos 10 anos, ele cantou no microfone, *a capella*, todas as músicas da sua Primeira Comunhão para o público de fiéis que estavam participando desta consagração. Aos 12 anos de idade, ele entrou para o grupo de teatro da escola estadual onde estudava. Nessa mesma época, o diretor do grupo tentou ensiná-lo a tocar violão, mas Pedro achou muito difícil. Porém, aos 13 anos, começou a tocar o instrumento, como narrou na entrevista:

Eu comecei no grupo de teatro por volta dos 12 anos, nessa mesma escola que eu estudei... uma escola pública. E aí o diretor do grupo, ele tentou me ensinar a tocar violão, mas eu achei muito difícil! Eu tinha por volta dos 12 anos... Eu não consegui (tocar violão). Um pouco mais à frente, aos 13 anos, eu já tava pegando sozinho, de “ouvido”, foi quando eu comecei a tocar no grupo de teatro. Mas eu tocava assim... três acordes. Esses três acordes serviam pra tudo o que eu fazia... (risos) Dó, Fá e Sol serviam pra tudo. (risos) (R.D. ENT. p.32)

Aos 13 anos de idade, ele começou a pegar escondido o violão que sua irmã tinha ganhado de presente, e começou a tocar músicas por revistinhas compradas em bancas de revistas. Quando sua irmã, que tinha o maior ciúme do violão dela, descobriu que ele pegava seu violão escondido, Pedro já estava tocando algumas músicas como conta no relato abaixo:

(...) mais tarde, quando tive a oportunidade de ter um violão... Na realidade não era nem meu... era um violão emprestado... que com 13 anos eu tinha acesso... Na verdade, o violão era de minha irmã. Ela ganhou de presente e abandonou o violão... Ela tinha um ciúme danado! Ninguém podia pegar o violão. Aí eu pegava escondido... E aí quando ela descobriu, eu já tava tocando alguma coisa. Então, assim... foi meu primeiro contato com o violão... (R.D. ENT. p.33)

Na escola, alguns de seus colegas tocavam na hora do recreio, mas nenhum deles tinha o costume de ensinar e na maioria das vezes, tentava esconder como se tocava, virando até de costas durante a execução das músicas para que as pessoas não vissem a forma de tocar no instrumento. Como narra no trecho abaixo:

Na escola, alguns colegas tocavam, mas, eu só tinha a influência de vê-los tocar... Eu admirava a forma que eles lidavam com o instrumento... mas eles não ensinavam. Eu sou daquela época que o pessoal que sabia tocar um pouquinho, ficava de costas pra ninguém ver como é que tava tocando... (risos) (R.D. ENT. p.33)

Ainda na escola, participou de uma gincana, onde cantou novamente, a *capella*, a música “O Progresso” de Roberto Carlos. Ele conta que a sua primeira apresentação, na igreja, foi importante para que ele, mais uma vez, cantasse em público apenas com microfone e a voz:

Eu lembro ter cantado numa gincana da escola, uma vez... Era num pátio pra todos os colegas... E também só com um microfone. Aquele hábito da igreja já estava fazendo diferença lá na frente... Ainda lembro que eu cantei a música “O Progresso” de Roberto Carlos. E assim... meu coração ficava a mil... eu era bem novinho e mais ou menos nessa época da igreja... Então foi uma experiência bem marcante... porque... a escola toda batendo palma pra mim e eu cantando junto com o pessoal da gincana... (R.D. ENT. p.34)

Aos 18 anos começou a fazer voz e violão em bares, restaurantes e em alguns eventos. Com 19 anos, estudou leitura musical com um guarda de trânsito, S. Aloísio. Segundo Pedro, ele era a única pessoa do bairro que sabia ensinar violão por partitura. Estudou quatro anos com esse professor e em seguida, tornaram-se parceiros. Começaram a se apresentar em bares, restaurantes e em alguns eventos. Pedro tocando violão e seu professor tocando trompete.

Em 1996, aos 23 anos, ingressou na Escola de Música Villa Lobos, no Rio de Janeiro, onde estudou trompete por três anos com o professor Paulo Roberto Mendonça. Posteriormente, entrou no Conservatório Brasileiro de Música, continuando a fazer aulas de trompete com o mesmo professor por mais dois anos.

Em 2001, aos 28 anos, resolveu deixar o trompete e voltou a tocar violão. Nessa época, sentiu a necessidade de se especializar mais no violão e entrou num curso de harmonia funcional, na Musiarte, em Copacabana. Nesse período, continuou tocando e cantando em eventos e bares. No ano de 2002, com quase 30 anos de idade, foi morar no Espírito Santo. Nesse mesmo ano começou a dar aulas de violão numa empresa que oferecia cursos livres de música. Nessa época, começou a se interessar pelo ensino de música.

Aos 35 anos, no ano de 2008, ingressou na graduação, no curso Licenciatura em Música à distância (EAD), do PROLICEMUS - do programa Pró-Licenciaturas do MEC, sob a responsabilidade do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que visa à formação dos professores de música da rede pública de ensino que atuam na área de música, mas ainda não possuem a habilitação legal exigida – em parceria com outras universidades brasileiras como Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e outras.

Nesse curso de Licenciatura em Música, cada aluno tinha a obrigação de escolher um instrumento entre violão ou o piano para estudarem durante o curso. Pedro escolheu o piano como seu instrumento principal, mesmo sem nunca ter estudado este instrumento. Ele contou que fez esta escolha pela oportunidade de tocar um instrumento novo. Depois de dois anos de curso, resolveu trocar de instrumento optando pelo violão.

Em 2013, já com 40 anos, entrou para o mestrado em educação musical do programa de pós-graduação em música (PPGMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em 2015, começou a lecionar em uma escola particular de Salvador, trabalhando com turmas de ensino coletivo de violão. No ano de 2018 ingressou no doutorado em música, na área de educação musical. Atualmente, continua trabalhando em duas escolas da rede privada e também em um projeto social onde labuta com turmas de ensino coletivo de violão.

O professor Pedro iniciou a sua carreira docente aos 29 anos, e, na ocasião da entrevista, aos 46 anos, já possuía 17 anos de ofício nesta profissão. Iniciou seu curso de licenciatura em música no PROLICEMUS – UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) em 2008 e terminou em 2012. No decorrer desses anos de ensino, atuou como professor de música em uma empresa que oferecia cursos livres de música, Escolas da Rede Privada e num Projeto Social.

Em sua trajetória profissional, desempenhou outras atividades. Participou de eventos, cantando e tocando violão e trompete, tocou em bares e restaurantes (voz

e violão) e deu aulas de violão e trompete. Seu trabalho como professor de violão foi desenvolvido antes, durante e depois do curso de Licenciatura em Música. A escolha pelo curso (de Licenciatura em Música) não foi, segundo ele natural, pois nunca tinha se imaginado dando aulas. Seu desejo, em princípio, era ser artista de televisão. Ele queria seguir a carreira de cantor e instrumentista (violão), se apresentar para multidões, aparecer em programas de televisão e fazer muito sucesso. Porém, a partir do momento que ele começou a dar aulas numa empresa, que fornecia cursos livres de música, começou a se interessar pelo ensino e com isso, descobriu o prazer de ensinar como afirmou em sua entrevista:

Eu nunca imaginei que eu fosse fazer uma graduação e muito menos em música, porque eu tinha desistido... Quando eu saí do Rio de Janeiro para o Espírito Santo, eu decidi que ia ser músico de performance, tocar em bares, restaurantes, casamentos... E foi o que eu fiz durante muito tempo, foram 10 anos no Espírito Santo. E aí eu tocava pela Petrobras... Toquei muitos anos pela Petrobras em eventos internos. E assim, a última coisa que eu imaginava é que eu fosse me tornar professor... Porque eu morava numa cidade do interior do Espírito Santo, que ficava a quase 4 horas de Vitória. E aí era tudo muito difícil em termos de acesso. Então a possibilidade de estudar era muito remota até que surgiu o curso do PROLICEMUS que era a distancia e que mesmo sendo a distancia eu ainda tinha que me deslocar 80 km, uma vez por semana, pro pólo de estudos que ficava a essa distancia de minha casa. Então assim, eu não tinha ideia do que o destino, se é que isso existe (risos), tava reservando... Então assim, foi uma oportunidade que eu agarrei e que apesar de eu sempre gostar de música, meu interesse inicial não era na educação, mas eu me apaixonei de tal forma que eu abandonei a ideia de me tornar artista. Eu queria ser artista de televisão, tocar para muitas pessoas... O objetivo da minha vida era esse. (...) Quando eu descobri o prazer de ensinar e a conexão com o que estava sendo explicado, eu me apaixonei pela ideia de ensinar e eu abandonei completamente a ideia de tocar para os outros, eu achei que eu deveria fazer o contrário, eu deveria encaminhar aqueles que pudessem, que quisessem tocar para desfrutar dessa possibilidade... (R.D. ENT. p.43)

Durante sua graduação participou de alguns congressos como o da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), ENECIM (Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais) e ministrou uma oficina de violão para professores da Rede Pública na cidade de São Mateus no Espírito Santo. O professor Pedro vê a formação como um processo constante, que acontece tanto por intermédio da formação continuada, quanto através da prática pedagógica e da vivência em sala de aula. Por essa razão, o interesse de participar de congressos e cursos na área da educação musical.

No tocante a sua formação pedagógica, ele conta que no decorrer da sua graduação teve aulas de disciplinas que o ajudaram muito na sua prática docente como Música e Multimeios, onde aprendeu a utilizar algumas tecnologias, entre as

quais alguns softwares de edição de partitura e áudio. Ele relata que através deste aprendizado pode produzir os materiais usados em suas aulas de violão. Outra disciplina que o ajudou de maneira satisfatória foi Música e Inclusão onde teve a oportunidade de estagiar por um tempo num Instituto de deficientes visuais, que o possibilitou olhar de outra forma para a questão humana. Ele citou mais uma disciplina que foi Conjuntos Musicais Escolares que o fez ter uma visão mais apurada e uma maior compreensão da importância do trabalho musical em grupo. A sua primeira experiência com o ensino coletivo de violão foi na disciplina Estágio Orientado, outra disciplina que foi muito importante para sua formação profissional. Citou também Sistemas de Organizações Sonoras (S.O.S.), disciplina, na qual, fez um trabalho sobre harmonia tradicional da música e pode ter uma ideia mais ampla do estudo musical.

O professor Pedro, admitiu que sentiu falta, durante a graduação, de uma disciplina mais voltada para o canto. Ele revelou que gostaria de trabalhar na Escola Básica além do violão, também com o canto coral com seus alunos. Porém, como ele não teve esse preparo durante sua graduação ele não faz esse trabalho de canto com seus alunos como afirma nesse trecho da entrevista:

Eu senti necessidade de ter uma disciplina voltada pro canto. Nós tínhamos que cantar durante o curso porque era violão como acompanhamento, mas não tinha uma disciplina diretamente voltada ao canto. E aí, por exemplo, hoje como professor da Escola Básica, eu gostaria de trabalhar com canto coral, e eu não tenho esse conhecimento... Não foi falado sobre esse assunto... Então eu senti falta de ter tido essa disciplina no curso... (R.D. ENT. p.52)

Atualmente, ministra aulas de música em duas escolas da Rede Privada, na cidade de Salvador, onde dá aulas de música para alunos do ensino fundamental I e II, na faixa-etária entre 06 e 12 anos de idade. Também dá aulas de ensino coletivo de violão num espaço cedido por uma instituição onde funciona uma organização internacional, de natureza filosófica, iniciática e tradicional, onde funciona a Escola Gama no bairro da Boca do Rio em Salvador para alunos entre 07 e 70 anos de idade.

A carga horária semanal de trabalho do professor na Escola Gama é de 2 horas semanais. Somando com as outras escolas que trabalha também como professor de violão, Escola da Rede Privada na Pituba e Escola da Rede Privada no condomínio Aquárius, nestas duas escolas ele trabalha durante a semana por volta de 34 horas, totalizando aproximadamente 36 horas de trabalho semanal.

Em relação a sua vida profissional, como professor de música, Pedro expressou muita satisfação no que concerne a sua vida financeira, pois ele tem uma renda fixa que consegue sustentar sua família e projetar planos para o futuro. Em relação a sua vida pessoal, essa escolha de ser professor de música, segundo ele, é a alegria de sua vida! Principalmente, no diz respeito às aulas na Escola Gama, por

serem aulas voltadas para uma comunidade de baixa renda, onde os alunos se reúnem aos sábados para aprenderem a tocar o violão. Ele conta que se sente mais humano, como narrou em sua entrevista:

Então... é... eu descobri que essa atividade que me foi oferecida... Ela me deu um outro sentido pra vida. É... porque possibilitou dentro da área da música, ter uma renda com certa dignidade... Geralmente, músico de performance toca... artistas ou mesmo aqueles que tocam sozinhos tem uma irregularidade, muito grande, financeira... Então, assim... Eu tenho salário fixo, sou contratado (CLT) e tenho todos os benefícios que um profissional comum de outra área tem. Então, com isso, eu tenho uma certa tranquilidade pra cuidar da minha família, pra cuidar de mim mesmo e projetar coisas pro futuro. Então nesse sentido na questão financeira é muito importante, mas na questão emocional – pessoal, eu diria pra você que: a alegria da minha vida é fazer o que eu faço! A alegria da minha vida é... eu fico esperando, pra te ser sincero, mais pelo sábado do que pela segunda a sexta. Sabe, eu fico torcendo... Sabe, adolescente? Eu fico torcendo para que chegue o sábado, para que eu faça aquele trabalho que eu faço de manhã... E é um trabalho gratuito, a remuneração não é o foco principal. Muitas vezes a remuneração se torna o foco principal do seu trabalho porque a gente tem que tocar a vida, né? Mas, aí eu me sinto gente... Sabe, é uma oportunidade de eu me sentir mais humano. (R.D. ENT. p.47)

Pelo fato de se declarar um professor satisfeito profissionalmente, confessou que possui planos para o futuro. Sua atitude demonstrou entusiasmo e ao mesmo tempo serenidade por reconhecer que ainda precisa buscar mais conhecimentos para encarar um concurso público e ser professor universitário. Em relação aos planos para a sua carreira:

Olha... eu tenho! Eu decidi continuar os estudos muito menos pela vontade pessoal de ostentar um título, de ostentar uma posição do que pela vontade de ajudar o outro. Eu decidi que eu iria estudar porque eu tinha vontade de contribuir de alguma forma... Por outro lado, como a minha formação geral foi uma formação que até hoje eu considero que foi fraca, não na graduação, não na pós-graduação, mas a minha formação ainda no ensino médio, ensino fundamental... Eu estudei a vida inteira em escola pública e com as dificuldades que a escola pública tem, eu ainda não me sinto muito capaz de participar de um concurso público dentro da área (Educação Musical). E assim, eu tenho vontade sim de trabalhar, de fazer um concurso, de virar professor da universidade, mas eu sinto que me faltam outras habilidades... E aí, tenho planos que assim que terminar o doutorado... Eu já tentei por duas vezes, fui reprovado por duas vezes por falta de vaga... Então, assim... eu... tenho planos ainda de fazer composição... (...) Dois planos ainda pro futuro está em cursar ainda composição, pra me munir de mais informações pra trabalhar na universidade. Aí tentar um concurso público dentro da graduação... (R.D. ENT. p.49)

De uma forma geral, considerando esta caracterização da atividade profissional do professor Pedro, pode-se destacar alguns aspectos que foram constatados em seu perfil docente. Primeiramente, foram identificados que, aos 17 anos de profissão, ele encontrava-se numa etapa da carreira que Huberman (2000) chama de “fase da diversificação”. Segundo o autor, nesta fase os percursos individuais aparentam divergir mais. Contudo, o autor distingue duas características notadas em vários professores que se encontram nesta fase: a experimentação e a diversificação. Para Huberman, é nesta fase que os docentes se projetam em uma série de experiências individuais, “diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequencias do programa” (ibid., p.41). Um exemplo desta comprovação do autor pode ser retirado no discurso do professor Pedro:

Então... Eu... geralmente no começo do ano, elaboro um caderno... é... um caderno manual... que eu chamo de caderno de atividades. Onde... eu já tenho uma ideia dos assuntos fundamentais que eu vou trabalhar durante o ano. E aí eu deixo sempre aberto um espaço dentro desse caderno... dentro das aulas, pra que eu possa trabalhar com o “novo”... Então, quando o aluno vem com uma música que ele ouviu na rádio, quer compartilhar com os colegas, eu sempre procuro incluir essa experiência do aluno dentro do conjunto... Então eu não tenho um trabalho fechado, onde eu tenha que seguir rigidamente aquele procedimento e pronto... Então, eu sempre deixo uma abertura... Mas, eu tenho esse plano de aula que é o próprio caderno que eu utilizo que é elaborado por mim mesmo. Então eu mesmo faço o caderno e penso como cada ano o caderno assume uma informação diferente, porque eu vou procurando colocar os aprendizados do ano anterior... as atividades que funcionaram eu deixo, as que não funcionaram eu tiro. Então, eu estou sempre colocando informações que tenham a ver com a minha vivência... (R.D. ENT. p.68)

É uma fase em que o docente busca colocar-se em questão de maneira mais ativa, mais motivada e dinâmica. Do mesmo modo, demonstra procurar mais autoridade, respeito e notoriedade perante seus colegas de profissão.

O professor Pedro, neste seguimento, manifestou ser um profissional dinâmico, decidido, e com impressões pessoais bem definidas, acerca de sua profissão. No que se refere a suas relações interpessoais, com seus colegas de profissão e com seus alunos, evidenciou, por intermédio de sua fala, uma autonomia de pensamento, de impressões e ações, onde apresentou e defendeu suas ideias e convicções, sem o receio de fazê-lo.

6.2 BREVE DESCRIÇÃO DA ESCOLA GAMA

A Escola Gama é uma instituição sem fins lucrativos, organizada em 2009. De caráter social, que atende a população carente situada da Boca do Rio e arredores. A comunidade acolhida pela Escola Gama é formada, em sua grande maioria, por crianças, adolescentes, jovens e adultos de baixa renda. Funciona num espaço cedido por uma organização internacional, de natureza filosófica, iniciática e tradicional.

Esta escola disponibiliza aulas de violão, piano, flauta doce e artesanato para a comunidade. As turmas variam de 06 a 15 alunos na faixa-etária de 07 a 70 anos de idade. As aulas de música são oferecidas uma vez por semana, por um período de 1 hora. Os professores são voluntários e não recebem nenhuma gratificação financeira pelas aulas, pois esta Instituição Filosófica também se mantém de doações dos alunos e membros. As salas de música são amplas, com ar condicionado e possuem cadeiras, estantes de música, caixa de som e mesa para o professor.

As aulas de violão são coletivas e o professor conta com 05 a 15 alunos por turma, podendo se estender até 20 alunos. As aulas abordam a teoria, percepção musical, leitura rítmica, solfejo e a prática instrumental. O professor Pedro utiliza nas aulas um caderno de atividades feito por ele onde os alunos podem acompanhar o repertório de músicas, cifradas ou escritas na partitura, exercícios rítmicos e de solfejo e exercícios de leitura musical, voltados para o violão. Os cadernos de atividades são disponibilizados pelo professor sem custo para os alunos.

6.3 O PROFESSOR PEDRO NA ESCOLA GAMA

Observei 5 aulas de violão do professor Pedro numa turma de iniciantes. A turma era composta por 5 alunos, dos quais 3 eram na faixa etária entre 7 a 13 anos e os outros 2, na faixa etária entre 50 e 63 anos de idade. Todos os alunos possuíam seu próprio violão e demonstravam grande interesse em aprender o instrumento. Todos os alunos dessa turma entraram no curso sem saber tocar o instrumento.

Antes de iniciar as aulas, o professor colocava em sua mesa o material que iria utilizar nas aulas como caderno de atividades do curso, xerox das atividades escritas do livro “Violão para Crianças”, os lápis e as borrachas e em seguida, afinava os violões dos seus alunos. Cada estudante se sentava em uma cadeira aguardando o início da aula pelo docente.

O professor Pedro, habitualmente começava suas aulas trabalhando o conteúdo, “Notas Musicais”, distribuindo para seus alunos as xerox das atividades do livro “Violão para Crianças”, como também os lápis e as borrachas. Explicava o

conteúdo e pedia para seus alunos responderem a atividade e logo depois, corrigia juntamente com a participação de todos.

Na primeira aula observada por mim, o docente iniciou a aula distribuindo para os alunos uma atividade do livro “Violão para Crianças” (pág. 36, Escada de Notas Vizinhas – Descendo as escadas). Ele conversou com os alunos sobre o título da atividade “Descendo as Escadas”, falando de forma geral que as notas musicais partiam do “infinito” grave até o “infinito” agudo. Que muitas vezes as notas musicais ficavam juntinhas e em outras vezes separadas... E perguntou para os alunos: “o que seria as notas descendo as escadas?” Uma aluna respondeu: “uma nota saindo do maior para o menor...”; Outro aluno respondeu: “ir do grave para o agudo”; outros responderam que não sabiam. Em seguida o professor pegou o violão e disse: “vocês lembram que no violão subir é descer e descer é subir?” Os alunos responderam que sim. O professor pegou o violão e começou a tocar notas cromáticas na primeira corda partindo da primeira casa e perguntou aos alunos se o som estava ficando mais grave ou mais agudo. Um aluno respondeu que estava ficando mais grave, mas depois consertou e disse que estava ficando mais agudo. Aí o professor disse: “se o som está ficando mais agudo estou subindo ou descendo?” Os alunos responderam: “subindo”. Então o professor disse: “descer no violão é subir”. Em seguida, o professor repetiu o mesmo exemplo utilizando a sexta corda do violão.

Depois o professor sentou-se atrás de uma mesa, escondeu o violão e tocou algumas sequencias de notas para os alunos responderem se o som que estavam ouvindo era grave ou agudo. Trabalhando, dessa forma a percepção dos alunos. Feito isso o professor perguntou para os alunos como era o nome das notas musicais. Todos os alunos falaram o nome das notas musicais.

Posteriormente, o professor chamou a atenção dos alunos dizendo que a escada estava descendo e a nota Dó estava em cima. E perguntou como eles iriam responder a atividade, o que eles iriam colocar nos degraus. E falou: “se a escada está descendo e começa com a nota Dó eu vou colocar as notas de trás para frente ou de frente para trás?”, “Que nota vem antes do Dó?” Uma aluna respondeu: “Si”. Em seguida, os alunos começaram a responder a atividade. Os alunos sentiram um pouco de dificuldade para fazer a atividade, mas depois, com a ajuda do professor, eles entenderam e todos responderam a atividade escrita.

Terminada essa atividade, o professor pediu para os alunos abrirem seus cadernos de atividades - organizado por ele, onde contém informações sobre o violão, acordes, músicas, exercícios de solfejo e exercícios rítmicos - na música “La Bella Luna” (Ré Maior e Lá com 7^a). O professor tocou o acorde de Ré maior enquanto os alunos tocavam o acorde de Lá com 7^a. Depois o professor pediu para os alunos abrirem os cadernos de atividades num exercício rítmico. Todos fizeram o exercício rítmico, juntamente com o professor utilizando palmas. Alguns alunos sentiram dificuldade em executar o exercício rítmico. O professor encerrou a aula

tocando a música “Preta Pretinha” (Ré com sétima e Sol Maior). O professor ajudou os alunos a montarem o acorde de Ré com sétima. Os alunos tocaram o acorde de Ré com sétima, enquanto o professor tocava o acorde de Sol Maior, depois trocaram. Os alunos se despediram do professor e foram embora.

Na segunda aula, o professor Pedro começou distribuindo para os alunos uma atividade do livro “Violão para Crianças” (pág. 35, Escada de Notas Vizinhas – Subindo as escadas). Ele distribuiu os lápis para os alunos responderem a atividade. O professor pediu para os alunos virarem o instrumento para utilizar o fundo do violão como uma “mesinha” para responderem a atividade. O professor conversou com os alunos que na semana passada eles fizeram uma atividade de notas musicais “descendo as escadas” e que agora iam fazer o inverso, ou seja, “subir as escadas”. Ele perguntou para os alunos se alguém tinha dúvida de como iam responder a atividade e uma das alunas disse que não tinha entendido o que era para fazer.

O professor disse que era pra colocar as notas começando do Dó, passando por outra nota depois do Dó e disse que não iria dar dica, que era para os alunos pensarem e, por conseguinte, responderem. Uma das alunas respondeu bem rápido a primeira questão e mostrou para o professor para saber se tinha acertado e o professor elogiou a aluna dizendo que ela tinha feito tudo certo e pediu para ela fazer o restante do exercício. Todos os alunos conseguiram fazer a atividade. Os alunos demonstram gostar de fazer a atividade do livro.

Depois o professor pegou o violão e cantou as sequencias das notas descendo e em seguida cantou com os alunos as notas musicais subindo. Começou com a sequência de Dó até chegar à sequência de Si de forma ascendente. Fez essa atividade para os alunos corrigirem o exercício realizado. Todos os alunos participaram da atividade cantando as sequências juntamente com o professor.

Em seguida, o professor pediu para os alunos abrirem o caderno de atividades no exercício de ritmo “Pauta com uma linha”. Todos os alunos abriram o caderno na atividade e o professor perguntou o nome da nota que ficava embaixo da linha e os alunos responderam: “Mi”, depois perguntou o nome da nota que ficava na linha e eles responderam: “Fá” e por último perguntou o nome da nota em cima da linha e todos responderam: “Sol”. O professor pediu para os alunos fecharem os olhos e tocou na primeira corda do violão as notas Mi, Fá e Sol. O professor tocou essas notas algumas vezes para os alunos gravarem o som de cada nota. Depois o professor tocou a nota Sol e pediu para os alunos responderem que nota ele tinha tocado e os alunos responderam que o professor tinha tocado a nota Mi. Dessa vez, todos os alunos erraram.

Na sequência, o professor foi escolhendo os alunos um a um e tocava uma nota para eles descobrirem que nota ele tinha tocado. Os alunos gostaram muito dessa atividade. Feito isso, o professor perguntou aos alunos onde se localizavam essas notas (Mi, Fá, Sol) no violão. Primeiro o professor perguntou: onde fica a nota

Mi? E os alunos responderam: “primeira corda solta”; e o Fá? Eles responderam: “primeira corda, na primeira casa”; e o Sol? Eles responderam: “Na primeira corda, na terceira casa”.

Depois o professor pediu para os alunos tocarem no violão a atividade do caderno de exercícios do curso com as notas Mi, Fá, Sol. O professor alertou os alunos para tocarem todos juntos ao mesmo tempo. Alguns alunos sentiram dificuldade e o professor foi falando onde ficavam as notas no instrumento. Todos os alunos conseguiram executar a atividade no violão.

Em seguida, o professor pediu para cada aluno tocar o exercício individualmente e foi ajudando na medida do possível quando os alunos sentiam dificuldade. Consertando a postura e a posição das mãos no instrumento. Depois todos tocaram novamente o mesmo exercício, todos juntos e o resultado foi melhor que a primeira vez que tocaram. O professor acompanhou os alunos durante o exercício tocando acordes para harmonizar.

Feito isso, o professor pediu para os alunos observarem o exercício N^o2 do caderno de atividades do curso. Dessa vez o professor pediu para os alunos solfejarem as notas no ritmo enquanto ele tocava acordes para acompanhar e fez a mesma coisa com o exercício N^o3. Depois o professor pediu para os alunos abrirem o caderno de atividades na música “Preta Pretinha” (D7, G). Os alunos ainda não conseguiam trocar os dois acordes, por causa disso, o professor dividiu a turma e pediu pra um grupo tocar o acorde de Ré com 7^a e o outro grupo o acorde de Sol Maior. Depois que todos tocaram a música, o professor encerrou a aula.

A terceira aula, o professor iniciou afinando o violão dos alunos e posteriormente, distribuiu para os alunos uma atividade do livro “Violão para Crianças” (pág. 40, Ordenação das notas). O professor leu o título da atividade para os alunos e na sequência disse para os alunos que tinha algumas escadinhas subindo, descendo e que tinha esses movimentos em vários lugares e que os alunos precisariam responder prestando atenção nesses movimentos, colocando as notas musicais.

O professor lembrou aos alunos que eles já tinham feito às escadas das notas subindo e descendo e agora ia começar a embaralhar tudo. Que agora as notas iriam subir e descer e que os alunos iam precisar reconhecer o que estava acontecendo e depois preencher os degraus com o nome das notas. Alguns alunos começaram a responder e outros ficaram com dúvidas. O professor disse que iria ajudar os alunos na primeira “escada”. Ele perguntou se o segundo degrau estava subindo ou se estava descendo... Os alunos responderam: “subindo”. O professor disse: a primeira nota é MI então que nota vocês vão colocar no segundo degrau? Um aluno respondeu: “a nota Fá”. O professor pediu pra ele não falar em voz alta para não dar dica para os outros alunos e continuou perguntando... E o terceiro degrau continua subindo? Um aluno respondeu que sim e o professor pediu para responderem sem falar em voz alta. Um dos alunos conseguiu responder a

atividade, bem rápido e os outros demoraram por estarem sentindo dificuldades com a ordenação das notas e também por não estarem seguros nas notas musicais subindo e descendo.

Passados alguns minutos o professor disse para os alunos sempre antes de responder cantar as notas musicais subindo se a escada estivesse subindo e cantar as notas musicais descendo se a escada estivesse descendo. Os alunos ficaram 24 minutos da aula apenas nessa atividade. Dois alunos não terminaram a atividade, pois ainda estavam com muitas dúvidas.

Depois dessa atividade o professor solicitou para os alunos pegarem o violão para tocar a música La Bella Luna. O professor pediu para os alunos tocarem o acorde de Ré maior com um ritmo sugerido por ele e depois pediu para os alunos tocarem o acorde de Lá com sétima com o mesmo ritmo. Em seguida, o professor dividiu a turma em dois grupos. Um grupo tocando o acorde de Ré maior e o outro grupo o acorde de Lá com sétima e tocaram a música “La Bella Luna”. O professor ia indicando a hora de cada grupo tocar seu acorde.

Depois o professor pediu para os alunos tocarem a música “Preta Pretinha”. Antes de tocar a música o professor passou os acordes de Ré com sétima e Sol maior com os alunos. O professor ajudou alguns alunos a montarem os acordes, colocando os dedos no lugar certo. Depois dividiu a turma em dois grupos. Um grupo tocando o acorde de Ré com sétima e o outro grupo o acorde de Sol maior e tocou a música sinalizando a hora de cada grupo tocar. Feito isso o professor encerrou a aula.

A quarta aula, o professor Pedro iniciou afinando os violões dos alunos e em seguida, distribuiu para os alunos uma atividade do livro “Violão para Crianças” (pág. 37, Notas Musicais – Subindo e Descendo os Degraus). O professor leu a atividade para os alunos e explicou que tinha degraus subindo e descendo e que era para completar a atividade com as notas que estavam faltando, sempre prestando atenção com o movimento de subida e descida das notas. Os alunos conseguiram responder a atividade sem problemas. Em seguida, o professor corrigiu a atividade juntamente com os alunos. Ele pediu para os alunos solfejarem as notas da atividade para corrigirem todos juntos. O professor deu uma pulsação para todos solfejarem ao mesmo tempo, trabalhando a percepção dos alunos e pedindo para que prestassem atenção ao andamento e a altura das notas.

Feito isso, o professor pediu para os alunos abrirem o caderno de atividades do curso no exercício “Pauta com uma linha” para trabalhar a leitura relativa das notas Mi, Fá, Sol. O professor, na mesma atividade trabalhou a posição das notas Mi, Fá, Sol no violão. O professor mostrou para os alunos a localização das notas no instrumento e pediu para que os alunos primeiramente tocassem duas notas (Mi, Fá), sempre enfatizando a posição das notas para os alunos assimilarem a localização. Na sequência acrescentou a nota Sol e pediu para os alunos tocarem as três notas (Mi, Fá, Sol) e solicitou que os alunos prestassem atenção com os dedos

que deveriam apertar cada nota. Deveriam tocar a nota Fá, apertando a primeira corda, na primeira casa com o dedo 1 e tocar a nota Sol, apertando a primeira corda, na terceira casa com o dedo 3, a nota Mi deveriam tocar na primeira corda solta do violão, sem precisarem apertar a corda em nenhuma casa do violão.

Posteriormente, o professor pediu para os alunos abrirem o caderno de atividades do curso na música “La Bella Luna” e pediu para os alunos tocarem os acordes Ré maior e Lá com sétima. O professor dividiu a turma em dois grupos, cada grupo tocando um acorde e sinalizava a hora em que cada grupo deveria tocar. Durante a execução da música o professor ia corrigindo alguns alunos que estavam armando o acorde de forma incorreta. O professor precisou parar de cantar a música para corrigir os alunos. Depois o professor conseguiu tocar a música completa com os alunos.

Em seguida, o professor ensinou para os alunos a música “Preta Pretinha” com os acordes de Ré com sétima e Sol maior. O professor ensinou a posição dos acordes para os alunos e depois corrigiu cada aluno individualmente. Feito isso, o professor solicitou que os alunos tocassem o acorde de Ré com sétima enquanto ele tocava o acorde de Sol maior. O professor sinalizava a hora que os alunos deviam tocar o acorde de Ré com sétima enquanto ele cantava a música. Na sequência, o professor pediu para os alunos tocarem o acorde de Sol maior enquanto ele iria tocar o acorde de Ré com sétima. Antes de começar, o professor corrigiu a posição do acorde de Sol maior dos alunos, individualmente, e depois cantou a música sinalizando a hora que os alunos deveriam tocar. Terminada essa atividade o professor encerrou a aula.

A quinta aula, o professor Pedro começou afinando os violões dos alunos e em seguida, distribuiu para os alunos uma atividade do livro “Violão para Crianças” (pág. 38, Notas Musicais – Vizinhos das notas). O professor leu a atividade para os alunos e explicou que eles deveriam colocar as notas que vinham antes e depois de cada nota sinalizada nas “frutas da árvore”. Os alunos conseguiram responder a atividade rapidamente, sem dificuldades. Seguidamente, o professor corrigiu a atividade com os alunos. Os estudantes demonstraram gostar muito de realizarem as atividades do livro, vibrando quando acertavam.

Depois, o professor pediu para os alunos abrirem o caderno de atividades do curso, num exercício de ritmo. Após realizarem esta atividade, o professor solicitou que os alunos abrissem o caderno de atividades novamente no exercício “Pauta com uma linha”, para revisar a posição das notas Mi, Fá, Sol no violão. O professor enfatizou a alternância dos dedos indicador (i) e médio (m) da mão direita e pediu para que os alunos não repetissem os dedos durante a execução do exercício. O professor requisitou que os alunos solfejassem as notas Mi, Fá, Sol enquanto tocavam. O professor pediu para os alunos tocarem quatro vezes cada nota. O professor solicitou que os alunos repetissem a atividade enquanto ele harmonizava o exercício utilizando alguns acordes.

Na sequência, o professor pediu para os alunos abrirem o caderno de atividades do curso na música “Trem Bala”. O professor revisou com os alunos os acordes de Lá maior e Ré maior e em seguida, ensinou o acorde de Mi maior. O professor corrigiu cada aluno, individualmente. O professor dividiu os alunos em duplas e cada dupla ficou responsável por tocar um acorde. O professor sinalizava a hora que cada dupla deveria tocar seu acorde durante a execução da música. Depois o professor trocou os acordes de cada dupla e cantou novamente a música juntamente com os alunos. Na sequência, o professor pediu para que cada aluno tocasse os três acordes com o ritmo da música e a medida que os alunos iam tocando os acordes Lá maior, Re maior e Mi maior, o professor ia corrigindo e consertando o dedo dos alunos no braço do violão.

Em seguida, o professor pediu para os alunos abrirem o caderno de atividades do curso na música “Andar com Fé”. Antes de tocar a música, o professor revisou com os alunos os acordes de Ré com 6ª, Lá com sétima e Sol maior. O docente passou os acordes com cada aluno individualmente, corrigindo os dedos dos alunos para montarem os acordes corretamente. Os alunos sentiram dificuldades em tocar o acorde de Sol maior. O professor passou com os alunos a troca dos acordes Ré com 6ª e Lá com sétima no ritmo da música. Feito isso, o professor cantou a música com os alunos. Os estudantes tocaram os acordes de Ré com 6ª e Lá com sétima durante a execução da música e o professor tocou sozinho o acorde de Sol maior. O professor sinalizava a hora certa de trocar os acordes. Terminada a música, o professor encerrou a aula.

Nota-se durante as aulas do professor Pedro que ele sempre iniciava suas aulas fazendo atividades escritas do livro “Violão para Crianças” para trabalhar o conteúdo “Notas Musicais”. Depois da atividade escrita, o professor iniciava as atividades com música, tocando o violão. Ele realizava atividades de ritmo, solfejo, além de trabalhar o repertório com seus alunos. O conteúdo “Notas Musicais” foi trabalhado em todas as atividades, durante todo o período da aula com os alunos. Não foi feito com os alunos nenhuma atividade de locomoção, batimentos corporais, fonômica (gestos feitos com as mãos durante o solfejo das notas, fazendo os movimentos de subir e descer). Procurando dessa forma, novas maneiras para a vivência do conteúdo ensinado para os alunos.

Importante destacar que os alunos conseguiram uma boa evolução durante essas cinco aulas observadas. Aprenderam o conteúdo (notas musicais) trabalhado pelo professor durante as aulas. Os alunos gostaram de fazer as atividades do livro “Violão para Crianças”, vibrando quando acertavam as questões. Todos os alunos participaram das atividades sugeridas pelo professor.

6.4 OS SABERES DO PROFESSOR PEDRO

Nesta pesquisa, buscou-se utilizar como elementos para interpretação dos saberes do professor Pedro, a averiguação das fontes sociais de aquisição e a observação das atividades práticas do docente. Verificou-se que seus saberes foram obtidos através das instituições de ensino, do curso de formação, do contato pessoal com professores particulares, com colegas de profissão, do seu esforço pessoal e da mesma maneira, pela própria experiência diária, acumulada durante sua prática docente.

6.4.1 Os saberes disciplinares

Ao verificar as fontes sociais de aquisição dos saberes disciplinares do professor Pedro, primeiramente busquei me centrar no reconhecimento dos elementos referentes à sua história pessoal, como também de sua formação musical, legitimada numa instituição de ensino – graduação; em aulas particulares; e também em processos de autoinstrução. Seus saberes, dessa maneira, foram adquiridos em toda sua trajetória de vida, partindo de sua infância, continuando pela formação acadêmica e no decorrer de sua atividade docente.

O professor Pedro começou seus estudos de violão sozinho aos 13 anos de idade, comprando revistinhas de música em bancas de revista. Aos 19 anos, começou a estudar violão por partitura com um guarda de trânsito, que morava em seu bairro. Aos 23 anos, ingressou na Escola de Música Villa Lobos, no Rio de Janeiro, para estudar trompete. Os estudos de violão seguiram paralelamente aos estudos do trompete. Depois, continuou os estudos de trompete no Conservatório Brasileiro de Música, onde teve a oportunidade de estudar Teoria, Harmonia, História da Música e Folclore. Aos 28 anos, sentiu a necessidade de se aprimorar mais no violão e entrou numa escola especializada de música chamada Musiarte, em Copacabana, onde pode estudar Harmonia Funcional.

As disciplinas que fizeram parte da sua formação no curso de Licenciatura em Música, concluído no PROLICEMUS – UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) foram a Percepção Musical, Música e Multimeios, Música e Inclusão, Sistemas de Organizações Sonoras (S.O.S.), Conjuntos Musicais Escolares, História da Música, Contraponto, Harmonia, Música Brasileira. De acordo com o docente, todas estas disciplinas foram consideradas como essenciais entre as que fazem parte do seu reservatório de conhecimentos utilizados durante sua prática.

6.4.1.1 Observação dos saberes disciplinares na prática do professor Pedro

Além de apurar, no discurso do professor, inúmeros conhecimentos que constituíam o conjunto de seus saberes disciplinares, igualmente pode-se averiguar na sua prática, a mobilização destes saberes. Um exemplo foi destacado da observação feita em uma das aulas, durante a execução de um exercício de leitura musical no violão:

O professor solicitou que os alunos abrissem o caderno de atividade do curso num exercício de leitura musical (Pauta com uma linha) no violão para revisar as notas Mi, Fá, Sol. O professor passou mais uma vez a localização das notas no instrumento e logo após, pediu para os alunos executarem o exercício junto com ele. O professor contou o andamento para todos tocarem ao mesmo tempo. Dois alunos erraram a execução das notas e a digitação dos dedos. Ao terminarem de tocar o exercício, o professor se dirigiu aos dois alunos que erraram o exercício e perguntou o motivo pelo qual eles tinham errado... Eles responderam que não estavam conseguindo tocar o exercício, que era muito difícil. O professor conversou com eles e disse que eles eram capazes de tocar o exercício, só precisavam praticar mais um pouco. O professor então pediu para eles tocarem, junto com ele, as notas Mi, Fá, Sol no violão. O professor enfatizou que a nota Sol utilizava o dedo 3 da mão esquerda. O aluno corrigiu e em seguida, fez o exercício corretamente. O professor tocou novamente o exercício com os alunos bem lentamente. O professor pediu para eles tocarem o exercício lentamente, mais uma vez e os alunos conseguiram executar. Na sequência, o professor solicitou que todos os alunos tocassem o mesmo exercício juntos. Os alunos tocaram enquanto o professor harmonizou o exercício utilizando alguns acordes. O professor aproveitou para corrigir a postura de um dos alunos durante a execução do exercício. Os alunos ficaram felizes por conseguirem executar o exercício e o professor elogiou a turma e disse que todos eram capazes de tocar bem o instrumento, que só precisavam praticar e focar no aprendizado do instrumento... (R. D. 3, OBS. p. 23)

O professor Pedro, nesse exemplo, fez um trabalho de digitação de mão esquerda, andamento e postura, por intermédio da utilização de diferentes conhecimentos que compõe o grupo de saberes disciplinares, direcionados para o estudo da técnica violonística. Ademais, o docente instigou os alunos de maneira desafiadora, para conseguir resolver seus problemas de execução. Mostrando que eles eram capazes de executar o exercício, necessitando de mais prática e atenção para fazê-lo.

Outro exemplo em que se pode observar o uso dos diferentes saberes docentes que compõem o grupo de saberes disciplinares mobilizados pelo professor Pedro, pode-se ver no trecho abaixo:

O professor pediu para os alunos tocarem um exercício de leitura, do caderno de atividades do curso, "Pauta com uma linha", exercício nº3, no violão, com as notas Mi, Fá, Sol, onde tinham semínimas e

mínimas. Depois de tocarem o exercício o professor fez algumas correções em relação ao ritmo. Chamou a atenção dos alunos para quando tocassem as mínimas, deixassem soar o som da nota por dois tempos e não soltarem antes da próxima nota. O professor pediu para os alunos baterem o ritmo juntamente com ele, falando o nome das notas. Em seguida, tocaram o mesmo exercício no violão mais duas vezes, até todos tocarem sem erros. O professor então chamou a atenção dos alunos em relação à sonoridade das notas tocadas no instrumento. Ele pediu que os alunos focassem na limpeza do som. Feito isso, o professor solicitou aos alunos que tocassem mais uma vez o exercício, lentamente, mas que tocassem com um som “limpo”. Os alunos conseguiram melhorar um pouco mais a sonoridade das notas, e o professor disse que os alunos precisavam praticar mais a sonoridade... (R. D. 3, OBS. p. 28)

Nota-se neste exemplo, que o professor procurou orientar seus alunos para que eles tivessem mais segurança na execução rítmica do exercício executado. O docente expressou tranquilidade ao explicar para seus alunos como deveriam bater as mínimas e semínimas. Pediu primeiramente, para os alunos baterem o ritmo sem o instrumento, falando o nome das notas no tempo e depois solicitou que tocassem o mesmo exercício no violão. Posteriormente, chamou a atenção dos alunos quanto à sonoridade das notas e explicou como eles deveriam tirar um som “limpo” do instrumento. Dessa forma, ensinou de maneira didática, sempre demonstrando, na prática, para que seus alunos compreendessem e vissem como deveriam tocar.

Considerando-se esses exemplos de saberes disciplinares observados na prática do professor Pedro, pode-se deduzir que este grupo de saberes consistiu num conjunto de saberes amplamente mobilizados pelo docente. Os saberes disciplinares foram constatados em diversas situações de sua função prática, mesmo que, constantemente, estivessem articulados com outros grupos de saberes, em um contexto mais abrangente.

6.4.2 Os saberes curriculares

Os saberes curriculares do professor Pedro, foram analisados sob dois aspectos: mediante a forma como ele planejava suas aulas e por intermédio da escolha do repertório utilizado com seus alunos. Ao falar de sua organização para a condução das aulas, o professor esclareceu:

Eu... geralmente no começo do ano, elaboro um caderno... é... um caderno manual... que eu chamo de caderno de atividades. Onde... eu já tenho uma ideia dos assuntos fundamentais que eu vou trabalhar durante o ano. [...] Mas, eu tenho esse plano de aula que é o próprio caderno que eu utilizo e que é elaborado por mim mesmo. (R.D. ENT. p.68)

Para ele a razão de constituir um programa também servia como parâmetro para avaliação do trabalho do aluno, visto que a partir da conclusão do repertório escolhido que o professor estabeleceria a sequência a ser seguida.

O repertório trabalhado pelo professor Pedro, nas aulas observadas, era constituído por músicas brasileiras de gêneros variados como pop rock, românticas, reggae e outras com a utilização de cifras. Ele ainda estava trabalhando a localização das notas no violão através da leitura de partitura, para em seguida, acrescentar pequenas melodias ao repertório. O docente demonstrou que mediante a mobilização de seus saberes curriculares, ele procurava guiar seus alunos no conhecimento e na variedade do repertório ensinado.

Nota-se que o professor incluiu músicas variadas e de diferentes gêneros para realizar seu objetivo de conteúdos a serem ensinados para seus alunos, usando músicas com dois, três e quatro acordes. Este amplo repertório, foi obtido por intermédio dos saberes disciplinares, isto é, acrescentado no seu conjunto de músicas, para orientação de seus alunos, por meio do investimento de uma busca pessoal do docente.

Finalizando essa etapa, onde se buscou evidenciar a origem institucional dos saberes curriculares do docente, mediante o reconhecimento da trajetória de sua formação acadêmica e profissional e da mesma forma evidenciar o uso dos mesmos em sua prática. Ratifico que esses saberes foram designados como norteadores de seu trabalho. No procedimento de análise de sua prática, observou-se que ele demonstrou dominar o grupo de saberes curriculares, que foram durante as aulas ministradas, mobilizados no processo de ensino, articulados a outros grupos de saberes.

6.4.3 Os saberes da experiência

Conforme Clemond Gauthier (et. alii, 1998) e Maurice Tardif (2002, p.49), os saberes experienciais constituem-se num “conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”. Estes saberes fornecem uma dimensão de “personalidade profissional” ao docente, que, de acordo com Tardif, se manifesta por intermédio do “saber-ser” e do “saber-fazer” validados pelo trabalho do dia a dia.

No caso vigente, os saberes experienciais do professor Pedro traspassaram todo o processo de entrevista e de observação da prática profissional docente. O professor permitiu manifestar no seu discurso e no direcionamento de suas aulas, imensuráveis certezas subjetivas.

Um exemplo da sua trajetória de aquisição dos saberes experienciais pode ser visto em seu relato sobre o início de sua carreira docente, que ele contou que sentiu muita dificuldade quando se deparou com a realidade da sala de aula:

Eu já dava aulas de violão em uma empresa, antes mesmo de fazer minha graduação. Depois que terminei meu curso de Licenciatura em Música tive a oportunidade de dar aula numa escola regular. A realidade é outra... Você se depara com uma sala de aula com cerca de 30 alunos e você precisa fazer uma aula dinâmica para prender a atenção dos alunos e ao mesmo tempo fazer com que eles se interessem por sua aula. Não é fácil! Pois na graduação não passamos por esta experiência de sala de aula. Depois você precisa se virar pra dar conta dessa situação que é nova e assustadora... É... então a gente aprende ali... no sufoco... Mas a gente acaba aprendendo e vai fazendo o melhor que pode... (R.D. ENT. p.65)

Durante seu curso de graduação o professor Pedro contou que buscou aprimorar seus conhecimentos, tirar dúvidas com colegas e professores e também procurou aprender como funcionava as aulas coletivas de violão, expondo que teve seu primeiro contato com ensino coletivo numa disciplina chamada Conjuntos Musicais Escolares. Até então, ele não se achava capaz de dar aula para mais de um aluno em sala de aula. Porém, no seu estágio orientado, viu que era capaz de lecionar com aulas em grupo. Isso pode ser visto no relato do professor:

Eu gostei muito de uma disciplina que eu fiz que o nome era Conjuntos Musicais Escolares. Essa disciplina me deu uma abertura muito maior de compreensão e me fez ver a importância do trabalho em grupo, do trabalho coletivo. Foi quando eu tive o primeiro contato com essa prática... Que foi no Estágio Orientado... Eu tinha costume de trabalhar com alunos individualmente. Eu não trabalhava com aula em grupo. E eu até acreditava que eu não era capaz de trabalhar com mais de uma pessoa... Porque eu tenho... Eu sentia muito essa necessidade de dar atenção, de focar em uma pessoa só... Então eu imaginava que eu não fosse ser capaz de dividir minha atenção com outras pessoas, com outros alunos. Aí nesse curso, eu comecei a perceber que isso era possível. Assim... Você não perder a qualidade do que você faz e mesmo assim... ainda trabalhar com outras pessoas simultaneamente. Então assim... principalmente esse curso... ele me deu uma certeza de que isso era possível... (R.D. ENT. p.53)

No decorrer dos seus dezessete anos de carreira docente, várias experiências foram construídas e adquiridas, e levaram-no a ganhar um entendimento próprio em relação à realidade docente. Experiências que puderam ser vividas na sua trajetória desde aluno, que fizeram parte de sua história e que na atualidade, como professor, pode escolher, segundo suas concepções, quais decisões tomar.

O grande desafio de dar aulas no ensino coletivo de violão é lidar com a heterogeneidade... Assim... Os alunos entram numa classe de iniciantes sem saberem tocar nada. Daí você começa a ensinar e eles vão aprendendo todos juntos. Aí você começa a reparar... começa a ver a partir de umas quatro, cinco aulas por aí... que alguns alunos começam a despontar, começam a se desenvolver mais rápido do que os outros. Você para e pensa: não posso deixar esse aluno desanimar... Preciso dar tarefas que incentivem esse aluno a continuar, e sem deixar a turma desanimar. Como a aula é coletiva, todos precisam tocar juntos. Esse é o grande desafio! O professor precisa ter “Jogo de cintura” (risos) O professor precisa respeitar as limitações dos seus alunos. Afinal, cada um tem seu tempo de aprendizado... (R.D. ENT. p.53-54).

O professor Pedro compreende as diferenças e a individualidade de cada aluno. Nas aulas coletivas de violão é notório observar as diferenças de aprendizado entre os alunos depois de algumas aulas. Porém, é necessário que o docente tenha sensibilidade para lidar com essas diferenças e esteja apto e devidamente preparado para manter a aula com a mesma qualidade e dinamismo para que consiga colher bons resultados. É fundamental que o professor olhe para cada aluno de forma individual e respeite suas diferenças e limitações, uma vez que cada aluno tem seu tempo e ritmo de aprendizado. Compete ao professor preparar e planejar bem suas aulas, para que haja uma interação maior entre professor-aluno, visto que o ensino musical é uma troca de conhecimentos.

Em relação às atividades do livro “Violão para Crianças”, o professor Pedro utilizou as atividades escritas sempre no início das aulas, mesmo abordando o conteúdo de outras maneiras no decorrer das aulas - trabalhava o conteúdo utilizando o solfejo das notas, ele falava o nome das notas subindo e descendo, tocava essas notas no violão, além de ensinar a localização das notas no instrumento - ele se sentia mais confortável em aplicar os exercícios sempre no início. Ele também se preocupava com questões técnicas como postura dos alunos ao segurar o violão, postura de mãos (direita e esquerda).

Muitas vezes os alunos sentiam dificuldades em responder as questões do livro, principalmente, por serem apresentadas logo no início da aula, sem o professor ter feito algum tipo de revisão ou de cantar e tocar as notas musicais com seus alunos. Seria importante vivenciar esse conteúdo antes de aplicar a atividade, para que seus alunos se sentissem mais preparados em responder as questões do livro. Ainda assim, mesmo aplicando as atividades do livro “Violão para Crianças” no início da aula, os alunos conseguiram responder as questões e tiveram um bom rendimento no final dessas cinco aulas observadas.

Portanto, foi possível constatar que assim como no discurso do professor Pedro, como nas suas aulas práticas o uso dos seus saberes experienciais. Durante sua trajetória profissional foi conquistando esse grupo de saberes, por meio das

interações vivenciadas no contato com seus alunos e mediante a convivência com seus colegas, por intermédio dos mecanismos de transmissão oral. Desta forma, pode-se considerar que os saberes experienciais do professor Pedro mostraram duas fontes sociais de aquisição: o exercício diário da profissão e o convívio pessoal com outros colegas de profissão.

6.5 SÍNTESE DOS SABERES DO PROFESSOR PEDRO

Neste estudo, buscou-se verificar os saberes que constituem a prática profissional do professor Pedro, mediante a observação de sua atividade prática docente, na qual estes saberes foram manifestados de forma estruturada.

Ao evidenciar o surgimento dos saberes do professor, foi verificado que foram expostos, em sua atividade profissional, os saberes disciplinares oriundos de sua formação acadêmica como também de processos de autoinstrução; saberes curriculares, originários especialmente de sua formação acadêmico-institucional; e os saberes experienciais, adquiridos em circunstâncias de seu trabalho diário, assim como por meio de mecanismos de transmissão oral, na convivência com colegas de trabalho e ex-professores.

Os saberes do professor Pedro se apresentaram, muitas vezes, de forma articulada, isto é, o docente mobilizava, de maneira instantânea, vários grupos de saberes, simultaneamente, para direcionar sua prática. Este processo era orgânico e dinâmico, desenvolvido em concordância com o contexto vivido cotidianamente.

Concluindo a apresentação deste trabalho, pode-se observar que foi significativo evidenciar a fase da carreira em que o docente se encontrava. Os vários anos da atividade prática profissional, realizados pelo professor Pedro, manifestaram-no como um profissional diligente, ágil e envolvido com sua atividade docente. Na convivência com o professor, pode-se constatar sua autonomia ao expressar suas convicções. No decorrer das observações, pode-se perceber sua segurança na condução de suas aulas. Seus dezessete anos de experiência concederam-no uma prática profissional pedagógica parcialmente consolidada.

7 A TEMPORALIDADE COMO ENFOQUE DE TRANSVERSALIZAÇÃO DOS CASOS

No presente capítulo, meu intuito é expor uma análise transversal dos estudos de caso, no qual busco relacionar os dados procedentes dos três casos e entendê-los como um conjunto. O foco da análise não está mais na especificidade dos casos, porém na oportunidade de aprendizagem que as convicções e ações dos professores representam ver (STAKE, 1994).

Os três casos investigados tiveram como ponto central os professores na condução de suas práticas docentes. Por intermédio de um processo de interpretação das observações e entrevistas, considerando os acontecimentos de suas histórias pessoais que lhes propiciaram a conquista de saberes específicos para nortear suas atividades de ensino de violão.

Meu foco, nestes estudos, voltou-se para os discursos dos professores, apresentados nas entrevistas concedidas, como também nas interações observadas em classe, com seus alunos. Mediante o processo de interpretação dos dados, pode-se distinguir diferentes saberes que são mobilizados na ação de cada professor. Para tal, foi apresentado o pensamento individual de cada docente.

O primeiro caso foi o estudo feito com o professor Caio que possuía, até o momento de sua participação nesta pesquisa, 15 anos de ofício nesta profissão. Sua participação representou o estudo de uma fase intermediária da carreira docente.

O segundo caso foi o estudo realizado com o professor Luís, que iniciou sua carreira aos 23 anos, estando, por ocasião de nossa entrevista, com 4 anos de atuação docente. Por se encontrar numa fase pós-início de carreira, sua participação foi significativa para esta pesquisa. Este professor foi o que encontrei em atividade, com menos tempo de carreira, dentre outros docentes com os quais mantive contato.

O terceiro caso foi investigado a partir da participação do professor Pedro, que iniciou sua carreira aos 29 anos, estando na ocasião desta pesquisa com 17 anos de atuação como professor. Estando, assim como o professor Caio, em uma fase intermediária de sua carreira docente.

Ao apresentar a utilização do método multicasos, pretendeu-se abordar os processos de aquisição e mobilização dos saberes de professores de violão, em diferentes etapas da carreira – pós-início e meio desta trajetória – considerando as especificidades das trajetórias individuais de cada professor. Essa diversificação de períodos teve como premissa, o objetivo de ressaltar a temporalidade como motivo condicionante da aquisição dos saberes. Esta observação nos estudos feitos trouxe como dado, a averiguação de que existe uma maior ou menor articulação dos

saberes nas atividades práticas dos professores, em concordância com fases específicas da carreira profissional.

Maurice Tardif (2002, p. 103), ao abordar a relação do tempo com os saberes docentes, certifica que estes “não se reduzem a um ‘sistema cognitivo’ que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação no qual ele se insere quanto da sua história anterior”. Para Tardif os fundamentos do ensino, e, por conseguinte, os saberes docentes, são concomitantemente existenciais, sociais e pragmáticos.

Os três casos investigados tiveram como ponto central os professores na condução de suas práticas docentes. Por intermédio de um processo de interpretação das observações e entrevistas, considerando os acontecimentos de suas histórias pessoais que lhes propiciaram a conquista de saberes específicos para nortear suas atividades de ensino de violão.

Meu foco, nestes estudos, voltou-se para os discursos dos professores, apresentados nas entrevistas concedidas, como também nas interações observadas em classe, com seus alunos. Mediante o processo de interpretação dos dados, pode-se distinguir diferentes saberes que são mobilizados na ação de cada professor. Para tal, foi apresentado o pensamento individual de cada docente.

O primeiro caso foi o estudo feito com o professor Caio que possuía, até o momento de sua participação nesta pesquisa, 15 anos de ofício nesta profissão. Sua participação representou o estudo de uma fase intermediária da carreira docente.

O segundo caso foi o estudo realizado com o professor Luís, que iniciou sua carreira aos 23 anos, estando, por ocasião de nossa entrevista, com 4 anos de atuação docente. Por se encontrar numa fase pós-início de carreira, sua participação foi significativa para esta pesquisa. Este professor foi o que encontrei em atividade, com menos tempo de carreira, dentre outros docentes com os quais mantive contato.

O terceiro caso foi investigado a partir da participação do professor Pedro, que iniciou sua carreira aos 29 anos, estando na ocasião desta pesquisa com 17 anos de atuação como professor. Estando, assim como o professor Caio, em uma fase intermediária de sua carreira docente.

As categorias de saberes, mostradas nos três casos – professor Caio (1), Luís (2) e Pedro (3) – foram consideradas por mim, como categorias importantes para o estudo apresentado nesta pesquisa. Para tal procurei detectar na fala dos professores, as fontes sociais de aquisição desses saberes. Nesta perspectiva, por intermédio de seus depoimentos, vinculados às suas formações e suas carreiras, pude reconhecer variados processos de inclusão dos saberes em suas práticas docentes.

Os saberes disciplinares originados da formação inicial foram obtidos pelos professores na época da formação acadêmica, que nesta tese foi definida como a formação anterior a graduação e a formação da graduação, englobando todo o tipo de atividades feitas pelos docentes, neste período, para a aquisição de conhecimentos.

Para os saberes curriculares foram identificadas, nos três casos, duas fontes sociais principais: a aquisição destes saberes, vinculada às instituições de formação musical, que os professores frequentaram no decorrer de suas trajetórias como alunos e também como profissionais; e o contato com o currículo de suas instituições de atuação profissional.

Finalmente, o grupo de saberes experienciais foi aquele que teve como fonte social de aquisição, a própria experiência, acumulada durante a trajetória da carreira docente de cada professor. Foram identificadas como fontes sociais de aquisição deste grupo de saberes, o exercício diário da profissão e as interações vivenciadas entre os professores, com seus colegas de profissão e com seus ex-professores.

A observação das fontes sociais de aquisição dos saberes docentes, no estudo multicasos, proporcionou uma primeira relação com o fator temporal, já que foram consideradas, para esta finalidade, os elementos histórico-pessoais de cada professor que participou da pesquisa, especialmente os elementos de formação profissional. No prosseguimento desta análise, busquei focar a mobilização dos saberes na atuação prática dos docentes, estabelecendo uma visão mais ampla de todo o processo interpretado nos casos, dentro de uma abordagem temporal.

7.1 A OBSERVAÇÃO DO FATOR TEMPORAL NO ESTUDO SOBRE A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DISCIPLINARES

A observação dos saberes disciplinares, ao longo das aulas práticas dos professores, propiciou a constatação que estes mostraram, em concordância com a fase da carreira, um determinado significado e uma forma específica de mobilização para cada professor. Estes saberes disciplinares originados da formação inicial eram extensamente usados pelos professores na condução de suas práticas.

Ao observar o professor Luís (2), atuando em sala de aula, foi possível perceber que a mobilização dos saberes era orientada, especialmente, por alguns grupos que o docente demonstrava ter um domínio maior. Com isso, por se encontrar num período pós-início de carreira, sua ligação com os saberes disciplinares – especialmente com os saberes disciplinares oriundos da formação inicial – lhe viabilizavam o respaldo para as suas ações, posto que sua bagagem de saberes experienciais e curriculares, se encontravam como grupos em período de

formação, isto é, grupos que o professor, durante sua trajetória, ainda iria consolidá-los.

Os saberes disciplinares mobilizados em sua atuação expressavam uma relação de sustentáculo para a sua prática profissional. Suas orientações, por conseguinte, tinham como suporte, de acordo com seu próprio depoimento, os conhecimentos de sua formação acadêmica, obtidos mediante diferentes disciplinas que fizeram parte de sua graduação. Estes saberes, portanto, lhe serviam de suporte, especialmente para a resolução dos problemas técnicos/interpretativos de seus estudantes.

O professor Caio (1) e o professor Pedro (3), que estavam numa fase intermediária da carreira docente, também mobilizavam, constantemente, os saberes disciplinares em suas práticas. Entretanto este grupo já se encontrava articulado, com maior intensidade, aos demais grupos de saberes. Em relação ao professor Caio, observou-se na prática a aplicação dos saberes disciplinares em várias ocasiões em que estes saberes se evidenciaram no decorrer das aulas de violão. Esses saberes, entretanto, mostraram-se articulados no contexto de situações específicas, em conformidade com a etapa da aula e os seus requisitos.

O seu domínio dos saberes disciplinares, mobilizados num processo heterogêneo com outros grupos, lhe concedia uma atuação dinâmica, verificada na sua maneira de conduzir seu trabalho. De fato ele demonstrava estar sempre atento para identificar as dificuldades dos alunos e orientá-los na resolução dos mais diversos problemas da área músico-estrutural, da performance e da teoria.

Ao verificar na prática do professor Pedro, a articulação dos saberes disciplinares com os demais grupos, pode-se notar que este processo lhe dava subsídios para guiar, com relativo domínio, as situações de aprendizagem. Esta constatação, por conseguinte, foi confrontada com o pensamento de Huberman (2000), que observa o período da diversificação (entre o 7º e o 25º anos da carreira) como uma etapa onde a atuação do professor é marcada por uma “consolidação pedagógica”, isto é, o docente, depois de ter passado um período de estabilização, tende a diminuir as incertezas e a rigidez em sua atuação.

Na observação da mobilização do grupo de saberes disciplinares, realizada à luz do fator temporal, pode-se perceber que este grupo permeava a atividade laboral de todos os docentes. Para o professor Luís (2), seu domínio significava o suporte para sua ação docente, posto que outros grupos de saberes não estavam ainda completamente formatados em sua prática. Já para os professores Caio (1) e Pedro (3), tal grupo se encontrava como um conjunto importante em suas práticas, compartilhando, em suas funções, com os demais grupos.

7.2 A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES CURRICULARES À LUZ DO FATOR TEMPORAL

Os saberes curriculares, observados nos três casos, foram tidos como um grupo cujas fontes sociais de aquisição foram remetidas à formação profissional dos professores e às instituições de atuação profissional destes. Em concordância com Tardif (2002, p.40), estes saberes que se incorporam à prática docente, “aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo”.

Neste grupo de saberes, foram apontados os conhecimentos dos programas, dos métodos, os planejamentos, a avaliação, enfim todos os meios de sistematização e organização curricular do ensino. Estes conhecimentos seguem consoante com (PIATTI, 1994), considerados como elementos do setor da ação do ensino.

O professor Caio (1) demonstrou que este grupo de saberes era parte integrante de sua atividade docente. Na constatação de diferentes elementos que pertenciam aos saberes curriculares, foi possível averiguar que o professor se guiava de maneira sistematizada: traçava objetivos, planejava suas aulas, conhecia repertórios diversos e diferentes métodos.

Ao analisar os dados adquiridos no segundo caso, pode-se notar que os saberes curriculares também faziam parte dos grupos de saberes mobilizados pelo professor Luís (2). Observando os saberes curriculares do professor Luís, provenientes de sua formação acadêmica e da instituição de sua atuação profissional, pode-se constatar que este era um grupo de saberes utilizados em sua prática docente e por ele era mobilizado com segurança. Este conjunto de saberes estava na essência de toda a orientação da atividade docente deste professor, como base de seu trabalho cotidiano. Desse modo, num contexto temporal, observou-se que as relações do professor, com os saberes curriculares, se encontravam num processo mais sedimentado e ele se mostrava seguro em tomar suas decisões.

O professor Pedro (3), no que lhe concerne, também evidenciou este grupo de saberes como parte integrante de sua atividade pedagógica assim como os professores Caio (1) e Luís (2). A abordagem deste grupo de saberes na prática do professor, se deu a partir da observação de sua sistematização do trabalho com os alunos, o seguimento da sistematização do seu trabalho através do seu caderno de atividades e a diversificação do repertório. Analisando estes saberes conforme o aspecto temporal, pude salientar que a experiência pedagógica do professor Pedro lhe concedeu uma autoconfiança em determinar quais conteúdos seus alunos deveriam aprender durante o semestre criando um caderno de atividades e a partir disso determinar como agir em sala de aula. Refletindo acerca desta evidencia, pode-se constatar que, esta conduta estaria vinculada a um processo de articulação

entre os saberes curriculares e experienciais, onde a mobilização destes saberes se dava num processo mais introspectivo, natural, incorporado a sua prática num contexto simbiótico.

Desta maneira, revisando as relações entre a mobilização dos saberes curriculares e a passagem do tempo na carreira dos três professores, nos casos analisados, certifico que de igual modo este grupo, assim como o grupo dos saberes disciplinares, tende a se formatar no processo de aquisição dos saberes experienciais e na articulação com os outros saberes. Em comum, contudo, permanecem ao longo de toda a história de atuação profissional dos professores, as bases de aquisição destes saberes curriculares, que são vinculadas, especialmente, à formação acadêmica dos mesmos e às suas atuações institucionais.

7.3 O CONFRONTO COM A TEMPORALIDADE NA PESQUISA SOBRE OS SABERES EXPERIENCIAIS

Os três casos investigados tiveram como ponto central os professores na condução de suas práticas docentes. Por intermédio de um processo de interpretação das observações e entrevistas, considerando os acontecimentos de suas histórias pessoais que lhes propiciaram a conquista de saberes específicos para nortear suas atividades de ensino de violão.

Meu foco, nestes estudos, voltou-se para os discursos dos professores, apresentados nas entrevistas concedidas, como também nas interações observadas em classe, com seus alunos. Mediante o processo de interpretação dos dados, pode-se distinguir diferentes saberes que são mobilizados na ação de cada professor. Para tal, foi apresentado o pensamento individual de cada docente.

O primeiro caso foi o estudo feito com o professor Caio que possuía, até o momento de sua participação nesta pesquisa, 15 anos de ofício nesta profissão. Sua participação representou o estudo de uma fase intermediária da carreira docente.

Os saberes experienciais, no que lhe concerne, se constituem como um grupo que possui uma origem prática. Esta prática foi definida neste trabalho, como toda a interação vivenciada pelos docentes, em função de suas práticas docentes. Estes saberes foram apontados, nesta transversalização, como um grupo particularmente significativo, visto que, a aquisição destes saberes, está associada de forma peculiar com a temporalidade.

7.3.1 A mobilização dos saberes experienciais e sua relação temporal com o domínio da situação pedagógica

No primeiro aspecto foi abordado o elemento do domínio da prática pedagógica do professor de violão, interpretados, no contexto do domínio dos três casos, numa abordagem temporal. Este domínio foi relacionado aos elementos que são observados mediante a história de vida, que engloba concepções da individualidade e das interações vivenciadas na trajetória da atividade docente de cada professor.

O professor Luís (2), que tinha quatro anos de carreira docente, apresentou uma conduta profissional muito eficiente, no que concerne a sua maneira de tomar suas decisões, pela busca de formas metodológicas, de proceder e de atuar em sala de aula.

Mesmo utilizando estes métodos gosto de criar atividades e modificá-las de acordo com a necessidade da turma ou caso perceba uma maneira nova de fazer alguma atividade. Já fiz cartão de notas com folhas de papel para formar sequências ascendentes e descendentes pelo chão, utilizei abordagem do *sound painting* com gestos para indicar algum movimento musical, enfim, gosto de inovar à medida que os alunos e alunas vão avançando, nem sempre dá certo, mas acredito que é o melhor caminho. (R.D. ENT. p.32)

Mesmo com poucos anos de atuação em sala de aula, o professor Luís se encontra num período de comprometimento em relação a sua escolha profissional, onde expressa vigor e muito contentamento em exercer sua atividade docente. Pode-se perceber esse prazer durante as atividades que praticou com seus alunos, durante a execução das músicas em sala de aula e pela variedade de estratégias que utilizou ao passar o conteúdo musical.

O professor Luís manifestou muita satisfação em relação a sua escolha profissional, do prazer que sente em ser professor de violão, de poder ajudar seus alunos tanto na parte musical como também no contexto social. Porém, ele revelou que também tem uma grande inclinação pelo trabalho performático. Antes de pensar em ensinar, ele tinha o desejo de ser intérprete e isso o levou a fazer o curso técnico de violão. Ele relatou que atualmente está cursando o mestrado profissional em música na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na área de Performance Musical.

Na realidade eu queria ser intérprete, eu queria tocar... Logo de primeira, quando eu queria ser músico... Mas depois eu fui... é... aos poucos fui me apaixonando por essa questão de lecionar... e aí eu entrei... ingressei no curso de licenciatura mas nunca deixei de tocar, sempre toquei... Tanto é que o nível técnico eu fiz concomitantemente a graduação, né? Que era o curso técnico em violão. (R.D. ENT. p.26)

De acordo com Antônio Vasconcelos (2002), a conexão entre a profissão docente, com o mundo do espetáculo, no trabalho do professor de música, é uma realidade heterogênea e complexa, onde o professor, constantemente pode ser apontado pelo seu desempenho artístico e não necessariamente por sua formação pedagógica. Nesta perspectiva, ele explica:

A progressão na carreira, mais do que a ascensão da categoria sócio-profissional, situa-se, sobretudo, na aceitação dos desempenhos pelas comunidades artísticas onde se integram e pela visibilidade e o renome que se consegue obter (ibid., p. 27).

Contudo, o professor Luís (2), demonstra executar essas duas atividades (performer e professor) de maneira prazerosa. Ele procura se aprimorar a cada dia no seu instrumento e simultaneamente busca metodologias e várias estratégias para trabalhar com seus alunos. Interpretando essas buscas pessoais reveladas pelo professor, pude averiguar que elas estavam particularmente associadas com o processo de aquisição dos saberes experienciais. Neste seguimento, (TARDIF, 2002, p. 110 -111) explica estes saberes como:

...um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida pessoal, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.

Dessa forma, o professor Caio (1), com quinze anos de carreira docente e o professor Pedro (3), com 17 anos de carreira docente, também demonstraram, neste aspecto da segurança e do domínio da prática, uma confiança, calcada numa atitude de comprometimento com sua escolha profissional. Em concordância com Tardif (ibid, p. 106-107), esse comprometimento com a opção profissional detém uma relação direta com a temporalidade: “Ora, essa identidade não é simplesmente um ‘dado’, mas também um ‘constructo’...”, ou seja, o professor passa a construir uma identidade profissional, no decorrer de sua carreira e, por conseguinte a dominar, progressivamente, sua atividade prática como docente.

Os professores Caio (1) e Pedro (3) mostraram, mediante seus discursos e suas atuações, um domínio e uma segurança que não deixavam exteriorizar dúvidas ou incertezas na forma de conduzir suas atividades com os alunos, como também em relação à escolha profissional. Afirmou o professor Caio:

Como já tem alguns anos que eu ensino, então eu já tenho mais ou menos uma... assim, um começo... já sei as etapas na minha cabeça mas... não vou dizer a você que planejo cada aula ou vou fazer isso, mas já tenho em mente. (R.D. ENT. p. 12)

E o professor Pedro:

Quando eu descobri o prazer de ensinar e a conexão com o que estava sendo explicado, eu me apaixonei pela ideia de ensinar e eu abandonei completamente a ideia de tocar para os outros, eu achei que eu deveria fazer o contrário, eu deveria encaminhar aqueles que pudessem, que quisessem tocar para desfrutar dessa possibilidade... (R.D. ENT. p.43)

Então eu mesmo faço o caderno e penso como cada ano o caderno assume uma informação diferente, porque eu vou procurando colocar os aprendizados do ano anterior... As atividades que funcionaram eu deixo, as que não funcionaram eu tiro. Então, eu estou sempre colocando informações que tenham a ver com a minha vivência... (R.D. ENT. p.68)

Estas certezas foram interpretadas particularmente por intermédio das declarações dos professores. Nesta perspectiva, especialmente o professor Pedro (3) demonstrou um domínio considerável de sua função, pela sua maneira de explicar, de transmitir suas orientações e até mesmo dialogar durante as entrevistas, vislumbrando o perfil de um professor mais tranquilo e objetivo, de se comunicar de forma calma e precisa:

Então... Eu... geralmente no começo do ano, elaboro um caderno... é... um caderno manual... que eu chamo de caderno de atividades. Onde... eu já tenho uma ideia dos assuntos fundamentais que eu vou trabalhar durante o ano. E aí eu deixo sempre aberto um espaço dentro desse caderno... dentro das aulas, pra que eu possa trabalhar com o “novo”... Então, quando o aluno vem com uma música que ele ouviu no rádio, quer compartilhar com os colegas, eu sempre procuro incluir essa experiência do aluno dentro do conjunto... Então eu não tenho um trabalho fechado, onde eu tenha que seguir rigidamente aquele procedimento e pronto... Então, eu sempre deixo uma abertura... Mas, eu tenho esse plano de aula que é o próprio caderno que eu utilizo que é elaborado por mim mesmo. Então eu mesmo faço o caderno e penso como cada ano o caderno assume uma informação diferente, porque eu vou procurando colocar os aprendizados do ano anterior... As atividades que funcionaram eu deixo, as que não funcionaram eu tiro. Então, eu estou sempre colocando informações que tenham a ver com a minha vivência... (R.D. ENT. p.68)

7.3.2 Os saberes experienciais como um fator de validação dos demais saberes que norteiam a prática docente

Finalmente, o segundo enfoque apresentado, para a investigação do aspecto temporal na aquisição dos saberes experienciais, é relativo à possibilidade que o docente tem, por intermédio da experiência, de validar os demais saberes usados na condução de sua atividade como professor. De fato, (TARDIF, 2002, p. 53),

discutindo os saberes experienciais, nota que eles adquirem “uma certa objetividade” observada numa relação crítica-avaliativa com os demais saberes, retraduzindo-os em função “das condições limitadoras da experiência”. Nesta perspectiva, ao averiguar a condução das atividades prático-pedagógicas nos três casos, pude constatar que os saberes experienciais, permitiram a seleção e mobilização dos outros grupos de saberes, articulando-os no contexto de ensino.

Um exemplo dessa constatação foi selecionado do discurso do professor Luís (2). Ao julgar sua prática docente ele narrou:

Aprendi muita coisa nesses últimos dois anos. Vejo atividades que funcionaram, outras atividades que não tiveram um resultado positivo... E vou aprendendo na prática, na experiência em sala de aula com meus alunos. Assim... No início é mais difícil, depois você vai pegando a prática e tudo fica mais natural. É... eu... Tenho aprendido bastante e muitos desses conhecimentos a gente vai adquirindo com o tempo mesmo e com as experiências... Muitas vezes a gente precisa vivenciar para aprender... (R. D. ENT. p. 40)

Os três casos investigados tiveram como ponto central os professores na condução de suas práticas docentes. Por intermédio de um processo de interpretação das observações e entrevistas, considerando os acontecimentos de suas histórias pessoais que lhes propiciaram a conquista de saberes específicos para nortear suas atividades de ensino de violão.

Meu foco, nestes estudos, voltou-se para os discursos dos professores, apresentados nas entrevistas concedidas, como também nas interações observadas em classe, com seus alunos. Mediante o processo de interpretação dos dados, pode-se distinguir diferentes saberes que são mobilizados na ação de cada professor. Para tal, foi apresentado o pensamento individual de cada docente.

O primeiro caso foi o estudo feito com o professor Caio que possuía, até o momento de sua participação nesta pesquisa, 15 anos de ofício nesta profissão. Sua participação representou o estudo de uma fase intermediária da carreira docente.

O segundo caso foi o estudo realizado com o professor Luís, que iniciou sua carreira aos 23 anos, estando, por ocasião de nossa entrevista, com 4 anos de atuação docente. Por se encontrar numa fase pós-início de carreira, sua participação foi significativa para esta pesquisa. Este professor foi o que encontrei em atividade, com menos tempo de carreira, dentre outros docentes com os quais mantive contato.

O terceiro caso foi investigado a partir da participação do professor Pedro, que iniciou sua carreira aos 29 anos, estando na ocasião desta pesquisa com 17 anos de atuação como professor. Estando, assim como o professor Caio, em uma fase intermediária de sua carreira docente.

O estudo da temporalidade, por conseguinte, é um fator importante no estudo dos saberes experienciais, como também de todo o conjunto de saberes docentes, pois traz a necessidade de se considerar os elementos da história de vida de cada professor, revelados no processo da formação profissional e no desenvolvimento da carreira docente. Tal característica concede ao estudo da relação entre temporalidade e mobilização dos saberes, uma dimensão personalizada.

7.4 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO SOBRE SABERES E TEMPORALIDADE PARA A DISCUSSÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Nesta pesquisa, o estudo dos saberes docentes foi relacionado, entre outros elementos, com o processo de compreensão da função docente do professor de violão. Maurice Tardif (2002, p. 54), manifestando sobre tal função, salienta para o papel relevante que o estudo sobre os saberes desempenham: “tal empreendimento parece-nos ser a condição básica para a criação de uma nova profissionalidade”.

Desta forma, o estudo multicasos, feito com os professores de violão trouxe dados relevantes para o aprofundamento no estudo a respeito da função do “professor de ensino coletivo de violão”, mediante o enfoque dos saberes norteadores da prática pedagógica dos participantes e do processo temporal de suas configurações.

Os três casos investigados tiveram como ponto central os professores na condução de suas práticas docentes. Por intermédio de um processo de interpretação das observações e entrevistas, considerando os acontecimentos de suas histórias pessoais que lhes propiciaram a conquista de saberes específicos para nortear suas atividades de ensino de violão.

Meu foco, nestes estudos, voltou-se para os discursos dos professores, apresentados nas entrevistas concedidas, como também nas interações observadas em classe, com seus alunos. Mediante o processo de interpretação dos dados, pode-se distinguir diferentes saberes que são mobilizados na ação de cada professor. Para tal, foi apresentado o pensamento individual de cada docente.

O primeiro caso foi o estudo feito com o professor Caio que possuía, até o momento de sua participação nesta pesquisa, 15 anos de ofício nesta profissão. Sua participação representou o estudo de uma fase intermediária da carreira docente.

O segundo caso foi o estudo realizado com o professor Luís, que iniciou sua carreira aos 23 anos, estando, por ocasião de nossa entrevista, com 4 anos de atuação docente. Por se encontrar numa fase pós-início de carreira, sua participação foi significativa para esta pesquisa. Este professor foi o que encontrei em atividade,

com menos tempo de carreira, dentre outros docentes com os quais mantive contato.

O terceiro caso foi investigado a partir da participação do professor Pedro, que iniciou sua carreira aos 29 anos, estando na ocasião desta pesquisa com 17 anos de atuação como professor. Estando, assim como o professor Caio, em uma fase intermediária de sua carreira docente.

Finalmente, constato que o argumento exposto neste capítulo, que buscou visualizar o estudo multicasos por intermédio de uma transversalização calcada no elemento temporal, propiciou a observação de alguns elementos relacionados com a construção da carreira dos professores participantes. Este foco na carreira, verificado por meio dos saberes, trouxe elementos relevantes para a discussão da profissionalidade, que em minha investigação, é um tema que merece ser aprofundado em futuras pesquisas, para a compreensão da função profissional dos professores de violão.

8 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa tive a finalidade de investigar como os saberes docentes que norteiam a prática pedagógica dos professores influenciam na utilização de um material didático nas aulas coletivas de violão em classes de iniciantes.

Todo o processo de interpretação dos saberes docentes, apresentado neste estudo, teve como premissa, as peculiaridades individuais da história profissional de cada professor, sem deixar de considerar as particularidades comuns que caracterizaram este grupo, como profissionais operantes na mesma função laboral.

Outro elemento que exponho como relevante neste trabalho foi o método composto para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, o estudo multicase. Esta composição metodológica possibilitou que participassem, ao mesmo tempo, professores de violão situados em diferentes períodos da carreira docente, contribuindo para que um dos fatores determinantes do estudo dos saberes pudesse ser contemplado: a temporalidade. Dessa forma, por se tratarem de casos específicos, as características de cada professor foram abordadas buscando o reconhecimento de elementos teóricos e práticos que orientavam suas funções.

Meu intuito, nesta pesquisa, foi investigar os saberes que norteavam a prática pedagógica dos professores de violão, em diferentes etapas da carreira profissional. Desta maneira, para tratar dos saberes, busquei o fundamento teórico nas obras de vários autores como ponto de partida para a análise e discussão dos dados.

Meu propósito foi debater um conjunto de saberes que seriam característicos da profissão de docentes de ensino coletivo de violão, sem limitar esta interpretação como absoluta ou indiscutível. Os resultados alcançados constituíram num conjunto de elementos que puderam ser debatidos à luz de pesquisadores da área da Educação como Maurice Tardif, Michael Huberman e de autores da literatura da Música e da Educação Musical como Antônio Vasconcelos, Jusamara Souza, Antônio Galindo, Flávia Cruvinel, Cristina Tourinho, Cláudia Bellochio, entre outros. Com estes autores da área da música, busquei considerar principalmente os aspectos da pedagogia instrumental, que foram vislumbrados no processo de tratamento dos dados.

A relação de saberes do professor de violão, por conseguinte, sucederam de um processo de reflexão heterogêneo entre a literatura específica da Educação e da Música, tendo como elemento norteador, a compreensão da função do “professor de violão”. Esta compreensão, logo, foi buscada mediante o reconhecimento das particularidades profissionais dessa categoria e do estudo das etapas da carreira, abordando as relações entre a temporalidade e a mobilização dos saberes, nas diferentes fases profissionais.

Com base na análise dos dados obtidos através das entrevistas e observações, escolhi por utilizar nesta pesquisa, algumas categorias de orientação. Estas categorias foram agrupadas na seguinte tipologia:

- Saberes disciplinares;
- Saberes curriculares;
- Saberes experienciais.

Estas categorias foram estabelecidas como elementos de orientação para o reconhecimento dos saberes dos professores de ensino coletivo de violão em todos os casos. Com este elenco, procurei subsídios para a interpretação dos dados, porém não pretendi generalizar, com estes saberes, uma tipologia que pudesse servir de modelo permanente para futuras pesquisas.

Os três casos investigados tiveram como ponto central os professores na condução de suas práticas docentes. Por intermédio de um processo de interpretação das observações e entrevistas, considerando os acontecimentos de suas histórias pessoais que lhes propiciaram a conquista de saberes específicos para nortear suas atividades de ensino de violão.

Meu foco, nestes estudos, voltou-se para os discursos dos professores, apresentados nas entrevistas concedidas, como também nas interações observadas em classe, com seus alunos. Mediante o processo de interpretação dos dados, pode-se distinguir diferentes saberes que são mobilizados na ação de cada professor. Para tal, foi apresentado o pensamento individual de cada docente.

O primeiro caso foi o estudo feito com o professor Caio que possuía, até o momento de sua participação nesta pesquisa, 15 anos de ofício nesta profissão. Sua participação representou o estudo de uma fase intermediária da carreira docente.

O segundo caso foi o estudo realizado com o professor Luís, que iniciou sua carreira aos 23 anos, estando, por ocasião de nossa entrevista, com 4 anos de atuação docente. Por se encontrar numa fase pós-início de carreira, sua participação foi significativa para esta pesquisa. Este professor foi o que encontrei em atividade, com menos tempo de carreira, dentre outros docentes com os quais mantive contato.

O terceiro caso foi investigado a partir da participação do professor Pedro, que iniciou sua carreira aos 29 anos, estando na ocasião desta pesquisa com 17 anos de atuação como professor. Estando, assim como o professor Caio, em uma fase intermediária de sua carreira docente.

Os três casos investigados tiveram como ponto central os professores na condução de suas práticas docentes. Por intermédio de um processo de interpretação das observações e entrevistas, considerando os acontecimentos de

suas histórias pessoais que lhes propiciaram a conquista de saberes específicos para nortear suas atividades de ensino de violão.

Meu foco, nestes estudos, voltou-se para os discursos dos professores, apresentados nas entrevistas concedidas, como também nas interações observadas em classe, com seus alunos. Mediante o processo de interpretação dos dados, pode-se distinguir diferentes saberes que são mobilizados na ação de cada professor. Para tal, foi apresentado o pensamento individual de cada docente.

O primeiro caso foi o estudo feito com o professor Caio que possuía, até o momento de sua participação nesta pesquisa, 15 anos de ofício nesta profissão. Sua participação representou o estudo de uma fase intermediária da carreira docente.

O segundo caso foi o estudo realizado com o professor Luís, que iniciou sua carreira aos 23 anos, estando, por ocasião de nossa entrevista, com 4 anos de atuação docente. Por se encontrar numa fase pós-início de carreira, sua participação foi significativa para esta pesquisa. Este professor foi o que encontrei em atividade, com menos tempo de carreira, dentre outros docentes com os quais mantive contato.

O terceiro caso foi investigado a partir da participação do professor Pedro, que iniciou sua carreira aos 29 anos, estando na ocasião desta pesquisa com 17 anos de atuação como professor. Estando, assim como o professor Caio, em uma fase intermediária de sua carreira docente.

Para o professor Caio (1), o “ser professor” simbolizou uma profissão pela qual escolheu de forma natural, por já ter experiência com o ensino do instrumento e gostar de atuar como docente. O professor Luís (2), demonstrou uma concepção mais idealista a respeito da docência do instrumento, que respaldava o seu compromisso com a formação dos alunos, no qual os elementos do ensino tradicional e da modernidade deveriam ser contemplados. Já o professor Pedro (3) revelou que o “ser professor” representava uma profissão pela qual não optou de forma espontânea, mas que foi levado por uma necessidade social, uma oportunidade que foi concedida e que a partir de então pode se apaixonar pelo ensino do instrumento.

Estas concepções diversas encontraram respaldo na própria configuração da carreira e nas características individuais de cada docente. Tais características fizeram parte de um elemento relevante para o reconhecimento dos saberes: a trajetória histórico-pessoal de cada um. Deste modo, em meio às variadas possibilidades de construção da carreira, destaquei o elemento de confluência desta pesquisa, isto é, a mobilização dos saberes no exercício da atuação docente.

Por fim, observando os resultados adquiridos por intermédio deste estudo e procurando uma síntese dos principais elementos encontrados, aponto para alguns argumentos que identificam as principais conclusões desta pesquisa.

Os três casos investigados tiveram como ponto central os professores na condução de suas práticas docentes. Por intermédio de um processo de interpretação das observações e entrevistas, considerando os acontecimentos de suas histórias pessoais que lhes propiciaram a conquista de saberes específicos para nortear suas atividades de ensino de violão.

Meu foco, nestes estudos, voltou-se para os discursos dos professores, apresentados nas entrevistas concedidas, como também nas interações observadas em classe, com seus alunos. Mediante o processo de interpretação dos dados, pode-se distinguir diferentes saberes que são mobilizados na ação de cada professor. Para tal, foi apresentado o pensamento individual de cada docente.

O primeiro caso foi o estudo feito com o professor Caio que possuía, até o momento de sua participação nesta pesquisa, 15 anos de ofício nesta profissão. Sua participação representou o estudo de uma fase intermediária da carreira docente.

O segundo caso foi o estudo realizado com o professor Luís, que iniciou sua carreira aos 23 anos, estando, por ocasião de nossa entrevista, com 4 anos de atuação docente. Por se encontrar numa fase pós-início de carreira, sua participação foi significativa para esta pesquisa. Este professor foi o que encontrei em atividade, com menos tempo de carreira, dentre outros docentes com os quais mantive contato.

O terceiro caso foi investigado a partir da participação do professor Pedro, que iniciou sua carreira aos 29 anos, estando na ocasião desta pesquisa com 17 anos de atuação como professor. Estando, assim como o professor Caio, em uma fase intermediária de sua carreira docente.

A utilização de um mesmo material didático (livro “Violão para Crianças”) por todos os professores representou a possibilidade de diminuição de outras interferências didático-metodológicas, o que nos permitiu uma melhor observação acerca dos planejamentos de aula e da relação destes com os saberes docentes dos professores. Com isso, pudemos reforçar o que afirmamos na nossa hipótese de que partimos do pressuposto de que ainda que utilizem um mesmo material didático, voltado para o ensino específico do instrumento que lecionam, diferentes professores constroem aulas e práticas docentes diferentes, alcançando também diferentes resultados com seus alunos.

Os professores participantes desta pesquisa tinham a mesma formação musical no curso de Licenciatura em Música, porém cada um tinha suas histórias de vida e experiências musicais peculiares adquiridas ao longo de suas carreiras. Todos os professores trabalharam o mesmo conteúdo musical (Notas Musicais) em classes de ensino coletivo de violão para turmas de iniciantes e pudemos constatar durante as observações das aulas que os docentes planejaram e trabalharam esse conteúdo de maneiras diferentes – Professor Caio (1) trabalhava o conteúdo com os alunos durante a aula falando, solfeando e tocando as notas musicais e nos minutos

finais da aula, utilizava as atividades do livro para reforçar o aprendizado; o professor Luís (2) fazia várias atividades de vivência musical com os alunos para trabalhar o conteúdo como: batimentos corporais, atividades de locomoção, solfejo, fonômica, além de tocar no violão algumas atividades com notas musicais para reforçar a percepção musical e ajudar na localização das notas no instrumento e depois de vivenciar o conteúdo, ele fazia as atividades escritas do livro; o professor Pedro (3) trabalhava as atividades do livro sempre no início das aulas e depois trabalhava o conteúdo notas musicais com os alunos fazendo solfejos e tocando as notas no violão - em sala de aula, porém todos obtiveram ótimos resultados com seus alunos.

Finalmente, argumento que os resultados desta investigação se configuraram como elementos de contribuição para as discussões acerca da profissão de professor de música. Nesta perspectiva, acredito que o principal impacto desta tese se encontra, justamente, numa recente abordagem que este enfoque dos saberes docentes trouxe para a reflexão dos paradigmas atuais que discutem a formação de professores de ensino coletivo de violão e o exercício da prática docente.

Reforçando este aspecto, noto que, com este trabalho, tive como perspectiva, trazer uma nova possibilidade para as pesquisas sobre pedagogia do ensino coletivo de violão, mediante o viés do professor e os saberes norteadores de sua prática. Neste seguimento, busquei discutir esta pedagogia não voltada aos elementos que constantemente são contemplados nesta área, como questões técnicas e analíticas do ensino do instrumento. Contudo busquei trazer o tema da pedagogia do violão para o campo da Educação Musical, por intermédio da discussão de elementos que permeiam os estudos acerca da profissionalidade, isto é, a abordagem da carreira docente, da função prática do professor, a mobilização dos seus saberes, assim como das fontes sociais de aquisição desses grupos. Tal discussão, apesar de estabelecida nesta tese com suporte no trabalho do professor de ensino coletivo de violão, também pode elucidar características pertinentes a professores de outros instrumentos.

Tenho consciência que esta pesquisa trouxe alguns elementos relevantes para a área, entretanto, no que se refere à discussão dos saberes, não encerra as possibilidades de aprofundamento. Pelo contrário, creio que os estudos a respeito dos saberes docentes possuem ainda, várias ênfases para se abordar, de maneira específica ou mesmo por intermédio de diferentes elementos que se articulam a este referencial. Neste seguimento mostro como sugestão de aprofundamento para os estudos sobre saberes do professor de violão, a sua relação com a formação profissional, à luz das questões curriculares do curso de Licenciatura em Música, ou mesmo do Bacharelado.

Finalizo esta tese, no anseio de que o trabalho empreendido nesta construção tenha sido significativo para o campo da formação de professores de música. Deste modo, me expesso no propósito de que o crescimento epistemológico da área

mostre novas possibilidades de debates sobre a profissionalidade e suas relações com os nossos campos de atuação. Tal anseio me é despertado por uma única aspiração: de que o comprometimento profissional seja, cada vez mais, um elemento de qualidade em nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary V. **Tornar-se professor de música na educação básica**: um estudo com narrativas de professores. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ALMEIDA, José. O ensino coletivo de instrumentos musicais: aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e sócio-culturais - um relato. In: **Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais**. Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2004. p. 11-29.

AZEVEDO, Maria Cristina C. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música**: dois estudos de caso. Porto Alegre: 2007. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARROS, D. C. Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado Editora. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 1, p. 379-382, 11. 2011.

BEAUMONT, Maria Teresa de. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 47-54, set. 2004.

BELLOCHIO, Cláudia R. Saberes docentes do educador musical. In: Encontro Nacional da Abem. **Anais...** Associação Brasileira de Educação Musical: Florianópolis, 2003. Cd-rom.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BORGES, Cecília. **Saberes docentes**: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, vol.22, nº 74, abr. 2001.

BRITO, Joziely Carmo de. **Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas**: catalogação crítica. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Mestrado Interinstitucional em Música, Universidade Federal da Bahia / Universidade Federal do Pará, Salvador / Belém, 2010.

CARVALHO, Isamara Alves. **Saberes docentes dos instrumentistas professores**: diálogo entre ensinar e avaliar num curso de performance em instrumento musical. São Carlos: 2004.134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos; São Carlos.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e a sua prática**. Campinas: Papyrus, 2010.

CRUVINEL, Flávia. **Educação Musical e Transformação Social**: uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.

_____. **Concepções e ações de educação musical escolar**: três estudos de caso. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, João Maurício. **Instrumentos de arco e o ensino coletivo: a construção de um método**. São Paulo: dissertação de mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2000, 180p.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. **A construção da identidade profissional docente**. Psicologia: ciência e profissão, v. 24, n. 2, p. 14 – 23. 2004.

GAUTHIER, Clemond. (et. Alii). **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GEMESIO, Cláudia Mara Costa Perfeito. **“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. Brasília: 2011. 137f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade de Brasília, Brasília.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007, p. 31-61.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Os saberes docentes na formação do professor**: perspectivas teóricas para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 15, p. 49-58, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-61.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo horizonte: UFMG, 1999.

LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 117 – 159.

MACÊDO, Mabel; TOURINHO, Cristina. **Violão para Crianças**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MAYKUT, P.; MOREHOUSE, R. **Beginning Qualitative Research: A philosophical and practical guide**. Falmer Press: London, 1994.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando as questões da área. In: **Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais**. Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2004. p. 44-49.

MOREIRA, Thiago Alves Marques. **“Transformar música”**: o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão. Florianópolis: 2014. 139f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação e Música, Florianópolis.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Don Quixote, 1997, p. 15-34.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007, p. 11-30.

NÓVOA, Antônio. Universidade e Formação Docente (entrevista). **Interface**, Botucatu, v.4, n. 7, ago. 2000.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, vol. 22, n. 74, abr. 2001.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar.2007.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIATTI, Mario. Pedagogia dela musica: quali basi? In: PIATTI, Mario. **Pedagogia dela musica: um panorama**. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice, 1994. P. 15-36.

PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org) **Professor Reflexivo no Brasil - Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.17-52.

PONTE, João Pedro Da. **Concepções dos professores de matemática e processos de formação**. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos, & J. P. Ponte, Educação matemática: Temas de investigação (pp. 185 – 239). Lisboa: IIE. 1992.

RAMALHO, B.; NUÑES, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REQUIÃO, Luciana P. de S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. **Anais do XI Encontro Anual da Abem**. Natal: CD-Room, 2002.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, R. **Manual de vídeo**. 3. ed. Rio de Janeiro: editora da UFRJ, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, Febr. 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: **Educational Researcher**, v. 17, n. 1, 1986.

SOARES, Ilma Fernandes; BEJARANO, Nelson Rui. Crenças dos professores e formação docente. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v.13, n. 14, 2009. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/viewArticle/3024>. Acesso em 14 mai. 2019.

SOUZA, Jusamara (org.). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SPANAVELLO, Caroline S. **A Educação Musical nas práticas educativas de professores unidocentes**: um estudo com egressos da USFM. Santa Maria: 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

_____; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 89-98, mar. 2005.

STAKE, Robert E. **Investigacion com estudio de casos**. Tradução de Roc Filella. Ediciones Morata, S. L., 1994.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 21, n. 73, 2000, p. 209-244.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-13, jan./abr. 2000.

TOURINHO, Cristina. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: HENTSCHEKE, Liane. DEL BEM, Luciana (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003. cap. 4, p. 77-85.

_____. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1, 2004, Goiânia. Fórum 1: Música nas Escolas: A prática musical através das metodologias de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais. **Anais...** Goiânia: EMAC UFG, 2004. p. 37-43.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

_____. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI Encontro Nacional da ABEM. **Anais...** Goiânia, 2007.

VASCONCELOS, Antônio, A. O conservatório de música. **Professores, organização e políticas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação, 2002.

YIN, Robert. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YING, Liu Man. **O ensino coletivo direcionado no violino**. 2007. 225 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes

APÊNDICE A - Questionário de sondagem

Este questionário visa apenas o levantamento de informações sobre a formação e experiência profissional como professor de ensino coletivo de violão. Garantimos total sigilo das informações contidas nesse documento.

1. Nome Completo:

2. Idade:

3. Nome da Instituição onde trabalha:

4. Qual sua formação profissional?

() Licenciatura em Música () Bacharelado () Técnico

5. Em que ano terminou a graduação ou curso técnico?

6. Qual o nome da Instituição onde você se graduou ou cursou o nível técnico em música?

7. Há quanto tempo você leciona?

8. Qual sua experiência como professor?

() Escola da Rede Pública () Escola da Rede Privada
() Escola Especializada () Projetos Sociais

9. Qual o tempo de experiência com o ensino coletivo de violão?

10. Você se sente satisfeito com sua escolha profissional?

() Sim () Não

Justifique:

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestruturada para professores de ensino coletivo de violão

1. FORMAÇÃO

- a) Como se deu sua formação musical anterior à graduação? (conservatórios, aulas particulares, etc.).
- b) Instituição de formação no curso de graduação em música.
- c) A escolha por este curso se deu por qual motivo? (Interesse na docência, na performance, etc.)
- d) Além da graduação em música, possui outros cursos superiores? (Quantos? Quais?).
- e) Já fez algum curso de pós-graduação? (Quantos e quais cursos e o nome da instituição de formação).
- f) Fez outros cursos significativos para sua atividade profissional docente?

2. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- a) Há quanto tempo trabalha nesta escola de música?
- b) Atua em outros ambientes de trabalho além desta escola? (Quantos e quais ambientes?).
- c) Qual a faixa etária da população com a qual exerce a função docente?
- d) Qual o regime de horas de trabalho semanal?
- e) Como se sente em relação à escolha da atividade profissional docente? (está satisfeito, se sente realizado, está insatisfeito?).
- f) Você se sente participante das decisões de cunho pedagógico da sua escola?
- g) Você tem planos para o futuro de sua carreira docente?

3. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICO-MUSICAIS

- a) Quais disciplinas que fizeram parte de sua formação universitária no curso de graduação em música?
- b) Qual sua opinião sobre estas disciplinas e a sua relação com a atividade da docência? (Utiliza os conhecimentos de sua formação acadêmica na sua prática docente?).

- c) **Caso o entrevistado não tenha citado disciplinas pedagógicas:** Você teve oportunidade de cursar disciplinas pedagógicas em sua formação? (Quais, em que ocasião?).
- d) Você utiliza conhecimentos adquiridos por meio do contato com os professores responsáveis por sua formação?
- e) **Se não teve disciplinas pedagógicas na formação acadêmica e nem em outras oportunidades:** Então como você orientou (e orienta) a sua função pedagógica? (Segue o modelo dos professores que o orientaram na sua formação?; Aprendeu com a prática diária e com a experiência?; etc).
- f) Existem outros conhecimentos que você sentiu necessidade de adquirir, para orientar seus alunos?
- g) **Se afirmativo:** Que disciplinas de formação docente você acha que deveriam fazer parte do currículo para formar o professor de instrumento?
- h) Como você percebe a aquisição da experiência no trabalho docente? (Teve dificuldades no início da carreira?; sente as mesmas dificuldades hoje?; etc.).
- i) Como você planeja suas aulas?

5- EXPERIÊNCIA PESSOAL E PROFISSIONAL

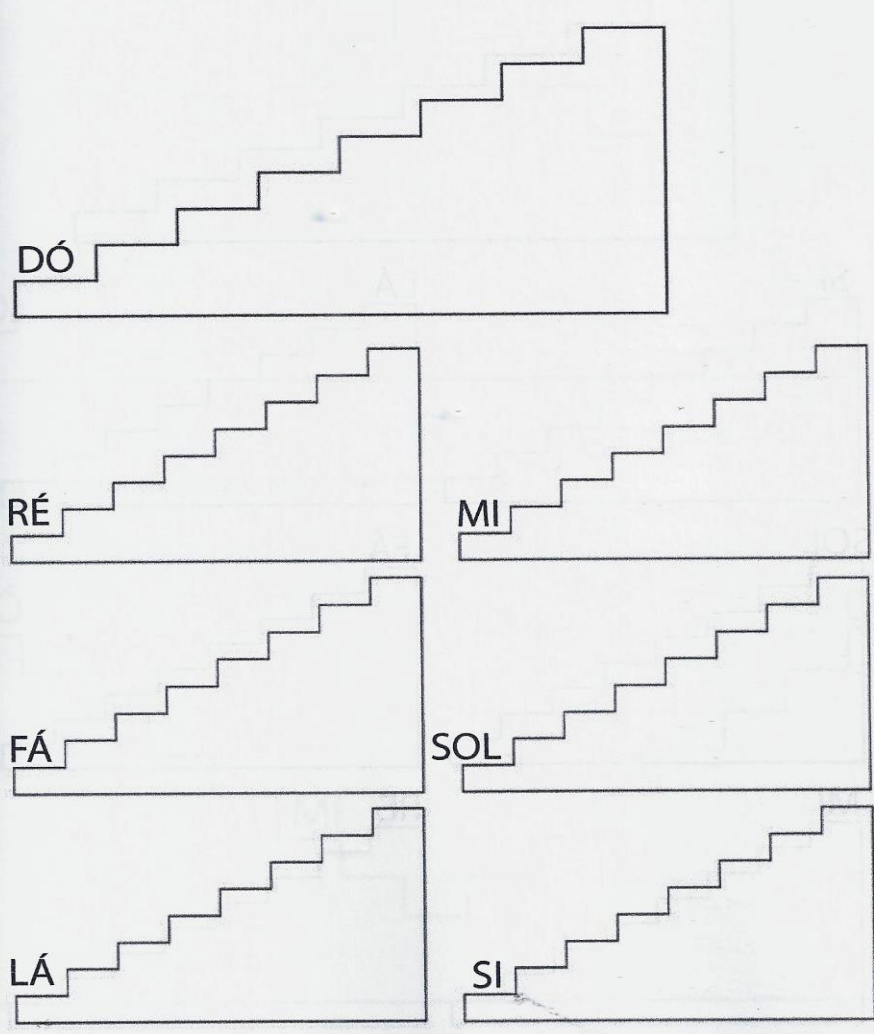
- a) Seus pais ou algum parente tiveram alguma influência na sua formação musical durante sua infância ou adolescência?
- b) No bairro em que você morava os vizinhos escutavam músicas com volume muito alto?
- c) Que tipo de música você costumava escutar na sua infância ou adolescência?
- d) Você frequentou alguma igreja ou centro religioso durante sua infância ou adolescência?
- e) **Se afirmativo:** Você participou de algum grupo vocal ou instrumental na igreja ou centro religioso que frequentava?
- f) Durante o ensino fundamental e médio você costumava tocar para seus colegas no intervalo das aulas?
- g) Você acha que essas experiências pessoais com a música influenciaram de alguma forma na sua formação como docente?

APÊNDICE C - Atividades do livro "violão para crianças"

Violão para Crianças

NOTAS MUSICAIS SUAS ESCADAS DE NOTAS VIZINHAS

Escreva a ordem ascendente das notas
Subindo as escadas...



DÓ

RÉ

MI

FÁ

SOL

LÁ

SI

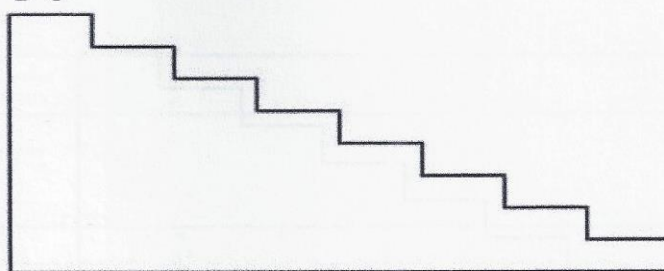
35

Mabel Macedo | Cristina Tourinho

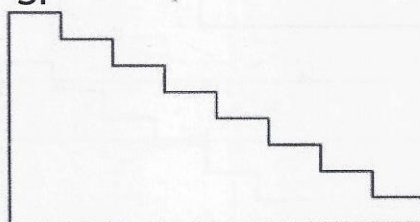
NOTAS MUSICAIS ESCADAS DE NOTAS VIZINHAS

Descendo as escadas...

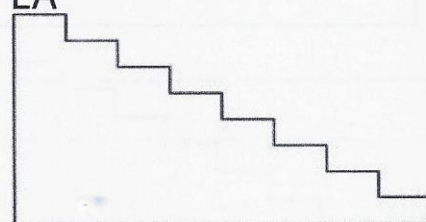
DÓ



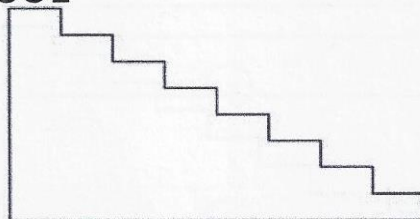
SI



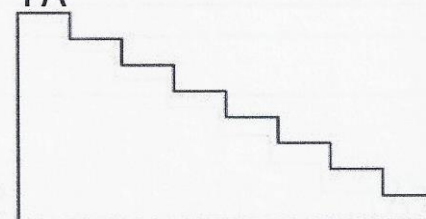
LÁ



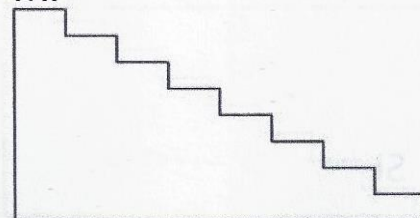
SOL



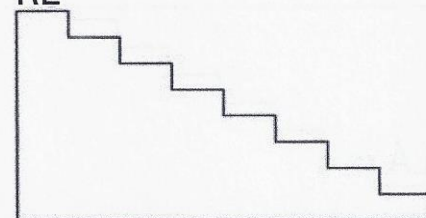
FÁ



MI

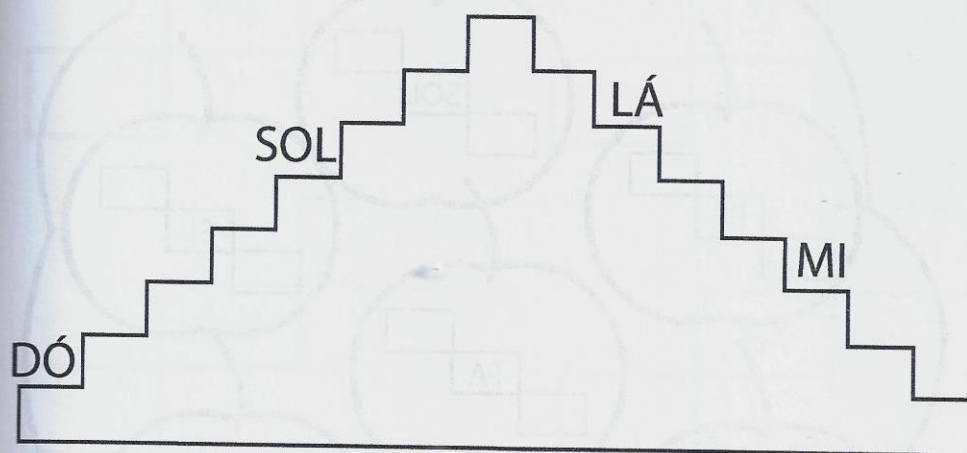


RÉ

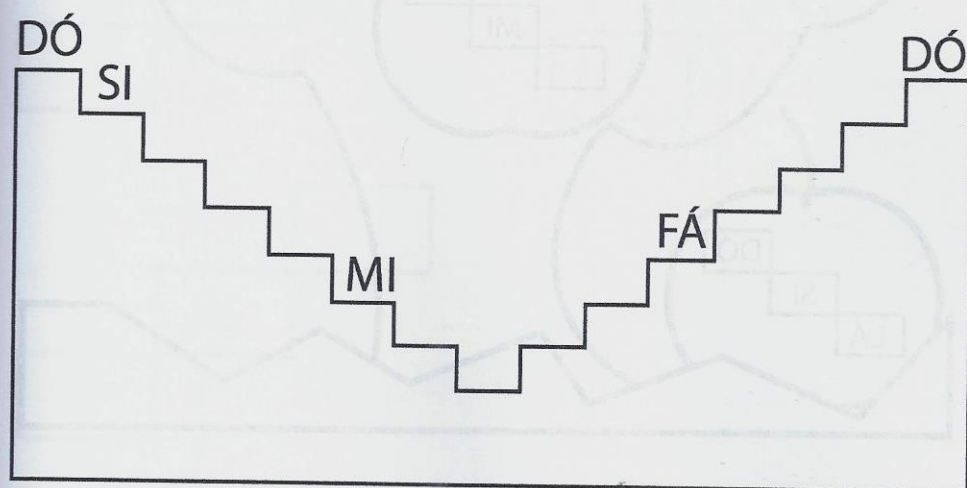


NOTAS MUSICAIS SUBINDO E DESCENDO OS DEGRAUS

Complete os degraus com as notas musicais:



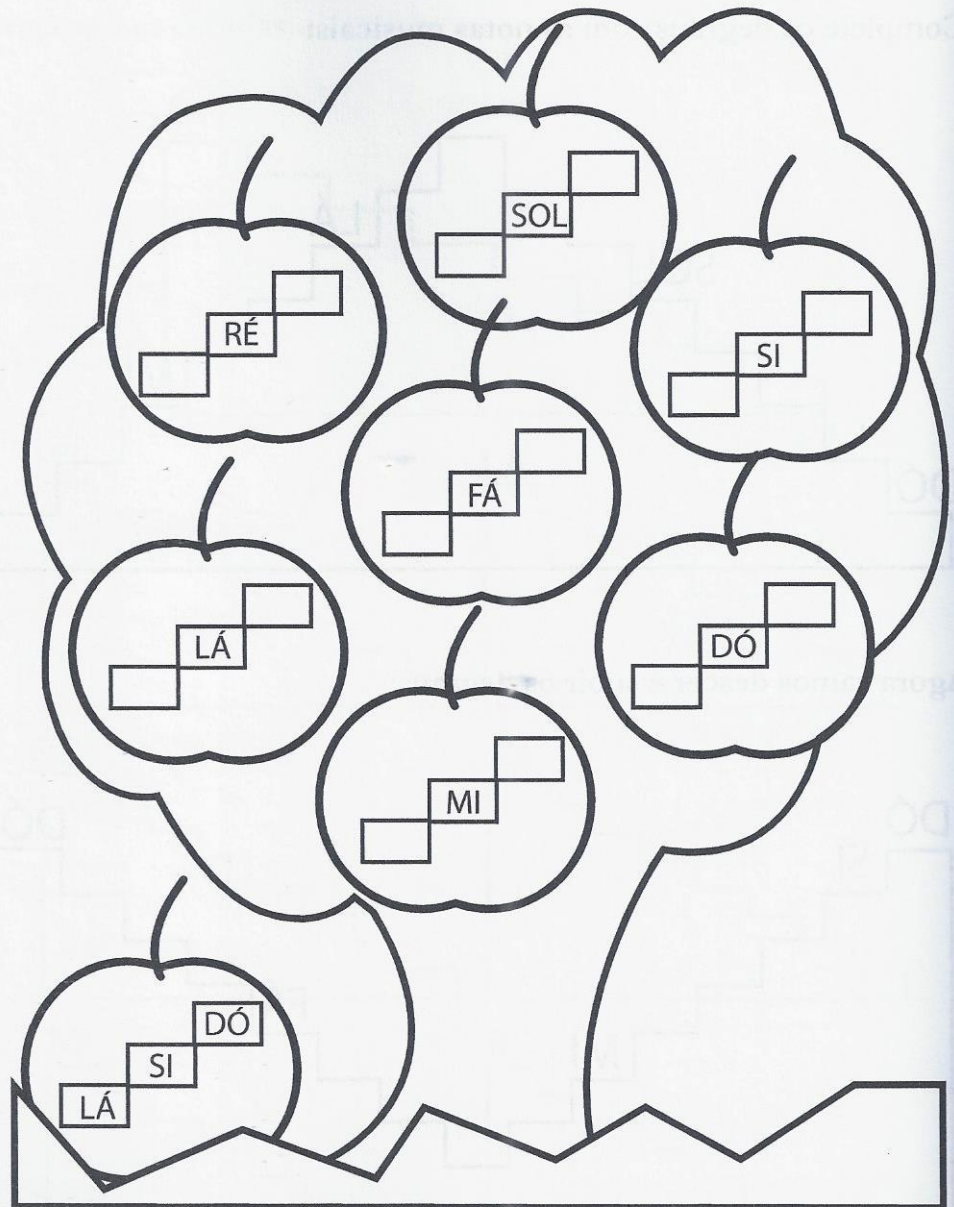
Agora vamos descer e subir os degraus:



Mabel Macêdo | Cristina Tourinho

NOTAS MUSICAIS

Escreva, nas frutas, os vizinhos de cada nota:



NOTAS MUSICAIS

Escreva, nos quadrados abaixo, os vizinhos das notas:

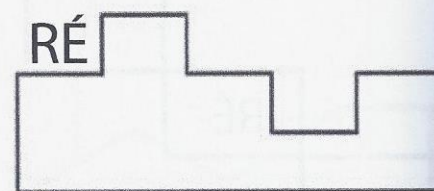
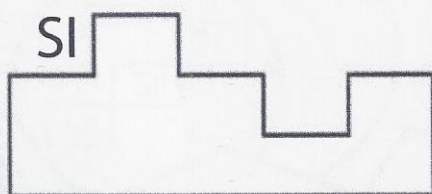
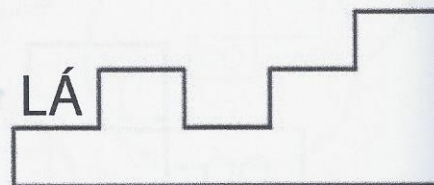
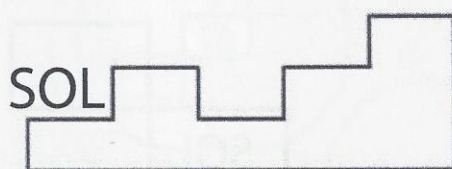
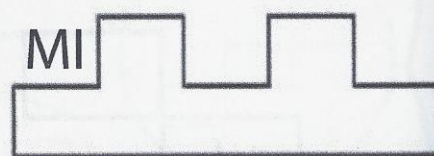
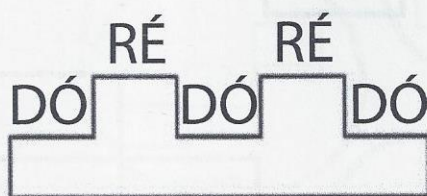
		MI			SI		
		LÁ			FÁ		
		DÓ			SOL		
		RÉ					

Mabel Macedo | Cristina Tourinho

NOTAS MUSICAIS ORDENAÇÃO DAS NOTAS

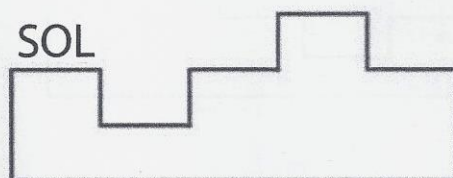
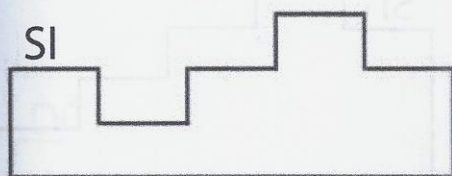
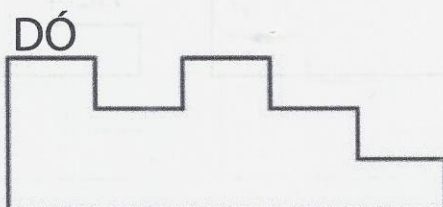
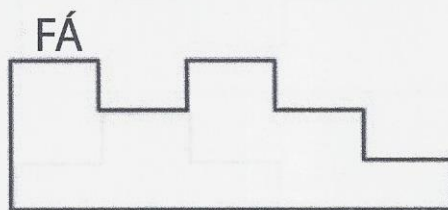
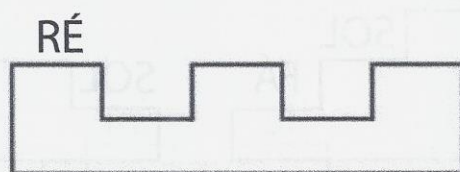
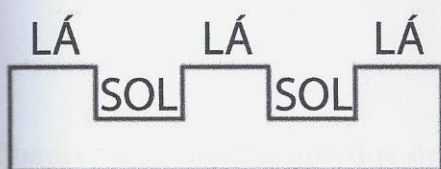
Escreva, nos degraus, os nomes das notas⁵:

Exemplo:



5. Atividade baseada no livro *Piano – Brincando* (Fonseca; Santiago, 1993, p. 103).

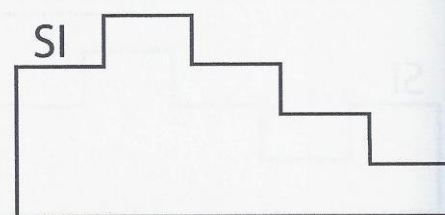
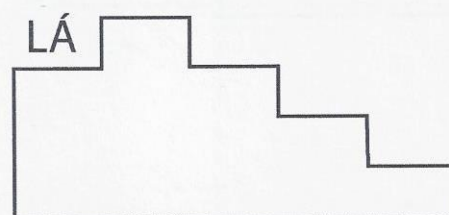
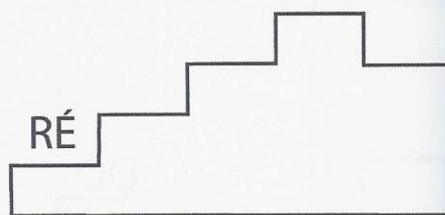
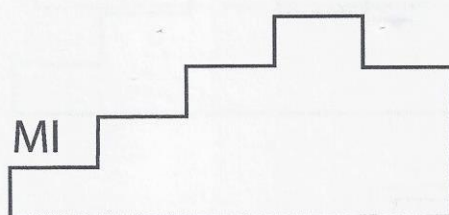
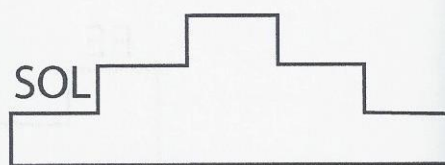
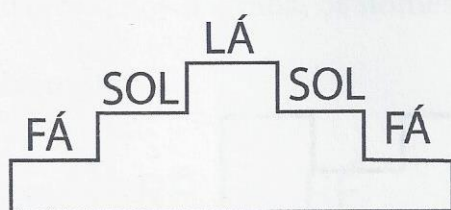
NOTAS MUSICAIS ORDENAÇÃO DAS NOTAS⁶



6. Atividade baseada no livro *Piano – Brincando* (Fonseca; Santiago, 1993, p. 103).

Mabel Macêdo | Cristina Tourinho

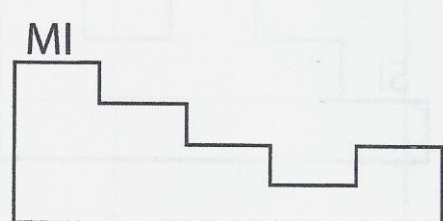
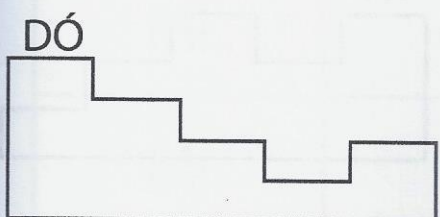
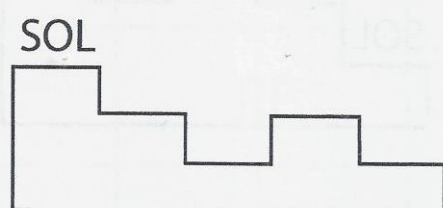
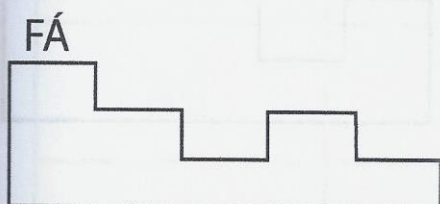
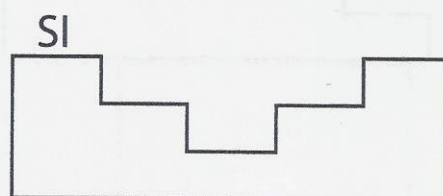
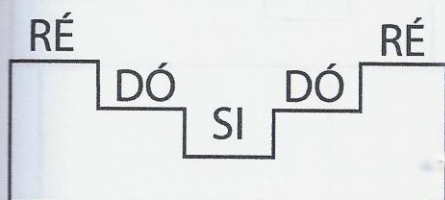
NOTAS MUSICAIS ORDENAÇÃO DAS NOTAS⁷



7. Atividade baseada no livro *Piano – Brincando* (Fonseca; Santiago, 1993, p. 104).

NOTAS MUSICAIS ORDENAÇÃO DAS NOTAS

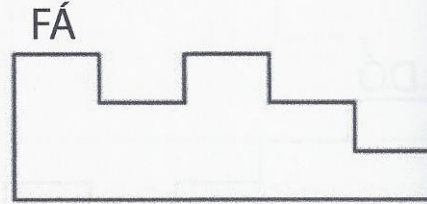
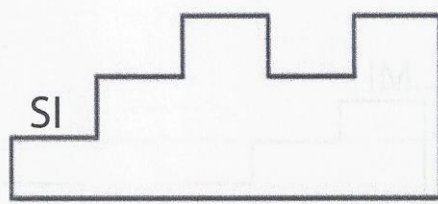
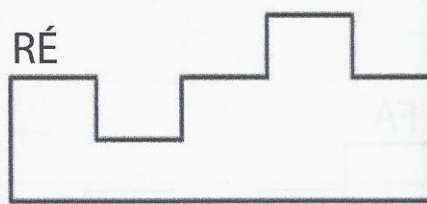
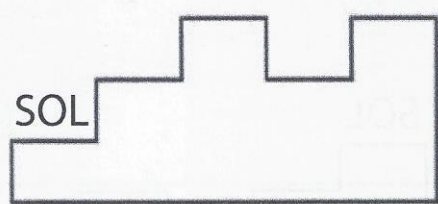
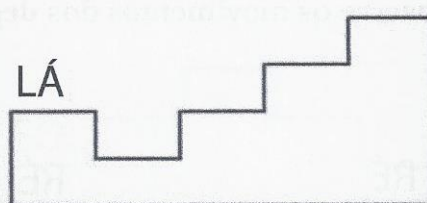
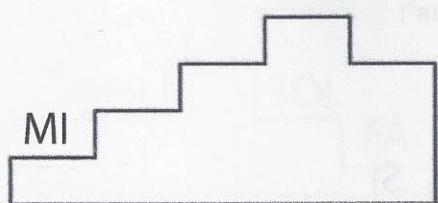
Observe os movimentos dos degraus⁸:



8. Atividade baseada no livro *Piano – Brincando* (Fonseca; Santiago, 1993, p. 104).

Mabel Macêdo | Cristina Tourinho

NOTAS MUSICAIS ORDENAÇÃO DAS NOTAS⁹



9. Atividade baseada no livro *Piano – Brincando* (Fonseca; Santiago, 1993, p. 104).

