



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

JOÃO PAULO DE REZENDE OLIVEIRA

Experiências de aprender a dar aulas de música antes do ingresso em curso de licenciatura.

Uberlândia, agosto de 2019.

JOÃO PAULO DE REZENDE OLIVEIRA

Experiências de aprender a dar aulas de música antes do ingresso em curso de licenciatura.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia/UFU como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Linha 2 – Práticas, processos e reflexões em pedagogias da música

Orientador: Prof. Dr. José Soares de Deus

Uberlândia, agosto de 2019.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

048
2019 Oliveira, João Paulo de Rezende, 1993-
Experiências de aprender a dar aulas de música antes do
ingresso em curso de licenciatura. [recurso eletrônico]/ João Paulo
de Rezende Oliveira. - 2019.

Orientador: José Soares de Deus.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Música.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2443>
Inclui bibliografia.

1. Música. I. de Deus, José Soares, 1968-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Música. III.
Título.

CDU: 78



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Música
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1V, Sala 5 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4522 - www.ppgmu.iarte.ufu.br - ppgmus@ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Música				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico - PPGMU				
Data:	06 de setembro de 2019	Hora de início:	14h	Hora de encerramento:	[16h]
Matrícula do Discente:	11722MUS006				
Nome do Discente:	João Paulo de Rezende Oliveira				
Título do Trabalho:	Aprender a dar aulas de música na primeira etapa do ciclo de formação do professor de música: as experiências de discentes do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Uberlândia.				
Área de concentração:	Música				
Linha de pesquisa:	Práticas, processos e reflexões em pedagogias da música				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	A formação do professor de música no Brasil				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala LABMUL, Campus [Santa Mônica](#), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em [Música](#), assim composta: Professores Doutores: Regina Finck Schambeck (UDESC); Cíntia Thais Morato (UFU); José Soares de Deus, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). José Soares de Deus, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado\(a\).](#)

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Mestre](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **José Soares de Deus, Presidente**, em 06/09/2019, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Finck Schambeck, Usuário Externo**, em 06/09/2019, às 17:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cintia Thais Morato, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/09/2019, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1507375** e o código CRC **396C9F99**.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a toda a minha família que tanto me apoiou nesses dois anos em que tenho cursado a Pós-graduação, principalmente, ao meu pai Lindomar, minha mãe Teresinha, meu irmão João Antônio, minha cunhada Jheniffer e minha tia Rosa, que foram os principais pilares dos meus estudos acadêmicos.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor José Soares de Deus, que me orientou desde o início desta pesquisa e teve total paciência e competência para tal. Agradeço a preocupação em manter as orientações semanalmente, bem como as conversas que me fizeram refletir sobre esse assunto.

Às Professoras Cintia Thais Morato e Regina Finck Schambeck, por fazerem parte da banca e também pelas sugestões e reflexões sobre este trabalho.

A todos os entrevistados que disponibilizaram seu tempo para contribuir com esta pesquisa.

A todos os professores do Curso de Pós-Graduação em Música da UFU por fazerem parte da minha formação acadêmica, especialmente, ao Professor André Campos, que me ajudou bastante não somente nas aulas, mas em questões burocráticas do Mestrado.

Agradeço também à Professora Lilia Neves Gonçalves, que sempre me dispensou conselhos e estabeleceu indagações durante as discussões acerca do tema tratado e que me ajudaram a refletir sobre ele.

A todos os colegas de cursos que iniciaram o mestrado juntamente comigo e que dividiram momentos de reflexão e discussão sobre cada um dos temas propostos.

Ao meu pai Lindomar e à minha mãe Teresinha, pela confiança, apoio e por terem apoiado meus estudos desde a Graduação até o mestrado que agora estou concluindo, bem como por todo o investimento que fizeram em meus estudos.

Ao meu irmão João Antônio e à minha cunhada Jheniffer, pelo apoio e o incentivo aos estudos.

À minha tia Rosa, pelo apoio motivacional e por acreditar e investir em meus estudos desde a Graduação.

A todos os meus familiares que acreditaram na minha competência, não somente como estudante, mas também como músico.

Aos amigos Armando César, Phellipe Rosa, Eder Wilker e Igor de Oliveira, pela longa caminhada durante os quatro anos da Graduação e que, agora, deram uma indispensável força para que pudesse realizar esta pesquisa.

RESUMO

O presente estudo discute a formação pedagógico-musical de professores de música em formação anterior a Licenciatura de quatro estudantes do curso de música da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa buscou analisar como estes professores de música em formação elaboraram, construíram suas próprias formas de ministrar aulas de música. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa. O método utilizado foi o estudo de caso único e os procedimentos de coleta de dados se basearam na entrevista semiestruturada. Para entender como esses professores aprendem e se formam foi utilizada a teoria do ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb como referencial teórico. Afirmando que existam três etapas de formação do professor de música (antes, durante e depois da Licenciatura), foram identificadas três fases que perpassam o primeiro momento (antes da Licenciatura): (1) construindo um modelo pedagógico-musical para aulas de música; (2) experiências iniciais em sala de aula; (3) estabilizando o trabalho docente. Outras pesquisas são sugeridas como forma de aprofundar o assunto que é pouco discutido na área de pedagogia da música.

Palavras chave: professor de música em formação, aprendizagem experiencial, ciclo de formação do professor de música, prática pedagógico-musical.

ABSTRACT

The following study discusses the musical-pedagogical formation of teachers before their undergraduate degree of four students at the music department at the Federal University of Uberlândia. The research aims to analyze how these music teachers in formation built their own ways of teaching. The research adopted a qualitative approach. The method employed was the single case study and the procedures for data collection were based on semi-structured interviews. To understand how these teachers learn and graduate we used the theory of experiential learning, as a theoretical referential. Affirming the existence of three musical-pedagogical formation stages (before, during, after undergraduate), we identified three stages across the first moment: (1) building a musical-pedagogical model for music lessons; (2) early experiences in classroom; (3) stabilizing the pedagogical work. Other studies are suggested as a way to delve into the subject which is seldom discussed in the area of music pedagogy.

Keywords: Music teacher in formation, experiential learning, cycle of music teacher formation, pedagogical-musical practice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Ciclo de Formação do Professor de Música (Processo transacional entre as etapas de formação)	15
FIGURA 2: Ciclo de Aprendizagem Experiencial em Kolb.....	30
FIGURA 3: Relação entre as Características da Aprendizagem Experiencial.....	34
FIGURA 4: A Espiral da Aprendizagem	35
FIGURA 5: O Processo Transacional das Três Fases da Primeira Etapa de Formação do Professor de Música	99

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1: Entrevistas Realizadas	48
QUADRO 2: Resumo das Primeiras Experiências Docentes.....	73
QUADRO 3: Resumo das Três Fases da Primeira Etapa de Formação do Professor de Música	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Problematização	15
Estrutura da dissertação	20
1. REVISÃO DA LITERATURA	22
1.1 A formação de professores de música	22
1.2 A formação do professor de música anterior ao ingresso na Graduação	25
1.3 O início da profissionalização docente	27
2. REFERENCIAL TEÓRICO: A FORMAÇÃO CONSTITUÍDA NO MODELO DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL	29
2.1 O ciclo de aprendizagem experiencial	29
2.2 Características da aprendizagem experiencial	34
2.2.1 Aprendizagem é um processo e não um resultado	34
2.2.2 Aprendizagem como um processo contínuo	34
2.2.3 O processo de aprendizagem exige a resolução dos modos dialéticos opostos	35
2.2.4 Aprendizagem como um processo holístico	35
2.2.5 A aprendizagem envolve transação entre pessoa e o ambiente/contexto	35
2.2.6 Aprendizagem é um processo de criação de conhecimento	36
2.3 A espiral de aprendizagem	37
2.4 Relação entre a aprendizagem experiencial e os professores de música em formação ..	39
3. METODOLOGIA	40
3.1 Pesquisa Qualitativa	40
3.1.1 Estudo de caso único.....	41
3.2 Coleta de dados: Entrevista semiestruturada.....	42
3.3 Participantes	43
3.3.1 Ética na pesquisa	44
3.4 Construção do roteiro de entrevista	44
3.4.1 A entrevista-piloto: construção da relação entre aporte teórico e o roteiro de entrevista	45
3.4.2 Análise dos dados da entrevista-piloto	45
3.4.3 A entrevista piloto e as possibilidades para as entrevistas que a sucederam	Error! Bookmark not c
3.5 Realização das entrevistas.....	51
3.6 Análise dos dados: transcrição, textualização e categorização	52
3.7 Apresentação dos entrevistados da pesquisa.....	53
3.7.1 Sarah (flautista)	53
3.7.2 Ézio (cantor).....	54
3.7.3 Dante (violinista).....	54
3.8 Descrição do momento das entrevistas.....	55
3.9 Como se apresentam os participantes da pesquisa	56
4. CONSTRUINDO UM MODELO PEDAGÓGICO-MUSICAL PARA AULAS DE MÚSICA	58
4.1 As influências marcantes na construção do modelo pedagógico-musical de Ézio, Dante e Sarah	58
4.2 Atitudes pedagógico-musicais a serem evitadas	62
4.3 Lugares para ministrar aula de música	64
5. EXPERIÊNCIAS INICIAIS EM SALA DE AULA	68
5.1 O enfrentar da realidade.....	68
5.2 Projetar-se no aluno	72
5.3 Consultando professores	74

6. ESTABILIZANDO O TRABALHO DOCENTE	78
6.1 Experiência com o tempo.....	78
6.2 Método/Material didático como forma de planejamento das aulas de música	80
6.3 Percebendo o aluno.....	85
7. SER E CONTINUAR SENDO: REFLEXÕES SOBRE A PROFISSÃO DE PROFESSOR DE MÚSICA	92
7.1 Iniciando a atividade docente.....	92
7.2 Reconhecimento social-profissional.....	94
7.3 Dando continuidade à atividade docente	97
7.4 Duração da primeira etapa	99
7.5 O que significa “ser professor”?.....	100
8. APRENDER A DAR AULAS DE MÚSICA NA PRIMEIRA ETAPA DO CICLO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA.....	102
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	113
APENDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	117
APENDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO	119

INTRODUÇÃO

Este trabalho está inserido na área de educação musical e tem como foco a formação pedagógico-musical do estudante de licenciatura em Música que acontece na etapa anterior ao ingresso na graduação.

Na monografia intitulada “*De pais para filhos: ensino e aprendizagem musical na relação entre pais e filhos*” (OLIVEIRA, 2015), investiguei como ocorre a aprendizagem musical de pessoas nascidas em família de músicos. Analisando a dinâmica familiar, do ponto de vista dos filhos, observei a existência de várias situações que levaram os participantes, na infância, a aprenderem música (aulas com os pais, reuniões de família, conversas em família). Assim, foi possível entender a transmissão do conhecimento musical de pais e mães durante a formação de seus filhos e filhas na família. Esse processo de aprendizagem musical apontou para um percurso formativo focado na *performance*, tendo como objetivo principal a formação do “ser músico”. Entretanto, e por algum motivo, havia a disposição de uma participante da pesquisa em se tornar professora de música.

Essa participante, com o nome fictício de Maria¹, cursava flauta transversal na Universidade Federal de Uberlândia e seu pai² era professor de música. Ele planejava transformar sua filha em uma instrumentista reconhecida, mas ela queria seguir a carreira docente. A decisão da filha de lecionar não agradava seu pai. Ele achava ser a profissão de professor de música difícil e complicada. E agora, estudando e trabalhando com música, ele poderia oferecer à Maria oportunidade de ela se tornar uma *performer*.

Na entrevista, Maria relata que, ao começar a lecionar, pedia ajuda a seu pai quando sentia dificuldades em formular uma aula de música. Ele lhe dava dicas e indicava livros (O pai de Maria tinha uma coleção de livros sobre educação musical). Esse exemplo ilustra como Maria aprendia com o pai a profissão de ser professora de música. É possível questionar, então, as habilidades e as competências pedagógico-musicais adquiridas por essa professora em sua formação ao longo desse processo no contexto familiar.

¹ Essa entrevista fez parte dos resultados obtidos na minha pesquisa (Oliveira, 2015). Porém, o momento em que Maria discorre sobre sua aprendizagem pedagógico-musical com o pai, não aparece na categorização dos dados por não ser esse o foco da pesquisa.

² O pai de Maria dava aula de música na EJA, no ensino fundamental 1 e 2 da educação básica, na igreja, além de dar aulas particulares.

Problematização

A literatura que trata sobre a formação de professores de música no Brasil, normalmente, aborda, com mais ênfase, as etapas inicial (na licenciatura) e continuada (depois da licenciatura) da formação (PENNA, 2007a, NETO, 2015). Entretanto, estudos revelam uma formação pedagógico-musical anterior à licenciatura (MOREIRA E MATEIRO, 2013, REQUIÃO, 2002).

Ao apresentar dados relacionados com os motivos que levaram estudantes de 43 instituições de ensino superior a escolherem um curso de licenciatura em música, os autores Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) revelaram que a maior parte dos estudantes (81%) já ingressaram na licenciatura, exercendo a atividade de professor de música, mesmo não tendo certeza se queriam frequentar um curso de formação de professores (p. 58).

Se existem dados demonstrando que grande parte dos alunos que ingressa na licenciatura já exerce a profissão de professor de música, então podemos questionar como acontece a formação pedagógico-musical anterior a esse ingresso. Poucos trabalhos nos trouxeram entendimento sobre esse assunto (REQUIÃO, 2002; MOREIRA; MATEIRO, 2013).

Além dessa inquietação, outra questão importante a ser abordada é como acontece a aprendizagem e a formação do professor de música em momento anterior ao seu ingresso na graduação. Se a instituição de ensino superior conta com formadores de professores de música que tentam capacitar seus alunos para uma prática reflexiva de suas ações pedagógico-musicais, como alunos que iniciam sua carreira docente desde antes da licenciatura eram capazes de dar aula de música? Ademais, nesse caso, como se deu o processo de aprendizagem docente? Kolb (2014) e a sua teoria do ciclo de aprendizagem experiencial pode nos ajudar a tentar unir a questão da aprendizagem com a formação pedagógico-musical de professores de música em período anterior ao do ingresso na licenciatura.

Sendo o professor de música o foco deste trabalho, sua etapa de formação pode ser diferente daquela de outras áreas de conhecimento. Isso porque a formação de professores está estruturada em duas etapas: durante (inicial) e depois (continuada) da graduação. No caso do professor de música, trazendo a tona que eles também aprendem a ensinar antes de entrar na Licenciatura, podemos teorizar a existência de três possíveis etapas, que são: antes (primeira etapa), durante (segunda etapa) e depois da licenciatura (terceira etapa).

Utilizamos aqui o termo “ciclo” para denominar um conjunto de etapas inter-relacionadas na aprendizagem pedagógico-musical que acontece na vida do professor de

música em formação. A palavra ciclo deriva do grego *Kýklos*, que significa "série de fenômenos que se sucedem numa ordem determinada"³.

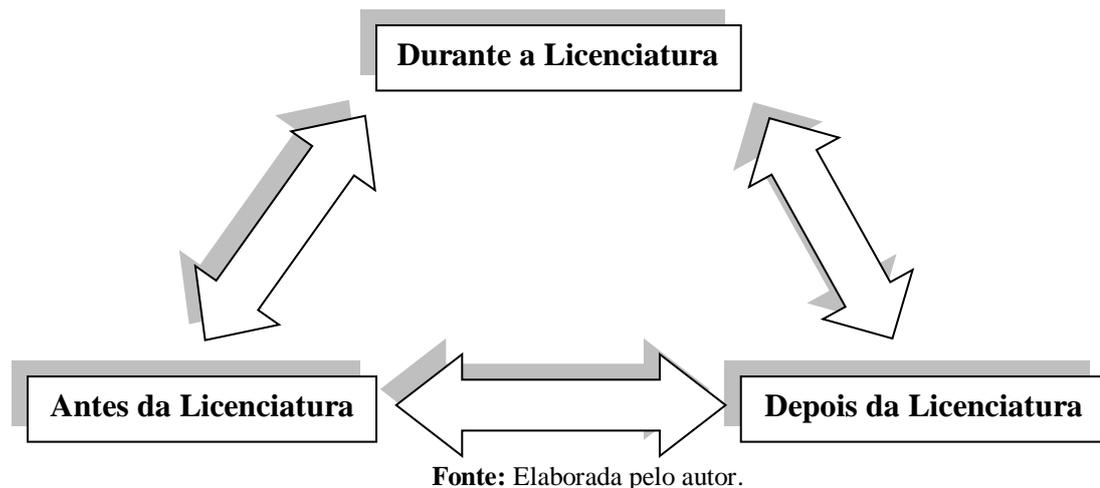
Pensando esse conceito na biologia, o desenvolvimento humano, de animais e plantas, segue uma sequência invariável (surgimento, desenvolvimento e desaparecimento). Isso acontece sem nenhuma dúvida. Não faria sentido o adulto tornar-se criança novamente (pelo menos, do ponto de vista biológico). Entretanto, utilizando o ciclo para pensar a formação de professores de música, ela não aconteceria de apenas uma forma determinada.

Não há como afirmar que deixamos uma etapa de lado ao ingressar em outra completamente diferente. Assim, parece-nos que a formação não tem um sentido biológico de começar e terminar em uma linha reta (ordem determinada), mas todo conhecimento experiencial continua fazendo parte da vida do professor de música. E é por isso que, ao discutir sobre a formação de professores de música, pensamos em ciclo como uma série de fenômenos que podem ou não se sucederem em uma ordem transacional, ou seja, o indivíduo pode iniciar sua profissão docente antes, durante ou depois da graduação. Mas, então, o que seria uma "ordem transacional"?

Transacional é um conceito utilizado por Kolb (2014) para explicar a relação entre uma pessoa e o meio. O próprio conceito dá sentido a uma relação mais fluida entre os dois, não demonstrando algo mecânico. Pensamos da mesma forma quando propomos o ciclo de formação do professor de música. O professor passa por etapas, mas não deixa uma e se integra a outra. Mesmo estando em outra desta etapa de sua formação, todas as etapas anteriores continuam fazendo parte da aprendizagem pedagógico-musical desses professores, ou seja, trata-se de um processo contínuo em que uma se relaciona com a outra, mas nunca em um processo em direção reta, mas transacional. Nesse sentido, a Figura 1 apresenta o ciclo de formação do professor de música, destacando-se as 3 etapas de formação.

³ Disponível em: < <https://dicionario.priberam.org/-ciclo> > Acessado em 08/02/2018.

Figura 1: Ciclo de Formação do Professor de Música (Processo Transacional entre as Etapas de Formação)



Pensar em uma formação do professor de música anterior à licenciatura, implica em pensar as várias experiências que contribuíram (e contribuem) para a formação permanente desse professor. Além disso, essas discussões procuram oferecer subsídios para melhorar a compreensão acerca da tarefa de formar professores de música (SOARES, SCHAMBECK E FIGUEIREDO, 2014, p.9).

Nas pesquisas em música, a preocupação dos pesquisadores parece estar mais centrada na formação do professor de música durante e depois da Licenciatura (ARAUJO, 2016; CAIMI, 2014; PENNA, 2017a; SANTOS, s/d), enquanto pesquisas sobre antes da Licenciatura carecem um pouco mais de atenção, tendo em vista que os formadores de professores de música precisam saber de onde vêm os estudantes e quais aprendizagens pedagógicas e musicais eles carregam consigo.

Na legislação educacional brasileira, os cursos de licenciatura em música preparam o profissional para atuar na educação básica e também em variados graus de abrangência ou especialização (BRASIL, 1996). Além disso, os Artigos 45 e 62 da LDBEN determinam que a educação superior será ministrada pela instituição de ensino superior e a formação de docentes para atuar na educação básica se dá em cursos de licenciatura plena. (BRASIL, 1996).

Entretanto, como foi mencionado no caso de Maria (OLIVEIRA, 2015) e sobre os dados de Soares *et. al* (2014), podemos então dizer que, para ser tornar um educador, o caminho formativo “pertence à vida, e não a uma instituição” (ECKSCHIMIDT, 2007, p. 75). Sendo assim, iremos agora questionar o sentido do termo “formação”.

O conceito de formação vem da palavra de origem latina *formatio* e significa a ação ou o efeito de formar ou de se formar⁴. Alguns autores, como Libânio (2001), Dassoler e Lima (2012), entendem a formação como o ato de construção pessoal do ser humano. Libânio (2001) ainda afirma que formar-se “é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino” (13-14). Por sua vez, Dassoler e Lima (2012) enxergam a formação de professor de duas formas: o indivíduo e o educador. Segundo os autores, “Como indivíduo, ele é formado a cada dia, em momentos que fazem o seu cotidiano, e, como educador, molda-se no compromisso que consegue estabelecer com os alunos e demais atores que formam a comunidade escolar” (p. 6). Neste trabalho, a formação poderá se estabelecer a partir do princípio de uma aprendizagem prática docente (Isso tem sentido com o que Tardif [2005] chama de saberes profissionais)⁵.

Em artigo sobre a formação da identidade do “ser baterista”, os autores Pscheitdt e Araújo (2015) refletem sobre dois conceitos inter-relacionados: aprendizagem e identidade. A aprendizagem proporciona ao indivíduo uma identidade do que ele é, sendo um “processo de construção e interpretação” da mesma (p. 107). Entretanto, deparamo-nos com o problema do que seria essa aprendizagem prática docente. Se ela não perpassa, primeiramente, pela licenciatura, onde a aprendizagem é iniciada? Assim, podemos dizer que, enquanto seres humanos, estamos aprendendo constantemente e em todos os lugares.

Parece pertinente agora apresentar as palavras de Morato (2009) que, ao falar sobre o conceito de formação, traz a perspectiva da experiência. Segundo ela, sendo as “experiências e a vivência carregada de significados”, a formação toma o molde de “sentidos que elaboramos sobre o que vivemos” (p. 29). Esses moldes nos marcam e nos dão formas (Ibidem, 2009, p. 29). Morato (2009) relata também que adotar essa perspectiva gera duas implicações: a primeira é que a formação não acontece apenas nas instituições formadoras,

⁴ Disponível: <<https://conceito.de/formacao>> Acessado em 01/12/2017.

⁵ Outro conceito também discutido nos estudos sobre a formação de professores é o “saber” da profissão. Historicamente, a discussão sobre os saberes docente começou na década de 80 (HENTSCHEKE et al., 2006). Esse tema foi problematizado “visando à profissionalização do professor e à implantação de programas de formação de professores” (p.50). Analisando alguns autores como Tardif, Gauthier e Pimenta, Hentscheke e colaboradores (2006) reflete que os estudos realizados por eles tem algo em comum: “a ação pedagógica que é vivenciada no cotidiano educacional”, sendo um “saber plural, 'sincrético', contextual e temporal, onde teoria e prática, conteúdo e didática se integram” (p. 54). E ainda os autores completam que não há como separá-las da ação docente, pois estão fazendo parte da prática do professor (p.54). Tardif (2005) relata que os saberes da profissão é algo que sempre está se modificando no tempo, porque se o trabalho modifica o trabalhador, também modifica seu “saber trabalhar” (p.57). Isso “na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (IBIDEM 57). Em seu livro, Tardif (2005), também escreve que os saberes “servem de base para o ensino” e não diz respeito apenas à teoria ou conteúdos da universidade, mas que “abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho” (TARDIF, 2005, p. 61). O autor também afirma que os saberes, em seu trabalho, têm um sentido mais amplo englobando os “conhecimentos, competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes” (Ibidem, p. 60).

pois estamos vivenciando experiências em qualquer ambiente de que façamos parte, seja na família, na igreja, no trabalho, entre outros, entendendo a autora que isso acontece por toda a nossa vida (MORATO, 2009, p. 29). E a outra implicação é que “não nos formamos só porque frequentamos esses espaços instituidores da formação, mas também porque elaboramos um sentido sobre o que vivemos nesse espaços (a nossa experiência)” (Ibidem, p. 29-30). A formação pode ocorrer entre o local em que nos encontramos e os significados que damos à vivência dentro dele.

Dito isso, seria interessante questionar também qual a motivação que leva uma pessoa a se tornar um professor de música. Souza (2011), em seus estudos sobre os formadores de professores na Universidade Federal de Uberlândia, relata que a maioria dos entrevistados (78%) que seguiu essa carreira tinha exemplos de professores dentro da família, sendo os mais presentes na família os "tios (as), primos (as) e irmãos" (p. 148). Isso nos ajuda a olhar para um dos motivos que pode possibilitar a escolha da profissão como professor, mas ainda não parece o suficiente para explicá-lo, mesmo porque os indivíduos podem exercer outras atuações profissionais em música (no estúdio, como *freelancer*, *masterclass* ou tocar em bares).

É oportuno lembrar que vários dos meus colegas de universidade ingressaram na graduação encontrando-se já ministrando aulas de música. Se eles já exerciam o papel de professor de música, o que os motivaram a cursar a licenciatura? E o mais importante, quais foram essas experiências didáticas vivenciadas antes do ingresso na Universidade? O que eles aprenderam ministrando aula de música? A partir desses questionamentos, formulo a seguinte pergunta de pesquisa: Como ocorre a aprendizagem pedagógico-musical de estudante de licenciatura em música durante a primeira etapa do ciclo de formação do professor de música?

Refletindo sobre essa pergunta, apresento o seguinte objetivo geral: Compreender como acontece a aprendizagem pedagógico-musical de estudantes de licenciatura em música durante a primeira etapa do ciclo de formação do professor de música. E como objetivos específicos, delimito os seguintes: investigar os modos como os professores de música em formação construíam/elaboravam suas primeiras aulas de música; conhecer como foram as primeiras experiências dentro de sala de aula do professor de música; mostrar quais foram às conclusões dos professores de música em formação sobre seu trabalho pedagógico-musical inicial; relatar alguns casos de ensino focado em alunos específicos; identificar os principais locais onde os professores de música em formação aprenderam a ensinar; identificar os motivos que levaram os estudantes de licenciatura a serem e a continuarem atuando como professor de música.

Este trabalho poderá ser importante para a compreensão de quais conhecimentos pedagógico-musicais os estudantes carregam consigo ao ingressarem no curso de licenciatura em música. Como foi dito anteriormente, esse tipo de pesquisa é escasso na área de educação musical.

Estrutura da dissertação

Esta dissertação está dividida em oito partes. Na primeira parte, Introdução, apresento o objeto de estudo com a explicação do porquê de pesquisá-lo, argumentando sobre a sua relevância e expondo a perspectiva teórica sob a qual ele é construído e estudado.

Na segunda parte, é apresentada a revisão de literatura que é construída por estudos que tratam da própria formação de professores, em particular, professores de música.

Na terceira parte, apresento o referencial teórico, o qual está relacionado com a teoria de David A. Kolb (2014) sobre a aprendizagem experiencial. Posteriormente, procuro explicar como funciona o ciclo de aprendizagem experiencial e suas características e, por último, estabeleço uma relação desse tipo de aprendizagem com a formação de professores antes do seu ingresso na licenciatura.

Na quarta parte, discorro sobre a metodologia adotada para a coleta dos dados, apontando também o tipo de pesquisa e apresentando uma entrevista-piloto que serviu de modelo para os capítulos dirigidos à análise. Além disso, evidencio o tipo de entrevista utilizada, bem como o processo de transcrição, textualização, categorização dos dados coletados e as minhas impressões pessoais sobre os entrevistados (que é importante para que o leitor tenha noção de como os participantes se comportaram).

Na quinta parte, apresento os primeiros resultados da pesquisa, abordando a construção de um modelo pedagógico-musical para aulas de música, ou seja, esta parte discorre sobre o momento anterior àquele em que os participantes iniciaram suas práticas docentes, tentando desvelar de onde eles extraem as influências para exercitar a didática em sala de aula.

Na sexta parte, discuto as experiências iniciais em sala de aula. Nesse caso, estará sendo discutido o momento em que os participantes iniciaram suas primeiras aulas de música. Assim, mostramos como aconteceram, quais foram as primeiras impressões, quais foram os sentimentos, como eles enxergavam os alunos e também como faziam para superar as dificuldades de sala de aula.

Na sétima parte, faço uma exposição sobre as primeiras conclusões a que os participantes chegaram e o que mudou na sua prática pedagógico-musical.

Na oitava parte, a narrativa discorre sobre como os participantes iniciaram suas profissões, o que os motiva a continuarem sendo professores de música, além de apresentar um levantamento, expondo qual foi o tempo de duração dessa primeira etapa de formação. E, ainda, ressalto as reflexões dos participantes sobre o significado do “ser professor de música”.

No nona parte, parto para a conclusão do trabalho, recuperando os resultados apresentados nas partes anteriores, apresentando as contribuições desses resultados para a pesquisa na área de educação musical e apontando outras possibilidades de expansão de estudo acerca desse tema para investigações futuras.

1. REVISÃO DA LITERATURA

A revisão de literatura é dividida em três partes. A primeira apresenta autores que discutem sobre a formação de professores de música no Brasil. A segunda parte expõe trabalhos relacionados à formação do professor de música antes do seu ingresso na graduação. Já a terceira discute o início da profissionalização docente.

1.1 A formação de professores de música

A formação de professores de música tem sido investigada por pesquisadores da área de educação musical com os seguintes objetivos: (1) busca por entender a importância da licenciatura na formação de professores de música (SOARES *et. al.*, 2014, PENNA, 2007a, MOTA e FIGUEIREDO 2012); (2) os fatores que influenciam, direta ou indiretamente, essa formação (BELLOCHIO, 2016; RODRIGUES E SOARES, 2014); (3) o papel da prática reflexiva na constituição da docência (BONA, 2013; SOARES e RODRIGUES, 2015); (4) e a relação da formação com a atuação profissional (DEL BEN, 2002;).

A formação inicial de professores é tratada na literatura da área de educação a partir da licenciatura. Segundo Garcia (1999), ao apresentar a história da formação de professores, a formação inicial vem sendo feita por instituições específicas, "por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a seqüência e conteúdo instrucional do programa de formação" (p. 77). A partir daí, essa formação inicial cumpre três funções: a própria formação e treino; controle da certificação; e ser um agente de mudança do sistema educativo (IBIDEM, p.77).

Em primeiro lugar, é preciso entender porque a licenciatura é importante para a formação do professor de música, visto que ela é reconhecida como instituição que forma professores. O planejamento pedagógico da licenciatura tenta criar situações por meio das quais o aluno vai relacionar a teoria com a prática. Para que isso ocorra, há uma preocupação sobre metas e finalidades gerais para esses cursos (GARCIA, 1999, p. 80). Existe também "a necessidade de estabelecer as metas que qualquer programa formativo pretende alcançar, de modo, a saber, que tipo de professor se está a formar e para que contexto" (GARCIA, 1999, p. 80). Edmunson (1990 APUD GARCIA, 1999) assevera que "o currículo da formação de professores deveria ajudar os professores em formação a desenvolver um compromisso com a ideia de que a escola, numa democracia, é responsável por promover valores democráticos e por preparar os alunos para que sejam bons cidadãos" (p.80). Pensando nisso, apresento três autores que discutem essa questão (PENNA, 2007a; MOTA e FIGUEIREDO, 2012)

Penna (2007a) afirma que não é apenas o domínio da linguagem musical que esgota a formação, mas, sim, a perspectiva pedagógica “que o prepara para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas” (p.6). A autora discute sobre a contratação de músicos com várias formações musicais (informal, não-informal) para trabalhar como professores de música sem exigência acadêmica (p.4). Diferentemente do que foi apresentado no início deste trabalho, Penna (2007a) enxerga a experiência prática docente não como o “caminho”, mas como condição para alguém se tornar professor (p. 6). Por esse motivo, ela considera a importância do processo de observação e reflexão e do estágio supervisionado em todas as licenciaturas (Ibidem, p. 6).

Mota e Figueiredo (2012), ao analisar a formação de professores de música no Brasil e em Portugal, afirmam que a "preparação para a atuação docente se faz a partir das reflexões teóricas do campo da educação através das experiências práticas que são oferecidas nos cursos de licenciatura em música no Brasil", incluindo o estágio docente (p 283). Segundo Gonçalves (2012), a formação de professores tem relação com os conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia como embasamento para a prática pedagógica (p. 33).

Interessante citar esses três autores, Penna (2007^a) e Mota e Figueiredo (2012), e pensar no tema desta pesquisa. Se é a licenciatura que prepara o professor de música para o trabalho, então, ao começar a lecionar antes da formação acadêmica, isso quer dizer que esse professor pode não estar preparado para a docência. Outro ponto que deve ser citado é a relação da teoria e a prática, ou seja, esse processo acontece ou não na vida dos participantes desta pesquisa. É importante deixar claro que essas afirmações não pretendem desconsiderar o curso de formação de professores, mas revelar se há ou não um processo de formação anterior à licenciatura.

Em um segundo momento, seria interessante explicar quais seriam os fatores que influenciam a formação do professor de música, ainda que, do modo como pensamos o termo formação neste trabalho, não é preciso apenas entender que a licenciatura forma professores, mas quais fatores podem ou não fazer parte dela, haja vista que esses fatores agem à medida que estão inseridos na aprendizagem da profissão.

Bellochio (2016), ao discorrer sobre formação de professores de música pela tríade humana, ética e produção de conhecimento, pensa essa formação como "um dispositivo", isso porque "envolve processos formativos pessoais, presente na e para além da formação no curso superior" (p. 8). E a autora ainda acrescenta que, ao pensar e a realizar o ensino de música, a tríade acontece em conjunto. Segundo a autora, "misturam-se as escolhas dos professores para promover o objeto de seu campo de ensino, no caso a(s) escolha(s) da(s) música(s) e a(s) forma(s) que é(são) ensinada(s), produzindo educação(ões)" (BELLOCHIO, 2016, p. 16).

Além disso, a autora (BELLOCHIO, 2016) pensa essa formação com dois movimentos: o primeiro reside no fato de se "vestir", que está relacionado com experiências que o professor de música carrega: saberes, conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, conhecimentos da tradição e conhecimentos que renovam e se renovam na contemporaneidade. O segundo movimento tem sentido "retroativo", que "vira do avesso o que foi vestido", ou seja, "conhecimentos que representam a historicidade da produção musical e de suas formas de existência, tanto do ponto de vista musical como do ponto de vista didático e metodológico" (BELLOCHIO, 2016, p. 10). E também há o avesso do avesso, que é a "dobra do mesmo tecido que se (re)vira todos os lados, processo que é inconclusivo e se estende na forma de desenvolvimento profissional" (Ibidem, p.10).

Outro fator que também podemos considerar que é importante para a formação de professores de música é a percepção dos alunos sobre se o curso em que estão inseridos está lhe oferecendo disciplinas que os ajudam a se formar para ministrar aulas em vários contextos educacionais. Essa questão é muito importante para os formadores de professores, já que é preciso cumprir o Art. 45 da LDBEN e, muito, além disso, entender em que nível as disciplinas estão contribuindo para a vida desses futuros professores de música.

Rodrigues e Soares (2014), em sua pesquisa sobre a formação oferecida no curso de licenciatura em música na Universidade federal de Uberlândia, tiveram como objetivo mostrar como os alunos dessa instituição enxergam o próprio curso. No primeiro momento, ao analisar o projeto político-pedagógico do curso, os autores mostram que existe o objetivo de formar professores de música para vários contextos, mas existe um direcionamento para o ensino do instrumento no qual o aluno será habilitado (RODRIGUES e SOARES, 2014, p. 3).

Ao tentar entender o que influencia a formação do professor de música, é fato considerar as características que perpassam essa formação e o que é oferecido pela graduação. Se a formação é o ato ou efeito de se formar, tomar para si seu próprio desenvolvimento, a licenciatura realmente se torna um "dispositivo" importante nessa seara. Além disso, se uma disciplina ou projeto pedagógico não acrescenta para o próximo passo do licenciando, então, é importante olhar para fatores resultantes do próprio curso, como, por exemplo, opiniões dadas pelos alunos. Isso acaba sendo um medidor (em meio às pesquisas) que a instituição pode utilizar para melhorar os seus cursos de formação de professores.

Bona (2013), quando descreve sobre o estágio que ela orientou no curso de música da Universidade Regional de Blumenau, levanta em seu trabalho um importante processo de ação e reflexão. Segundo a autora, além de dar validade às práticas educativas, o estágio também pode iniciar os alunos em ações acadêmicas, já que existe um processo semelhante entre os dois, como: "observação, coleta de dados, análise, reflexão, produção de relatório"

(BONA, 2013, p. 15), sendo importante dizer que isso está relacionado com o que os alunos aprenderam durante o curso.

Um ponto interessante citado pela autora sobre seu trabalho no estágio foi a ideia de começar a ministrar disciplina a partir de questionamentos, tendo sido as questões elaboradas pelos próprios alunos. Entre as dúvidas levantadas, destacam-se os seguintes pontos: (1) formação do professor que lida com a música na escola; (2) repertório musical praticado na escola; (3) ensino de música e alunos portadores de deficiências; (4) contribuições da música para a formação global dos indivíduos; (5) e relações entre o plano de ensino de música e o PPP da escola. (BONA, 2013, p. 19 - 20). Durante os semestres, alguns alunos mantiveram o foco na mesma pergunta feita inicialmente e outros alunos mudaram o foco, dirigindo-o para outros fatores.

Por fim, a autora afirma que, ao fazer o estágio focado não apenas na prática pedagógica, mas também na reflexão a partir das “inquietações dos alunos, pode ser um estímulo à iniciação ao universo da pesquisa e à formação de um olhar crítico e mais instigante sobre as ações pedagógicas do futuro professor de música” (BONA, 2013, p. 29).

Soares e Rodrigues (2015), da mesma forma que Bona (2013), realizaram um trabalho sobre as experiências do estágio supervisionado. Entretanto, os primeiros, em seu artigo, apresentam um recorte de pesquisa sobre o que pensam os estudantes do estágio supervisionado, enquanto Bona (2013) faz uma análise sobre seus alunos de estágios na construção de uma prática pedagógica e de iniciação à pesquisa.

Nesse sentido, os autores (SOARES E RODRIGUES, 2015) apontam para problemas relacionados à "autonomia, feedback dos professores supervisores e transposição das aulas de instrumento para as atividades musicais realizadas no estágio supervisionado" (p. 3). Sobre esses processos (autonomia e feedback), os autores afirmam que os professores supervisores precisam encorajar os estudantes a se tornarem autônomos e, ao mesmo tempo, o professor supervisor deve ter "capacidade e habilidade para identificar e estimular potencialidades no estudante para inovar" (p. 3)

Além dessas considerações sobre a importância da licenciatura, fatores que influenciam a formação, os saberes e a formação e a atuação do profissional, é preciso consultar também trabalhos que tratam a formação anterior à licenciatura. Nesse sentido, questiona-se: se existe, na graduação, uma estrutura para guiar o futuro professor de música a sua profissão, então, como isso aconteceria em formação anterior?

1.2 A formação do professor de música anterior ao ingresso na Graduação

A literatura que trata sobre esse tema, como dito na introdução, é bastante escassa. Apenas dois trabalhos, até o momento, foram localizados. Moreira e Mateiro (2013) discutem sobre como um professor de música sem formação acadêmica construiu a sua prática docente (“saber-fazer” e “saber-ser”) para atuação em uma escola livre de música. E Requião (2002) relata sobre os saberes que o músico-professor adquire nas escolas de música alternativa.

No primeiro trabalho, Moreira e Mateiro (2013) focam em um músico que iniciou seus estudos de violão em uma escola livre de música em Santa Catarina. Tempos depois, esse músico recebeu um convite da direção da escola para lecionar aulas de violão para 93 alunos, tendo sido sua primeira experiência como professor nessa mesma escola livre de música. À medida que foi se sentindo despreparado para ministrar aulas de violão, o músico comunicava à instituição, a qual passava a investir em sua formação continuada. Ele, então, fez aulas particulares com alguns professores (como Henrique Pinto) para melhorar a sua formação e atuação profissional (p.97). Um ponto interessante relatado nessa pesquisa é o fato de que o participante não se considerava professor, mas “um músico de sala de aula”, visto que, para ele, o “ser professor” seria alguém com formação acadêmica.

Moreira e Mateiro (2003) também relatam que, ao questionar o professor se ele percebia alguma mudança na sua forma de dar aula, o mesmo responde positivamente, relatando que a principal mudança era entender seus alunos. Quando começou, ele não conseguia perceber as dificuldades que os alunos tinham, o que ele foi descobrindo com a vivência. Segundo os autores, “Nota-se aí que, em grande medida, o sujeito aprendeu a ser professor de violão através da prática reiterada a cada dia” (p. 103).

Requião (2002), em seu trabalho sobre as escolas de música alternativas, tenta compreender quais são os saberes e competências desenvolvidas pelo profissional, o qual ela denomina músico-professor. Na introdução, a autora aponta vários autores que discorrem sobre o problema em relação à formação em Universidades e à formação profissional, adotando, a partir daí, o termo músico-professor. Esse é o profissional que tem uma atividade artística e ministra aulas, porém o labor de ministrar aulas fica em segundo plano, mesmo sendo a atividade que lhe ofereça estabilidade e recurso financeiro (p. 64). Ao analisar a competência e os saberes desse músico-professor, a autora mostra que esses dois elementos estão ligados ao professor, que é músico atuante. Isso porque os próprios alunos consideram que terão uma vivência musical melhor se estiverem aprendendo com alguém que já vive a profissão de música (no sentido de não ser apenas um professor teórico da música). Outro problema reconhecido, e que é citado por um professor entrevistado pela autora, diz respeito a alunos que chegam à instituição com muita teoria e pouca experiência de como aplicá-la.

Assim, a autora chega a uma de suas conclusões, qual seja, o fato de que o saber que esse músico-professor detém está relacionado ao saber-fazer, ou seja, o profissional precisa exercer uma atividade artístico-musical e, ao mesmo tempo, conseguir estabelecer relação entre a teoria e a prática e, assim, oferecer um ensino de qualidade ao aluno (REQUIÃO, 2002, p. 66)

Nos dois trabalhos acima citados, podemos perceber que as conclusões são focadas no saber-fazer. Entretanto, em cada um dos trabalhos, a expressão aparece de forma diferente. No trabalho de Moreira e Mateiro (2003), o saber-fazer tem relação com as experiências adquiridas na prática cotidiana da profissão docente com a atualização dos saberes e sua avaliação. No caso de Requião (2002), o saber-fazer tem relação com os músico-professores que atuam em projetos artístico-culturais, por esse motivo, eles conseguem oferecer uma vivência de todo aprendizado (segundo os alunos). Ou seja, um significa a própria construção da docência do professor de música e o outro significa a atribuição de saber-fazer que terceiros dão ao algum professor. Nesta pesquisa, poderemos ver os dois significados acontecendo: (1) quando os participantes relatam suas aprendizagens; (2) e quando há reconhecimento, por parte dos alunos, de que os professores em formação são capazes (saber-fazer) de ensinar.

1.3 O início da profissionalização docente

Além do que já foi dito, podemos afirmar que não existe, neste trabalho, um foco ou uma determinação para revelar o tempo de duração que o professor de música em formação leva de uma etapa para a outra, ainda que não tenha sido realizada uma pesquisa quantitativa para isso. Nesse sentido, a formação na licenciatura tende a durar quatro anos, enquanto a formação continuada pode durar menos ou mais, dependendo dos cursos pós-graduação e a formação (não no sentido institucional, mas focada no indivíduo) ocorre por toda a vida.

Garcia (1995), ao discorrer sobre a formação de professores principiantes, relata que essa é a fase mais importante da vida do professor, tendo em vista que o mesmo vai aprender a ensinar. O autor considera essa fase como o momento da inserção do indivíduo na escola de “formação de professores principiantes”, compreendendo os primeiros anos de docência. É nesse momento que acontece a “transição de estudante para professor”, sendo ele marcado por tensões e intensivas aprendizagens, bem como é quando acontece o “choque de realidade” (p. 66). Citando Veenman, Garcia (1995) assevera que esse termo se popularizou, pois, na vida do professor, esse “choque” ocorre nos primeiros anos de um tipo de “ensaio-erro” que é “marcado por uma lógica de sobrevivência” (p. 66).

O professor, ao iniciar sua atividade profissional, se vê como um estrangeiro em um país desconhecido, que é a sala de aula. Ao adentrar na sala, ele terá que gerir "como manter a disciplina da sala, dominar os conteúdos a serem ensinados, ensinar, relacionar-se com os alunos e com suas famílias, zelar pela parte burocrática" (FERREIRA *et al.*, 2017, p.432). Segundo Costa (2002), a fase inicial da carreira – ou sobrevivência – é marcada pelo “manejo do que tem sido chamado de ‘choque do real’ advindo do confronto inicial com a complexidade da situação profissional” (p. 2). É nesse momento que surgem questionamentos, como: - “Será que vou conseguir?”, sendo a “administração da distância entre o ideal e o real da cotidianidade da sala de aula” (p. 2). Outras questões que também emergem nesse momento dizem respeito a: transmissão de conteúdo, oscilações na relação professor e aluno, insegurança com a metodologia, entre outros (COSTA, 2002, p. 2)

Novoa (1995) considera que a primeira fase também é uma fase de "exploração" e "estabilização" e é no momento dessa exploração que o indivíduo vai experimentar "um ou mais papéis⁶" característicos do seu trabalho. Se um desses papéis torna-se positivo, então, acontece o processo de “estabilização” da profissão, podendo essa estabilização ocorrer mais cedo para algumas pessoas e mais tarde, para outras. O autor ainda acrescenta que esse fato é um "processo e não uma série de acontecimentos" (p. 37 – 38).

Ademais, o autor faz referência ao fato de o indivíduo começar a trabalhar após se formar na licenciatura. Assim, podemos questionar como tais palavras podem ajudar a pensar a nossa problemática. É importante lembrar que alguns professores de música em formação passaram, antes de ingressar na graduação, por uma formação didática diferente do que se tem em uma licenciatura. Se estes entrevistados já são professores de música, e não possuíram um formador de professores para lhes auxiliar, então, como seria essa primeira formação didática?

Outro ponto que podemos destacar é questionar se o professor de música em formação já consegue vivenciar uma docência antes mesmo da conclusão da licenciatura. As afirmações de Garcia (1995) e Novoa (1995) devem ser repensadas em se tratando da área de educação musical, principalmente, na formação professores de música, fazendo os dois autores referência a um processo que acontece após a graduação. Nesse caso, pode ser que esse choque não aconteça com intensidade na vida do professor de música, visto que, se ele ministrar aulas antes de cursar uma licenciatura, e mesmo ao nela ingressar (MORATO, 2009), então, o ciclo de vida do professor de música se estabelece muito antes do que os autores afirmam.

⁶ No caso do indivíduo formado em música, esses papéis são: professor de musicalização, professor de instrumento, professor de teoria, entre outros.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: A FORMAÇÃO CONSTITUÍDA NO MODELO DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

O conceito de formação, como dito anteriormente, não no sentido da instituição, mas considerado como ato de formar a si próprio, ou seja, a própria pessoa decide o que vai ser melhor para ela. Se escolher seguir qualquer carreira, é preciso que a pessoa encontre meios para se formar. O processo parece ser simples, como, por exemplo, “escolho me tornar professor, logo, terei que me formar professor”, ou, ainda, se o trabalho fizer “sentido” (MORATO, 2009) na vida do indivíduo. Entretanto, é preciso entender o que está por trás da formação. Nesse sentido, pode-se questionar: O que gera aprendizagem pedagógico-musical e como isso vai formando o professor de música?

Neste trabalho, utilizarei o conceito de ciclo de aprendizagem experiencial (*experiential learning*) de Kolb (2014) para compreender o processo de como os participantes da pesquisa aprenderam - e continuam aprendendo – a ensinar música. Desse modo, acabamos por utilizar a palavra “ciclo” para representar duas teorias: O ciclo de formação do professor de música – sendo proposto por nós – diz respeito a etapas que o professor de música pode ou não vivenciar (antes, durante e depois da licenciatura), o que corresponde ao ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (2014). A teoria da aprendizagem experiencial tem relação com três pontos ligados entre si (educação, trabalho e desenvolvimento pessoal) e que são importantes para entender o próprio ciclo de aprendizagem experiencial no presente trabalho.

Pensar na teoria de aprendizagem experiencial é oferecer uma visão diferente sobre o processo de aprendizagem, bem como diferente das teorias behavioristas ou teorias da educação tradicional, mas uma relação adequada entre aprendizagem, trabalho e atividade de vida (KOLB, 2014, p. 31). O autor discute a educação em geral, mas, consideramos que utilizar essa teoria é reforçar a ideia da formação dos próprios professores de música. É preciso entender, no nosso caso, que o professor de música em formação passe pelo processo de apreensão e transformação, dando significado, assim, à formação como um processo muito mais amplo do que apenas estar formado em uma licenciatura. Isso é o que o Kolb (2014) denomina de conhecimento em si (*Knowledge itself*). A seguir, explicaremos com mais detalhes a teoria experiencial.

2.1 O ciclo de aprendizagem experiencial

As etapas da formação inicial e continuada fazem parte do ciclo de formação do professor de música. Como foi dito anteriormente, a literatura na área de educação musical, bem como as leis pertinentes, discorrem, principalmente, sobre a formação inicial (na licenciatura) e a continuada (cursos realizados depois da licenciatura). Entendemos que para uma pessoa se formar em uma profissão, ela precisa aprender esta profissão. Ou seja, aprendizagem precede a formação. E isso precisa ficar claro para que possamos pensar no ciclo de aprendizagem experiencial como processo para formação de professores de música.

Sendo assim, ao considerar que a palavra formação significa o ato ou o efeito de se formar ou tomar em suas próprias mãos seu desenvolvimento e seu destino. Isso também tem sentido com "modo de criar uma pessoa, forjando-se seu caráter, sua personalidade e sua educação"⁷. Formar não é um ato que "adentra" em uma pessoa como uma camisa. Para que exista "formação" ou "modelagem" de um indivíduo, o mesmo precisa ter um aparato biológico para que todas as habilidades e valores possam "adentrar" e fazer parte da pessoa que se forma. E esse aparato é a aprendizagem. Para Tardif (2002) “ensinar é fazer carreira no magistério” (p. 106), assim ensinar denota aprender a ensinar, e carreira no magistério denota identidade e formação profissional. Ou seja, novamente aprendizagem precede formação. Como tornar-se professor sem o aprender a ensinar? Parece-nos que não há muita saída para pensar ao contrário. Agora iremos explicar o que seria o ciclo de aprendizagem experiencial.

Em um primeiro momento, antes de tratar da teoria experiencial de Kolb (2014), é necessário explicar as ideias de autores como Kurt Lewis, John Dewey e Jean Piaget, as quais foram utilizadas para estruturar a teoria.

No modelo de Lewis⁸, existem quatro estágios segundo os quais a experiência concreta é a base para a observação e reflexão, sendo isso assimilado em uma “teoria” para que novas implicações possam ser deduzidas, servindo essas implicações “como guias em atuação para criar novas experiências” (KOLB, 2014, p. 32, tradução nossa)⁹. Dessa forma, existem dois aspectos principais no modelo de Lewis. O primeiro se baseia na experiência concreta do aqui e agora (*here-and-now*), sendo experiências pessoais imediatas, enquanto que o segundo, em um processo de *feedback*, forma a base “para um processo contínuo das metas de ação e avaliação das conseqüências dessa ação” (Ibidem, p. 33, tradução nossa)¹⁰.

⁷Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=forma%C3%A7%C3%A3o>> Acessado em: 19/10/2019.

⁸ Ver em Kolb (2014, p.32)

⁹ [...] *serve as guides in acting to create new experiences.* (no original)

¹⁰ [...] *for a continuous process of goal-directed action and evaluation of the consequences of the action.* (no original)

O modelo de Dewey¹¹ é similar ao modelo de Lewis, porém o processo de aprendizagem é transformado em “impulsos, sentimentos e desejos da experiência concreta em uma ordem superior de ação intencional” (Ibidem, p. 33, tradução nossa)¹². Dessa forma, o ciclo de aprendizagem experiencial (com quatro estágios) de Dewey acontece pelo: (1) impulso, seguindo pela (2) observação (do entorno da condição), (3) conhecimento do que aconteceu em situação similar no passado, sendo esse conhecimento obtido, por um lado, por recordação e, por outro lado, por informação, conselho e aviso por parte daqueles que tiveram uma experiência mais ampla e, por fim, pelo (4) julgamento (que reúne o que é observado e o que é lembrado para ver o que eles significam) (Ibidem, p. 33). Segundo Kolb (2014), o impulso da experiência “dá idéia de força de movimento, e idéias dão direção ao impulso. O adiamento da ação imediata é essencial para que a observação e o julgamento intervenham, e a ação é essencial para a realização do propósito” (Ibidem, p.33, tradução nossa).¹³

Em Piaget¹⁴, segundo Kolb (2014), o processo de aprendizagem ocorre em um ciclo de interação entre indivíduo e contexto similar ao modelo de aprendizagem de Dewey e Lewis (p. 34). Mas a chave da aprendizagem em Piaget acontece quando há uma interação entre o processo de acomodação e o de assimilação (Ibidem, p. 34). Quando se tem a acomodação predominando sobre a assimilação, tem-se a imitação e, quando a assimilação predomina em relação à acomodação, “temos o jogo”¹⁵ (KOLB, 2014, p.34, tradução nossa). Ademais, segundo o autor, “O processo de crescimento cognitivo do concreto para abstrato e da ação para reflexão é baseado em sua transação contínua entre assimilação e acomodação, ocorrendo nos estágios sucessivos” (Ibidem, p. 34, Tradução nossa)¹⁶. Piaget identifica quatro estágios do crescimento cognitivo (sensório motor, pré-operatório, operação concreta e inteligência formal) que emergem desde o nascimento até os 14 a 16 anos de idade (CAVICCHIA, s/d, p. 3).

Tendo como base as teorias do ciclo de aprendizagem experiencial de Lewin, Dewey e Piaget, Kolb¹⁷ (1984) descreve uma “visão dinâmica” dentro do ciclo de aprendizagem entre ação/reflexão e experiência/abstração¹⁸ (KOLB, 2014, p. 50 – 51, tradução nossa). Esse ciclo

¹¹ Ver em Kolb (2014, p. 34)

¹² [...] *impulses, feelings, and desires of concrete experience into higher-order purposeful action.* (no original)

¹³ [...] “*give ideas their moving force, and ideas give direction to impulse. Postponement of immediate action is essential for observation and judgment to intervene, and action is essential for achievement of purpose*”. (no original)

¹⁴ Ver em Kolb (2014, p. 36)

¹⁵ [...] *we have play.*

¹⁶ “*The process of cognitive growth from concrete to abstract and from active to reflective is based on this continual transaction between assimilation and accommodation, occurring in successive stages.*” (no original)

¹⁷ Ver em Kolb (2014, p. 50).

¹⁸ [...] a dynamic view of learning based on a learning cycle driven by the resolution of the dual dialectics of action/reflection and experience/abstraction (no original).

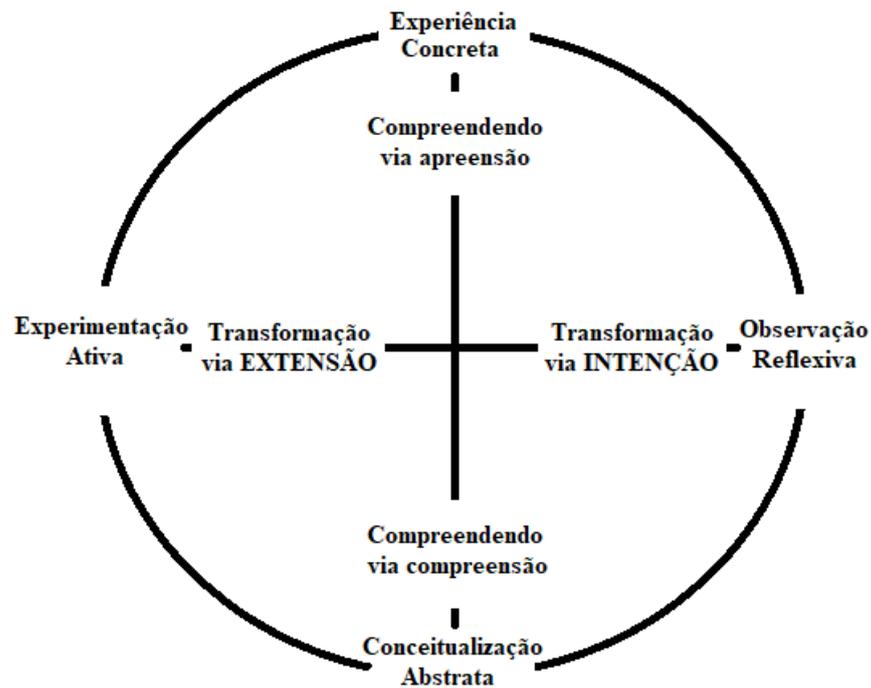
é formado por quatro modelos pelos quais a apreensão (verbo com prefixo A – apreensão – e com prefixo COM – compreensão) e transformação se conjugam. Esses modelos são: o agir (experiência concreta), o refletir (observação reflexiva), o conceituar (conceitualização abstrata) e o aplicar (experiência ativa).

As experiências concretas são “conhecimentos e processos mentais existentes aprendidos anteriormente” por meio de “atitudes de experimentação” (PIMENTEL, 2007, 163). Já a observação reflexiva é um “movimento voltado para o interior, de reflexão”, determinando “características, dificuldades e possibilidades de escolhas” (Ibidem, p. 163). Por sua vez, conceitualização abstrata “caracteriza-se pela formação de conceitos abstratos e generalizáveis” (Ibidem, p. 163) de elementos da experiência. E, por fim, a experiência ativa acontece na “repercussão das aprendizagens em experiências inéditas, num movimento voltado para o externo, de ação” (Ibidem, p. 163).

No ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (2014), temos as ligações entre os quatro outros modelos: apreensão, intenção, compreensão e extensão. Desses quatro, os modelos de apreensão e compreensão se ligam a experiência concreta (apreensão) e a conceitualização abstrata (compreensão), enquanto a intenção (observação reflexiva) se liga com a extensão (experimentação ativa). Segundo Kolb (2014), a compreensão é a interpretação conceitual ou representação simbólica (acontecendo por meio do compreender), enquanto a apreensão é o tangível ou qualidade sentida da experiência imediata (KOLB, 2014, p. 67). Elas acontecem por meio da apreensão. Já a intenção é a “representação figurativa” da experiência e da extensão, que é a manipulação ativa do mundo externo (Ibidem, p. 67). Essas acontecem por meio da transformação.

A apreensão e a compreensão são importantes para a "(re)construção e produção de conhecimentos", bem como a intenção e extensão. A intenção diz respeito à "reflexão intencional, consciente e determinada por processos mentais de auto-avaliação [sic]" já a extensão se refere à "ação no mundo exterior, em interação com outras pessoas" (Pimentel, 2007, p. 163). Por sua vez, a experiência concreta e a conceitualização abstrata produzem conhecimento extraído da observação reflexiva e da experimentação ativa, criando esses dois últimos (conceitualização abstrata e experiência ativa) um movimento para dentro e, posteriormente, para fora (Dentro: refletir o que foi feito; Fora: aplicar o que foi pensado). Dito isso, temos o seguinte ciclo de aprendizagem experiencial de David A. Kolb (2014).

FIGURA 2: Ciclo de Aprendizagem Experiencial em Kolb



Fonte: Elaborada pelo autor.

Podemos dizer que, nesse modelo, há certa aprendizagem acontecendo em cada momento da vida do professor de música em formação. Isso porque o professor de música sempre vai vivenciar situações de ensino que o levarão a pensar e a agir de determinada forma. Se uma forma (de ensino) não der certo, ele poderá tentar outra, e assim por diante. Os conhecimentos não se constituem em um processo estático, mas dinâmico, e, assim, são “consolidados, se aprofundam, generalizam e se tornam cada vez mais sofisticados” (PIMENTEL, 2007, p. 160 - 161). Entretanto, a aprendizagem realmente ocorrerá se o ciclo passar pelos quatro estágios (MCLEOD, 2017).

Além disso, segundo Pimentel (2002), a aprendizagem experiencial pode iniciar em qualquer um dos estágios, “resultando em formas distintas de intervir na realidade e aprender com a experiência” (p. 164). Assim, podemos afirmar que, antes de ingressar na licenciatura, esse ciclo se inicia pela experiência ativa e, ao iniciar o estágio na licenciatura, por exemplo, o ciclo inicia pela observação reflexiva, pois o primeiro momento do estágio diz respeito à observação de campo. Posteriormente, o professor de música em formação conceitualiza o que viu em campo e planeja sua aula. Em seguida, ele aplica (experimentação atenciosa), analisa o resultado da experiência (experiência concreta), reflete sobre o que fez (observação reflexiva) e faz novamente a conceitualização. Dessa forma, ele começa a refletir sobre o que aprende e aprendeu na graduação e suas experiências anteriores. Se o ciclo começar na experiência concreta, “o exemplo advindo da experiência imediata é compreendido,

propiciando o exame e a seleção de ações que possam ser aplicadas a circunstâncias semelhantes, a fim de antecipar novas experiências e projetar ações plausíveis” (PIMENTEL, 2007, p. 164).

Após essa descrição sobre o ciclo de aprendizagem experiencial, faremos agora uma explicação acerca das características que essa teoria carrega em si. É importante lembrar que essas características são o que diferencia a teoria de Kolb da teoria behaviorista e da educação tradicional.

2.2 Características da aprendizagem experiencial

Segundo Kolb (2014), apesar de Kurt Lewis, John Dewey e Jean Piaget apresentarem um modelo diferente de experiência, estes três autores “formam uma única perspectiva em aprendizagem e desenvolvimento” (p. 37). Essa perspectiva é formada pelas seguintes proposições: (1) A aprendizagem é melhor concebida como um processo e não em termos de resultado; (2) A aprendizagem é um processo contínuo, tendo como base a experiência; (3) O processo de aprendizagem exige resolução de conflitos entre modos dialeticamente opostos de adaptação ao mundo; (4) A aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo; (5) A aprendizagem envolve transações entre pessoa(s) e o ambiente/contexto; (6) A aprendizagem é o processo de criação do conhecimento (KOLB, 2014, p. 38 – 49).

2.2.1 Aprendizagem é um processo e não um resultado

Pensar na aprendizagem em termos de resultados é afirmar que ela pode ser acumulada. Isso é denominado por Freire (*APUD* KOLB, 2014, p.38) como educação bancária, segundo a qual o conhecimento é depositado no aluno. Além disso, o termo resultado ainda pode ser pensado como ideias que são fixas e imutáveis. Ao se utilizar o termo “processo”, pode-se afirmar que ideias não são fixas e são mutáveis, o que propicia uma formação e uma reformulação por meio da experiência (KOLB, 2014, p. 37).

2.2.2 Aprendizagem como um processo contínuo

Entender o fato de que a aprendizagem é um processo contínuo da experiência “implica que toda aprendizagem é reaprendizagem (IBIDEM, p. 29, tradução nossa)¹⁹. A própria consciência humana, no seu estado natural, funciona em um processo contínuo. Nesse

¹⁹ *Put simply, it implies that all learning is relearning* (no original)

sentido, podemos questionar: Como acordamos de manhã e temos consciência, pensamentos, sentimentos e memórias semelhantes? (JAMES, 1980 *APUD* KOLB, 2014, p. 38)

2.2.3 O processo de aprendizagem exige a resolução dos modos dialéticos opostos

Inicialmente, precisamos entender quais são os modos dialeticamente opostos. Em primeiro lugar, esses modos dependem da visão de qual autor queremos mencionar. Nesse sentido, Lewin propõe o conflito entre experiência concreta e concepção abstrata ou o conflito entre observação e ação. Dewey, fala da dialética entre impulsos que dão ideia de movimento e razão que dá ao desejo sua direção. Piaget propõe o conflito entre o processo de acomodação e assimilação (KOLB, 2014, p. 40). Já Paulo Freire, segundo Kolb (2014) - mesmo não fazendo parte da teoria principal baseado nos três autores acima - ao falar da *práxis*, afirma o conflito entre reflexão e ação. E, por último, a autor afirma que a resolução desses conflitos pode ser eficaz ao aprendiz quando se usa a própria teoria da aprendizagem experiencial (ibidem, p. 41 – 42).

2.2.4 Aprendizagem como um processo holístico

Haver um processo holístico significa dizer que algo não funciona apenas em algumas partes, mas em seu todo. O aprendizado não tem sentido apenas no que o autor chama do domínio especializado do funcionamento humano, tendo relação com cognição e percepção, mas a aprendizagem envolve o funcionamento total do organismo: pensamento, sentimentos, percepção e comportamento (KOLB, 2014, p. 43, tradução nossa)²⁰, proporcionando pontos conceituais em várias situações da vida, como na escola e no trabalho, mas não somente nesses locais e, sim, através do tempo e do espaço²¹ (ibidem, p. 45).

2.2.5 A aprendizagem envolve transação entre pessoa e o ambiente/contexto

Quando Kolb (2014) utiliza a palavra “transação”, ele propõe uma relação diferente do que ao utilizar a palavra “interação”. Dizer que a pessoa “interage” com o ambiente também tem sentido como a palavra “resultado”, que é algo mecânico e imutável. Agora, “transação”

²⁰ *It involves the integrated functioning of the total organism- thinking, feeling, perceiving, and behaving* (no original)

²¹ Ver figura em Kolb (2014, p. 44)

adquire sentido mais fluido, visto que, ao se relacionarem, pessoas e ambiente/contexto são alterados (IBIDEM, p. 47).

2.2.6 Aprendizagem é um processo de criação de conhecimento

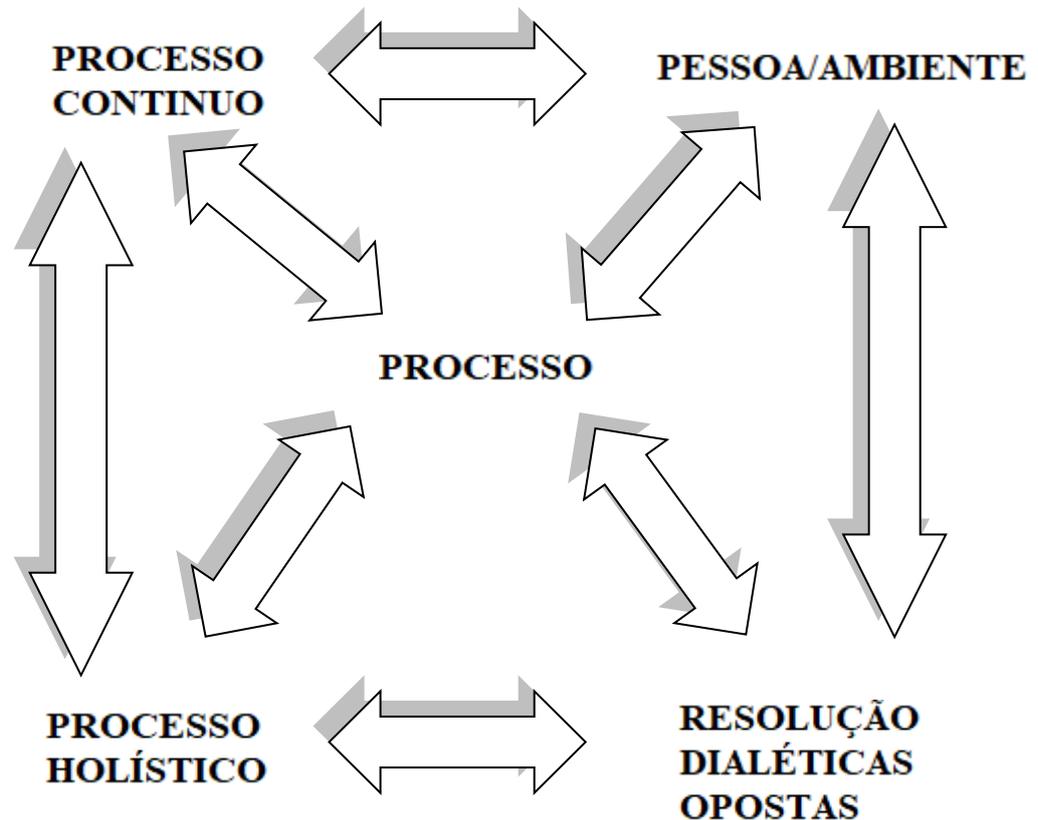
Do que foi falado no item 2.2.5 sobre transação entre ambiente e pessoa, é nisso no que resulta o conhecimento. Em outras palavras, “Conhecimento resulta na transação entre essas experiências objetivas e subjetivas em um processo chamado aprendizagem” (IBIDEM, p. 48, tradução nossa)²² e “a aprendizagem é um processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência” (p. 49)²³.

Em se tratando de todas as características que foram utilizadas por Kolb (2014), no sentido de tornar-se claro o que é a sua teoria, podemos avaliá-las e organizá-las de modo a mostrar quais os princípios que as unem, sendo o processo contínuo uma característica que mantém a consciência humana em funcionamento. Isso possibilita que o “processo” resulte em formação e reformulação de ideias não fixas resultantes das dialéticas opostas em suas relações, as quais devem ser entendidas tanto em todo o seu funcionamento (holístico) quanto na relação da pessoa com ambiente, o que resulta, por fim, no conhecimento.

FIGURA 3: Relação entre as Características da Aprendizagem Experiencial

²² *Knowledge results from the transaction between these objective and subjective experiences in a process called learning (no original)*

²³ *Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience (no original)*



Fonte: Elaborada pelo autor.

Além do que foi descrito, é preciso entender que o processo contínuo se relaciona com o processo holístico, podendo-se afirmar que as duas funcionam em seu todo e não em partes. Assim, esse segundo tem relação com as dialéticas opostas que estão presentes na pessoa e no ambiente. E o processo contínuo, pode-se afirmar, apenas poderá acontecer na relação entre a pessoa e o “mundo real” (ambiente).

Após o entendimento das seis preposições da teoria de aprendizagem experiencial, é importante explicar o modelo real desse ciclo.

2.3 A espiral de aprendizagem

Quando olhamos para o ciclo de aprendizagem experiencial e seus quatro estágios, parece vislumbrarmos algo que se repete sem uma continuidade. Entretanto, Kolb (2014) afirma que o ciclo, na verdade, toma forma de uma espiral. Pensar na espiral além de demonstrar certa continuidade em seu desenho, ela sempre retorna às experiências, transformando “transações entre nós mesmos e o mundo a nossa volta” (p. 61, tradução

nossa)²⁴. E, também, como já foi dito sobre a aprendizagem experiencial, essa espiral de aprendizagem também é um processo de vida que acontece com todos os seres humanos. Como ela se movimenta de forma crescente e de em torno em si mesmo, o autor utiliza o termo *autopoiesis*, do autor Maturama (APUD KOLB, 2014, p. 62), para explicá-la.

O termo *Autopoiesis* tem relação com a palavra “*self-making*” (já citada no início deste referencial teórico), sendo um sistema com própria referência e organização. Isso, ao se pensar no processo cognitivo, torna-se muito mais amplo do que a cognição como concepção de apenas pensamentos e “isso envolve percepção, emoção e ação – todo processo da vida (ibidem, p. 63, tradução nossa)²⁵. Obviamente, vemos que esse modelo, que está por trás do ciclo de aprendizagem experiencial, está intrinsecamente ligado às características acima descritas. Em pesquisa no sítio da Google, deparamo-nos com uma imagem que, para nós, pode exemplificar a ideia da espiral da aprendizagem.

FIGURA 4: A Espiral da Aprendizagem



Fonte:

https://www.google.com/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=CdeQXOSDFcvA5OUP_rSqeA&q=espiral+em+kolb&oq=espiral+em+kolb&gs_l=img.3...15622.16713..16822...0.0..1.290.1067.0j5j1.....0....1..gws-wiz-img.....0j0i24.wq08VWuK1Pw#imgrc=kVkJWa4Kwm3Of8M:. Acessado em: 19/03/2019.

Como podemos ver na figura acima, o ciclo de aprendizagem experiencial serve como base para o desenvolvimento da espiral de aprendizagem. Se fosse apenas para considerar o ciclo, não faria sentido à aprendizagem, já que ela começaria em um ponto e retornaria a ele. Agora, da forma como a figura foi desenhada, vemos a fluidez como acontece à

²⁴ [...] *transforming transaction between ourselves and world around us* (no original).

²⁵ *It involves perception, emotion, and action the entire process of life* (no original)

aprendizagem. Ela sai de um ponto (é importante lembrar que o ciclo pode começar de qualquer um dos quatro pontos, não há regra para isso) retorna a ele, e vai se expandindo de forma crescente.

2.4 Relação entre a aprendizagem experiencial e os professores de música em formação

A aprendizagem experiencial de Kolb (2014) nada mais do que é um processo de vida e ela acontece a todo o momento, não somente em instituições de ensino. Aprender é apreensão e transformação de si mesmo na relação do “eu” com o “mundo real”. Se isso é um processo que faz parte da vida, como isso se aplica, de modo tanto quanto focado, a professores de música em formação?

Sendo a aprendizagem um processo de transformação e apreensão do “real” ao abstrato ou, ao contrário, podemos afirmar que isso está presente nos cursos de formação de professores, sendo as aulas que envolvem pedagogia da música utilizadas nos estágios. E o que é vivido nos estágios pode se tornar assuntos e reflexões que mudam as aulas de estágio. Podemos aplicar aqui os quatro estágios do Kolb: (1) discussão e planejamento do que será aplicado na primeira inserção no campo de trabalho do estágio (conceituação abstrata); (2) primeira inserção no campo de trabalho (experimentação ativa), (3) vivência no campo de trabalho (experimentação ativa), e (4) reflexão do que foi vivenciado (observação reflexiva). Se o professor de música em formação começa a dar aula antes de ingressar na licenciatura, será que os quatro estágios de Kolb (2014) acontecem?

Diferentemente dos cursos de formação, os professores de música que iniciam sua profissão mais cedo não contam com um formador de professores que lhe irá auxiliar nas atividades em campo e nas reflexões. Assim, eles (professores de música em formação) precisam procurar meios (pesquisa em livros, vídeos aulas, contato com outros professores) que os ajudem a superar os problemas, tanto da própria didática, quando em sala de aula. Em relação aos três entrevistados para esta pesquisa, algo se revelou parecido neles sobre isso, visto que todos os três se apoiaram na didática de seus próprios professores para iniciar sua prática pedagógica.

3. METODOLOGIA

Este trabalho tem como objetivo compreender como acontece a aprendizagem pedagógico-musical de estudante de licenciatura em música durante a primeira etapa do ciclo de formação docente. Para que isso ocorra, investigaremos pessoas, cada qual com percepções próprias da vida e da formação. Lidar com significados construídos por seres humanos é pesquisar o universo subjetivo das pessoas. Isso requer, portanto, o emprego da abordagem qualitativa.

3.1 Pesquisa Qualitativa

Consideramos essa pesquisa como qualitativa porque é da narrativa dos participantes da pesquisa que foram colhidos dados concretos e contextualizados a serem analisados, o que faz parte do material final deste trabalho. Para, além disso, compreender a formação dos professores de música na primeira etapa de formação é muito mais do que apenas confirmar se realmente existe profissionalização sem a formação acadêmica, visto que existem evidências que demonstram esse processo (SOARES *et. al.*, 2014), mas, também, ouvir o que cada pessoa viveu nesse período.

Esse tipo de pesquisa, segundo Neves (1996), tenta compreender um "sistema complexo de significados", alcançando o "sentido dos fenômenos do mundo social" (p.1). Nas Ciências Sociais, os pesquisadores, "ao empregarem métodos qualitativos, estão mais preocupados com o processo social", bem como buscar "visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo objeto de estudo que implique melhor a compressão dos fenômenos" (NEVES, 1996, p. 2). Obviamente, isso não é diferente no campo da música.

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa "é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida [...], [...] essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões" (p. 20). E, as relações sociais, quando transformadas em dados de pesquisa, não se tornam apenas simples variáveis do estudo, mas, sim, "representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos" (p. 24). Logo, ao desvelar as aprendizagens docentes dos participantes desta pesquisa, estaremos lidando com a totalidade de cada um deles.

Também, é importante deixar claro que esta pesquisa não lida apenas com a subjetividade dos participantes, mas a interpretação que o pesquisador dará aos dados também influencia o processo de reflexões. Tudo o que o pesquisador sente e observa passa a fazer

parte da coleta de dados, os quais serão apresentados no relatório final do trabalho. Segundo Flick (2009), “os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la com uma variável a interferir no processo” (p. 25). Além disso, a “subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (p. 25). Sendo assim, a pesquisa se embasa em uma linha de investigação denominada "Interacionista" ou "Interpretacionismo", ou seja, o indivíduo é diferente dos objetos de pesquisa, visto que a vida humana é uma atividade interativa e interpretativa, sendo "realizada pelo contato das pessoas" (OLIVEIRA, 2009).

Assim, em se tratando da formação de professores de música anterior à licenciatura, que é um fenômeno contemporâneo configurado em um “caso” que ultrapassa a formação inicial, segundo a literatura já citada, temos o estudo de caso como procedimento metodológico.

3.1.1 Estudo de caso único

Para este trabalho, utilizamos o procedimento de estudo de caso único uma vez que a coleta de dados parte de entrevista com três estudantes do curso de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia. O estudo de caso não é apenas um tipo de método, mas é uma estratégia de pesquisa que deve fazer parte do trabalho desde o início até a elaboração do relatório principal dos dados coletados (YIN, 2001). Essa estratégia não precisa apresentar “interpretação completa e acurada”, mas estabelecer uma estrutura de discussão (Ibdem, p. 20)²⁶.

Explicando com mais ênfase o motivo de considerarmos o estudo de caso uma estratégia de pesquisa é que ela perpassa as questões de “como” ou “por quê” dos acontecimentos contemporâneos, sobre os quais o pesquisador “tem pouco ou nenhum controle”, indo até a revisão da literatura, o que o ajuda a “desenvolver questões mais objetivas e perspicazes” (Ibdem, p. 28). Também segundo Yin (2001), o estudo de caso é utilizado para examinar casos contemporâneos por meio das técnicas da pesquisa histórica, mas acrescentando-se duas possibilidades de fontes de evidências: observação direta e/ou série sistemática de entrevistas. Neste trabalho, serão utilizadas apenas entrevistas, as quais serão discutidas mais à frente.

²⁶ A visão hierárquica reforçava a ideia de que os estudos de caso eram apenas uma ferramenta exploratória e não poderiam ser utilizados para descrever ou testar proposições (Platt, 1992a Apud Yin, 2008, p.22).

Ao falar de "pesquisa abrangente", Yin (2001) cita o autor Stake (1984), o qual vê o estudo de caso não como uma escolha metodológica, mas como uma escolha do objeto a ser estudado. Logo, o estudo sobre pessoas, organizações e países pode ser considerado um estudo de caso, "independentemente da metodologia utilizada" (p. 37). É importante deixar claro que nosso trabalho utiliza o estudo caracterizado como de caso único.

O estudo de caso único é representado por três fundamentos: (1) caso decisivo, ao testar uma teoria bem-formulada; (2) caso raro ou extremo; (3) caso revelador. Nossa pesquisa utiliza do estudo de caso único porque consideramos a formação de professores de música anterior à licenciatura como um caso revelador. Segundo Yin (2001), "essa situação ocorre quando o pesquisador tem a oportunidade de observar e analisar um fenômeno previamente inacessível à investigação científica" (p. 63). Como já exposto na introdução, não foram encontradas pesquisas que tratassem desse assunto com um foco mais preciso, tendo sido encontradas poucas pesquisas que se aproximam desse tema, como é o que caso da pesquisa de Moreira e Mateiro (2013), os quais apontam como um professor de violão, sem formação acadêmica, aprendeu a dar aula "através da prática reiterado a cada dia" (p. 103). O estudo de caso, portanto, não é medido pela quantidade, podendo-se realizar um estudo de caso único com várias pessoas, como é o caso de *Street Corner Society* de Whyte que Yin (2001, p. 63) cita.

3.2 Coleta de dados: Entrevista semiestruturada

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cada um dos participantes, tendo sido essas entrevistas planejadas e agendadas para horários adequados aos participantes. Os locais para a realização das entrevistas foram escolhidos a partir da disponibilidade de local e do próprio entrevistado.

A entrevista semiestruturada é um tipo de entrevista para a qual é elaborado um roteiro com perguntas que servem de estrutura e, à medida que vai acontecendo, o entrevistador pode, sem desrespeitar a fala do entrevistado, fazer outras perguntas que ele considerar importante com o fim de conseguir se aproximar cada vez mais dos significados que os entrevistados dão às suas falas (SZYMANSKI, 2004, p.18). Segundo Manzini (2004), "a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista" (APUD MANZINI, 2004, p. 2). Além disso, o autor afirma que a liberdade de se fazerem outras perguntas durante a entrevista leva a emergir informações de

forma mais livre “e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (p. 2).

A intenção de utilizar esse tipo de coleta de dados é transformar uma entrevista em uma simples conversa para que seja possível diminuir as tensões que possam surgir entre entrevistador e entrevistado. Por outro lado, não há como acreditar nos dados produzidos em pesquisa qualitativa que leve em consideração apenas os meios de entrevistar e registrar.

Assim, podemos pensar: como diminuir as tensões entre entrevistador e entrevistado? Em primeiro lugar, acredito que, por ser entrevista semiestruturada, o entrevistador terá que prestar mais atenção ao participante para que se façam outras perguntas que estão além do roteiro. Transformando a entrevista em uma conversa, creio que as tensões diminuam no decorrer da entrevista.

Entretanto, Duarte (2004) assevera que o pesquisador não precisa ficar se preocupando com certo desequilíbrio de poder, em que um tenta extrair informações do outro, sendo necessário entender que a entrevista, por si só, é uma troca entre duas pessoas. Enquanto busca informações para o seu trabalho, o pesquisador também está dando oportunidade para que o interlocutor reflita sobre si mesmo, além de “refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo” (DUARTE, 2004, p. 220). Ao iniciar uma entrevista, as tensões entre entrevistador e entrevistado podem ser marcantes devido à ansiedade diante do que virá pela frente, mas, à medida que o pesquisador toma liberdade de fazer pergunta e o participante tem a oportunidade de falar e refletir sobre si mesmo, as tensões irão diminuir e isso a transformará em uma troca.

3.3 Participantes

Para esta pesquisa, foram escolhidos quatro participantes (sendo uma entrevista utilizada apenas como piloto para testar o roteiro de perguntas) do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Uberlândia. Essa instituição foi escolhida²⁷ pelo fato de, além de oferecer o curso de pós-graduação em música, do qual eu faço parte, ser a Universidade que atende todo o Triângulo Mineiro.

A escolha dos participantes foi feita por meio dos seguintes critérios: Ser aluno de licenciatura na Universidade Federal de Uberlândia; estar há, pelo menos, 1 ano cursando a

²⁷ O local foi a Universidade Federal de Uberlândia, mas a localidade específica de bloco e sala foi escolhida pelos participantes. Isso será apresentado no texto.

licenciatura; ter ministrado aulas de música antes do ingresso entrada na Universidade; concordar com o tipo de pesquisa apresentada no ato da convocação; estar disponível para marcar data e hora da entrevista; participar da construção dos dados da pesquisa quando solicitado; permitir que os dados coletados sejam utilizados na redação deste trabalho.

3.3.1 Ética na pesquisa

Como garantia de preservação da imagem, os participantes foram induzidos a escolher um nome fictício, o qual o pesquisador irá utilizar em todo o trabalho. Entretanto, nenhum dos três entrevistados quisera escolher um nome fictício, assim tomamos a liberdade de denominá-los com um nome aleatório, o que será apresentado mais à frente. Além do nome fictício, foi redigido o termo de consentimento livre e esclarecido (ver Apêndice A), pelo qual os participantes foram notificados sobre os objetivos da pesquisa com o fim de autorização para uso de suas falas. Eles também foram notificados que, ao final das transcrições e textualizações das entrevistas, o documento seria entregue a eles (via email) para que pudessem fazer as devidas alterações que desejarem. Após todo o processo de esclarecimento acerca da pesquisa, coleta de dados, transcrição, textualização, revisão dos dados pelos participantes, autorização por escrito pelos mesmos (todos esses aspectos serão descritos a seguir), os dados coletados foram analisados e apresentados neste trabalho.

3.4 Construção do roteiro de entrevista

Após a construção do roteiro de entrevista (ver apêndice B) e tendo sido o mesmo revisado, várias vezes, para atender aos objetivos da pesquisa, o documento foi enviado para avaliação de um pesquisador experiente. Uma única sugestão foi feita e incorporada ao roteiro. A alteração consistiu na substituição de “Apresentações musicais” por “Experiências musicais”, pois a primeira não abarcaria toda a prática musical do entrevistado. Logo, no momento de responder esse tópico, o (a) entrevistando(a) poderia mencionar apenas apresentações musicais em público e não os momentos em que aprendeu música na família, com amigos²⁸ ou em momentos familiares²⁹.

Feitas as devidas alterações, foi realizada uma entrevista-piloto com o objetivo de testar se as perguntas estariam revelando as aprendizagens pedagógico-musicais dos professores em formação. Outro motivo foi o de fazer uma primeira análise do entrevistado,

²⁸ Para mais informações sobre aprender música com os amigos, ler Corrêa (2016).

²⁹ Para mais informações sobre aprender música em família, ler Gomes (2009) e Oliveira (2015).

refletindo se a entrevista proporcionaria um diálogo que atendesse os objetivos específicos desta pesquisa. Nesse relatório, são apresentados os resultados da entrevista-piloto, evidenciando os aprendizados sobre a docência que o participante adquiriu antes e no início do seu ingresso na licenciatura. É importante esclarecer que a entrevista-piloto não constará na categorização dados, sendo analisada neste capítulo da metodologia como um processo de aperfeiçoamento, tanto da minha prática como entrevistador, da própria construção do roteiro de entrevista, quanto da própria pesquisa.

3.4.1 A entrevista-piloto: construção da relação entre aporte teórico e o roteiro de entrevista

A entrevista-piloto foi realizada com um egresso do curso de licenciatura da UFU/habilitação em violão. O motivo para tanto foi tentar entender como o entrevistado conseguia se enxergar antes do ingresso na licenciatura e depois de já ter se formado. Estudar em uma Universidade possibilitou a ele compreender que, ao iniciar sua carreira docente, ele estava aprendendo a ser professor de música, ou seja, como dito anteriormente, o ser humano passa por etapas de aprendizagem que o formam. Esse entrevistado optou pelo nome Joaquim como pseudônimo para manter o anonimato.

A entrevista ocorreu no dia 07 de maio de 2018, no horário das 12h02min às 13h14min, tendo sido o local combinado com o entrevistado a sala de reuniões da Fenova (Fundação Espírita Nova Vida), que é a instituição em que ele trabalha. Antes da entrevista, esclareci o objetivo da pesquisa, bem como o sentido da entrevista-piloto e os materiais utilizados para registro (notebook e smartphone), tendo o mesmo autorizado a gravação. No final da entrevista, Joaquim foi informado sobre o processo de transcrição, textualização e que ele receberia novamente o documento para fazer alterações, caso assim o desejasse. O processo de transcrição e textualização ocorreu nos dias 07 a 08 de maio de 2018 e encaminhado a Joaquim no dia 08 de maio. O entrevistado não fez nenhuma alteração no documento e, assim, ele, prontamente, assinou o termo de consentimento.

3.4.2 Análise dos dados da entrevista-piloto

Joaquim começou a estudar violão aos 11 anos de idade com seu tio que era músico profissional. Além disso, alguns primos e um avô também tocavam violão, mas apenas em momentos familiares. Segundo o entrevistado, seu tio, ao dar aulas para ele, não propunha um método a ser seguido, mas tentava ensinar apenas as músicas pelas quais ele se interessava.

Joaquim afirma também que o tio fazia a seguinte pergunta: - “O que você quer aprender?” E Joaquim escolhia a música. Seu tio aprendia e lhe ensinava a música³⁰ e ele, assim, ficava estudando até tocá-la por completo. À época, ele tinha disponibilidade de oito horas diárias para estudar o violão (chegava da escola ao meio dia e estudava até as vinte horas), tendo sido isso possível apenas porque seu padraсто lhe comprou um violão e o incentivou a ser um músico profissional, tal como o tio.

Após estudar um período com seu tio, Joaquim, aos 12 anos de idade, começa a fazer aulas com o J.M.³¹. Com esse professor, o entrevistado afirma ter seguido métodos de leitura, criação e percepção musical, estando esses métodos relacionados ao desenvolvimento da leitura de partitura, da improvisação, do ritmo e de escala. E foi a partir daí que ele se interessou pelo violão erudito (violão solo), já que, na época, estava aprendendo a tocar apenas o violão popular. Depois de estudar com o J.M., ele, aos 15 anos de idade, começou a fazer aula com o J. na escola particular de música em Catalão/GO.

Depois de algum tempo estudando na escola particular de música, Joaquim recebeu uma proposta para dar aulas de instrumento nessa instituição e, segundo ele, J., por algum motivo, percebeu que ele tinha grande capacidade musical e o chamou para ocupar o cargo de professor.

Bom... por volta de 2005 e 2006, mais ou menos, eu não me lembro direito mais... 2006, provavelmente, quando eu tava ali, completando os meus 16 anos [de idade] e eu fui convidado pelo J. para dar aula na escola dele. Então, eu pegava alguns alunos por experiência [...] (JOAQUIM, entrevista do dia 07/05/2018).

A princípio, ele dava aulas de violão para iniciantes e aulas de guitarra a alunos de nível intermediário. Ademais, ele aceitou essa vaga por dois motivos: (1) pela não aceitação da família e dos amigos, os quais consideravam que ser músico era trilhar um caminho inviável (mesmo com o exemplo de seu tio Eduardo que tocava em bares). E, ainda, seus amigos insistiam, afirmando que ele não conseguiria rentabilidade financeira com a profissão, bem como asseveravam também que era melhor se formar advogado e, depois, como *hobby*, poderia ser músico. Assim, para o entrevistado, tornar-se professor seria “mais aceitável”; e (2) para ganhar dinheiro com música. Tempos depois, ao exercer a profissão, ele descobriu que gostava de ministrar aulas.

A princípio, mesmo assim, dar aula foi um refúgio da opressão que eu sofria por ser músico. [...] A minha mãe não aceitava, o meu pai fingia que aceitava. Os meus amigos falavam: - “Você tá louco cara, ser músico não é

³⁰ Um dos problemas encontrados durante a entrevista foi o fato de não ter questionado o entrevistado de como eram as aulas com seu tio. Entretanto, na entrevista, Joaquim diz que era o tipo do aluno que aprendia com facilidade e, ao mesmo tempo, ele afirma que o tio não dispunha de uma metodologia a ser seguida. Logo, podemos fazer a dedução que as aulas eram realizadas, de certa forma, apenas pelo processo de imitação.

³¹ Os nomes de outras pessoas apresentadas neste trabalho também foram ocultados.

profissão não, qualquer um faz isso aí. [...] A princípio, dar aula de música foi um refúgio... não foi só um refúgio, mas também foi uma forma de ganhar dinheiro. Não deixa de serem as duas coisas. Com o tempo de experiência, eu me apaixonei pelo ofício [trabalho] de ser professor de música (JOAQUIM, entrevista do dia 07/05/2018).

Antes de ministrar aulas na escola particular de música (aos 16 anos e idade), Joaquim ministrou algumas aulas particulares aos amigos. Segundo ele, esses amigos ficaram impressionados com sua desenvoltura ao manusear o instrumento e, por isso, queriam aprender o que ele sabia. Joaquim ensinava aos outros do mesmo modo que seu tio o ensinava, ou seja, por imitação³².

Quando eles (os amigos) me viam tocar, eles queriam aprender o que eu sabia. Quando eles iam à minha casa para eu ensinar, alguns gostavam e outros sentiam certa rejeição, porque... pra mim... ensinar era mostrar o mesmo caminho que eu tinha vivido e que não era tão bom assim. Eu não tinha experiência enquanto professor. Se ele tinha dificuldade, eu ficava sem entender – “Como assim???” Isso aqui é muito simples! Olha aqui! Eu faço de boa e o cara não consegue. Por quê? O que tá acontecendo?” (JOAQUIM, entrevista do dia 07/05/2018).

Pensando na forma como Joaquim ministrava aulas e, ao mesmo tempo, retornando ao modelo de Kolb (2004), é fato que ele utilizava os meios pedagógicos, não pensados por ele, mas por meio da observação de seus professores. Assim, podemos dizer que: a experimentação ativa, nesse caso, era construída por meio da observação dos professores (imitação); a experiência concreta se dava devido ao choque em virtude de alguns amigos aprenderem e outros não; a observação reflexiva se refere às dúvidas de sobre o porquê de alguns amigos seus não aprendiam; e a conceitualização pode ser exemplificada pelo questionamento de que, se um amigo aprendia, ele continuava a aulas; se não, era excluído.

Espelhando-se no tio e no J.M., Joaquim declarou ter excluído os amigos que não conseguiam acompanhar o ritmo de suas aulas. Ademais, segundo ele, a incapacidade de um colega o frustrava muito, pois entendia que todos tinham a mesma capacidade que ele e que o modo como ele ensinava era a “fórmula” que sempre daria certo. Essa percepção mudou quando ele começou a ministrar aulas na escola particular de música. O contato com os outros professores, compartilhando suas experiências, fez com que ele buscasse outra forma de ensinar.

Na época, ele estava com 16 anos de idade e, pelas normas da instituição, Joaquim tinha que seguir um plano de curso e ainda fazer o planejamento de aula para cada aluno. A

³² Nessa frase, quero dizer no sentido de ensinar apenas da forma como aprendeu com tio e com o JM. Joaquim não preparava a aula, não tinha consciência sobre qual melhor forma de ensinar seria melhor para cada amigo dele. Ele, simplesmente, replicava o que havia vivenciado nas aulas com o tio.

instituição também ensinava métodos de violão, guitarra, teoria e percepção musical. Ele utilizava os materiais de teoria, percepção musical e de violão da escola, mas, quanto aos materiais de guitarra, ele utilizava os que tinha em casa. Além disso, a escola propunha a seu corpo docente reuniões que pudessem discutir os resultados alcançados em sala de aula. Quando não havia resultados eficazes, os outros professores orientavam Joaquim a ensinar de outra forma, o que não acontecia apenas com ele, visto que todos os professores opinavam sobre todos os outros. Ele afirmou ainda que os problemas de sala de aula eram resolvidos sempre naquele tipo de reunião, conforme comprova o trecho a seguir:

Então, no Compasso Musical (escola particular de música), tinha os livros bases que a gente usava para ensinar. Dar as aulas de violão, era os volumes do Henrique Pinto, o volume 1, na época, o que era mais usado na iniciação ao violão. Tinha os estudos do Carcassi, os estudos do Villa-Lobos, a Suíte Popular Brasileira, tinha alguns estudos do Sor [...], [...] Pozzoli, Hindemith, Modus Vetus. Esses são os materiais teóricos. Tinha o livro do Bohumil que o J. aplicava com todos os alunos. A partir desse material, eu comecei a montar uma didática... uma forma de ensinar. [...] E material de guitarra, eu tinha muita coisa em casa, então, assim, eu consultava mais as coisas (os materiais) em casa que propriamente os materiais da escola. Mas me ajudava muito. [...] Quando a gente fazia as reuniões semanais, os professores alinhavam os assuntos: – “Olha, eu aplique isso na sala, da forma que a gente discutiu aqui. Funcionou muito bem.” Ou: – “Eu apliquei isso e não deu certo, a gente tem que pensar em outra coisa”. Então, as reuniões também ajudavam muito a gente formular o material. Sentava: – “Isso aqui funciona, vamos aplicar os acordes assim. Vamos começar com dois acordes para tal música, depois a gente coloca três acordes para outra música e ensina outro ritmo?” Por exemplo, né. – “Depois a gente ensina o solinho daquela música, explica que aquele solinho tá em cima de tal escala. Vamos fazer assim?” – “Vamos”. Então a gente ia chegando a um consenso (JOAQUIM, entrevista do dia 07/05/2018).

A experiência na escola particular de música fez com que ele descobrisse que cada aluno aprende de uma forma e que deveria entender o tempo de aprendizado do aluno. Caso contrário, eles poderiam desistir de sua aula e ele não conseguiria manter uma renda financeira e, talvez, até fosse demitido. Então, a escola começou a “dar um norte” à sua didática. Primeiramente, ele passou a ter a obrigação de seguir um plano de curso, independentemente do estilo de música que ensinaria ao aluno³³. Na primeira aula, por exemplo, era preciso ensinar dois acordes. Se o aluno gostasse de sertanejo, ele procurava uma música dentro desse estilo com dois acordes. Se o aluno gostasse de rock, ou outro estilo, ele deveria fazer o mesmo, mas sempre seguindo o plano desses dois acordes na primeira aula. Ele também disse ter entendido que o professor precisava ter disponíveis várias

³³ A escola tinha um curso livre de música, ou seja, os alunos aprendiam a música ou o estilo musical que quisessem, devendo os professores seguir o plano de curso.

estratégias de ensino por não saber como o seu aluno iria reagir aos conteúdos ministrados e, principalmente, ter paciência diante das dificuldades dos alunos.

Quando o professor entra na sala, ele tem que ter um plano A, o B, C e o D. E, no meu caso, por conta da minha falta de experiência, às vezes, eu não ia para sala de aula com planos pré-planejados. Isso foi uma coisa ruim. Ao mesmo tempo em que me agregou experiência para que na próxima vez eu não deixe isso acontecer. E foi assim que foi. Sempre entrava na aula preparando o material que era fácil, um que era difícil, e aquilo que era um desafio para o aluno. Então, eu tinha os três planos: O A, o B e o C (JOAQUIM, entrevista do dia 07/05/2018).

Como percebemos nessa última citação, Joaquim, diferentemente de quando ministrava aula em casa, estava seguindo um plano pedagógico proposto pela instituição de ensino. Assim, ele continuava tendo experiências em sala (experiência concreta), porém, agora, ele não se perguntava o motivo pelo qual seu aluno não aprendia. Quando surgiam problemas em sala de aula, esses eram discutidos com os professores (Observação Reflexiva), visto que todos se ajudavam com o fim de melhorar as aulas. Após as conversas, Joaquim voltava a planejar novas aulas, sempre pensando no plano de curso, no gosto musical dos alunos e, assim, ele elaborava planos didáticos com a finalidade de se preparar para o momento em que o aluno conseguisse responder ao seu planejamento (conceitualização abstrata). E, então, ele mantinha o planejamento no momento da aula e se ajustava (na didática) à medida que o aluno conseguisse ou não seguir o conteúdo ensinado.

O que ele tinha aprendido na escola particular de música – sobre planejamento e entender as dificuldades do aluno – e com os primeiros anos na licenciatura o ajudou no momento em que encerrou suas atividades nessa escola. Posteriormente, Joaquim foi ministrar aulas de violão em grupo em um projeto da prefeitura (Fundação Cultural). Dois anos antes, ele já havia ingressado na faculdade (ele ingressou na graduação no ano de 2009 e começou a ministrar aula no projeto em 2011). Na Fundação Cultural, ele teve que mudar seu método e sua didática por estar inserido em um ambiente plural que atendia desde crianças até idosos. Joaquim considera que essa foi uma nova fase de sua vida, pois percebeu que deveria planejar novamente como ministrar aula.

Quando eu saí da escola (particular de música) e fui para Fundação Cultural (Maria da Dores Campos), mudou completamente[...]. [...] Aí, você tinha que se adequar. Foi quando eu tive que trabalhar as coisas de uma forma mais orquestral... trabalho coletivo do instrumento, onde a turma ali trabalhava o mesmo conteúdo. Aí, você tem certas limitações. A primeira delas é: não dá para trabalhar, em curto tempo de aula, coisas diferentes com 3 alunos de idades diferentes. Um problema da instituição, na verdade... por minha conta, eu nivelava todas as turmas, mas a instituição não permitia isso

porque era uma oficina. Então, qualquer pessoa naquele horário podia entrar e fazer aula. Tinha que pensar em um repertório... em exercícios técnicos baseado em teorias que eu pudesse ensinar para todo mundo (JOAQUIM, entrevista do dia 07/05/2018).

Aqui, neste momento da vida de Joaquim, não conseguimos ter acessado as informações que comprovavam a real influência da Licenciatura – sobre ele – ao trabalhar na nesse projeto da prefeitura. Mas por estar a dois anos na graduação podemos afirmar que sim, que algo sobre pedagogia musical foi lhe acrescentado em seu trabalho docente. Até então ele não tinha trabalhado em turmas, mas em aulas particulares com um aluno apenas. Pensar em uma forma de dar aula em turma, com certeza pode ter sido assunto de alguma matéria pedagógica o qual Joaquim participou na Licenciatura. Também podemos afirmar que o próprio ato reflexivo do entrevistado (como trabalhar em turma? Como aplicar uma mesma didática para 3 alunos de idades diferentes? Qual repertório utilizar? Qual tipo de exercício técnico eu posso aplicar a todos os alunos?) foi de influência com a Universidade. Influência não no como trabalhar, no próprio modo de pensar e resolver esse problema que a fundação tinha (é importante deixar claro que estamos analisando esta que já não é mais a primeira etapa do ciclo de formação do professor de música, mas que não passaremos deste limite nas entrevistas seguintes).

Na entrevista, o participante comentou ainda os motivos para ter ingressado na licenciatura: o primeiro diz respeito a adquirir mais conhecimento sobre música, ou seja, estudar a literatura do instrumento, história, música erudita – esses foram pontos ressaltados pelo entrevistado – visto que, na sua cidade, não havia contato com essas disciplinas; o segundo motivo estava relacionado com a oportunidade de emprego, caso, futuramente, ele estivesse interessado em prestar concurso para professor de conservatório ou para algum edital que exigisse formação acadêmica. Esse pensamento também era compartilhado por seus colegas de graduação, os quais diziam que era mais fácil conseguir uma melhor estabilidade financeira na profissão se estivessem de posse de um diploma de licenciatura.

Joaquim também afirma que a licenciatura em música acrescentou muito para ele, tanto em conhecimento sobre música, como para ser professor de música. O modo de ensinar dos professores e o material estudado mudaram bastante o modo como ele, hoje, ministra suas aulas de música. E, ainda, ele comentou que se considerava um professor de música no período anterior ao ingresso na graduação.

Por fim, podemos ver que os dados apontam para um caminho formativo na primeira etapa do ciclo de formação do professor de música de formação que acontece não apenas em sala de aula, mas também fora dela (quando Joaquim ensinava seus amigos) e nas interações

peçoais e profissionais (reunião com outros professores de música). O processo de compartilhamento de experiências com outros professores com os quais Joaquim manteve contato na escola particular de música pode ser comparado às aulas de estágio na Universidade, nas quais o professor leva os graduandos a refletirem sobre o que deu certo ou não durante as aulas. Se Joaquim não tivesse vivido esse momento de partilha com outros professores (que já estavam na Universidade) e o contato com um contexto educacional (escolar particular de música) tendo suas regras/normas, ele, talvez, viria a compreender melhor sua didática apenas durante o curso de licenciatura.

3.5 Realização das entrevistas

A entrevista-piloto foi realizada no dia 07 de maio de 2018. As entrevistas posteriores foram realizadas no período de 05 de junho de 2018 a 12 de junho de 2018, tendo sido agendadas a partir da minha disponibilidade e a dos entrevistados. A agenda de realização das entrevistas e o tempo de duração podem ser conferidos no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Entrevistas Realizadas

NOME	DATA	HORÁRIO	DURAÇÃO	LOCAL
Joaquim (entrevista-piloto) ³⁴	07/05/2018	12h02min	1h12min13seg	FENOVA Catalão
Sarah ³⁵	05/06/2018	15h54min	1h07min00seg	Sala 07 Bloco 3M UFU
Ézio	05/06/2018	17h52min	1h17min03seg	Sala 07 Bloco 3M UFU
Dante	12/06/2018	13h31min	1h07min21seg	Sala Camargo Guarnieri Bloco 3M UFU

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

As entrevistas foram agendadas no Bloco 3M do Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia-MG. Os entrevistados estavam estudando fora de sala, em uma das mesas locais, e, aproximando-me deles, perguntei se poderiam participar da minha pesquisa. Confesso que, ao abordá-los em meio a seus estudos, senti certa vergonha,

³⁴ Mantivemos o nome de Joaquim aqui apenas para constar quando foi realizada a sua entrevista.

³⁵ Os participantes não quiseram escolher um nome fictício, por esse motivo, nós criamos nomes para cada um deles, os quais vêm acompanhados com a data da entrevista.

porque estavam com um semblante que demonstrava que não queriam ser incomodados. Entretanto, mantendo-me calmo e explicando quais eram meus objetivos da pesquisa, eles aceitaram e marcaram a entrevista comigo. Considero também que, dando os devidos esclarecimentos, eles teriam conhecimento de porque seus depoimentos eram importantes para a elaboração da pesquisa (SZYMANSKI, 2004, p. 19).

A sala escolhida para a entrevista, em um primeiro momento, não foi combinada com eles, mas apenas no dia da entrevista e por Facebook. Na semana das entrevistas, os três entrevistados me avisaram em qual sala do Bloco 3M estariam, encontrando-se dois deles na sala 07 deste bloco, no intervalo de uma aula para a outra, no dia 05 de junho de 2018, esperando-me para começar a entrevista. O terceiro entrevistado se encontrava, no dia 12 de junho, ensaiando na sala Camargo Guarnieri. Durante as entrevistas, foram feitos os seguintes pedidos: permissão para a gravação; retorno da transcrição para leitura; e assinatura do termo de permissão para divulgação dos dados.

3.6 Análise dos dados: transcrição, textualização e categorização

Ao se realizarem entrevistas, existe todo um processo cuidadoso pelo qual elas precisam passar para que façam parte da pesquisa, sendo importante deixar claro o que é o processo de transcrição, textualização e categorização das mesmas.

Nas entrevistas, o que está registrado no gravador deve se tornar um registro em papel, o que se dá no processo de transcrição. Além disso, o documento precisa estar “palpável” para que o que foi dito fique claro ao pesquisador e ao participante, podendo acontecer, inclusive, de a gravação não apresentar a clareza necessária, visto que, nesse caso, pode ocorrer de partes das falas se apresentarem com difícil entendimento em virtude de ruídos do ambiente ou de fora deles, bem como outros empecilhos. Em todas as etapas de realização da pesquisa – tanto a redação final quanto as transcrições –, escrever o que foi pensado e o que foi dito é importante para resguardar melhor as informações, ter mais clareza nas ideias e ajudar a melhor entender o que foi dito ou escrito (BOOTH, 2008).

É importante também esclarecer que as gravações e as transcrições foram feitas com a utilização de um smartphone para gravação da entrevista, além de *softwares*, *Dictatone*³⁶ e *Audacity*³⁷. O primeiro *software* é uma extensão do Google Chrome, o qual transforma, em tempo real, conversas em texto, o que ajuda a economizar tempo nas transcrições. O segundo *software* utilizado é um programa que faz edição de áudio. Com ele, é possível controlar a

³⁶ Disponível no *Google Play* para *smartphone*.

³⁷ Disponível em <<https://www.audacityteam.org/download/>> Acessado em 04/04/2018.

minutagem, tendo a opção de diminuir a velocidade do áudio, amplificação de partes que o gravador pode ter captado em volume baixo e também diminuir ruídos que podem prejudicar a transcrição. Como garantia, considerando que o primeiro programa pudesse não transcrever tudo o que foi dito de forma correta, com o segundo programa, foi possível ouvir todas as gravações, sendo possível, assim, fazer as devidas correções de palavras e separação de frases.

Após a transcrição, e antes de devolver a entrevista para o participante, o pesquisador precisa fazer a textualização do documento para eliminar possíveis problemas na redação, como alguns vícios de linguagem (ex.: “né”), frases repetidas, gaguejos nas perguntas ou nas respostas. O pesquisador deve também “lapidar” a entrevista para que ela se torne um texto de leitura fácil, claro e compreensível e, ao mesmo tempo, é preciso ter cuidado para que, no momento dessa “limpeza”, o pesquisador não descaracterize quem é o entrevistador e quem é o entrevistado (GATTAZ, 1996, p. 134 - 140).

Concluídos esses dois processos, o documento foi entregue aos participantes para que analisassem e mudasse o que fosse de seu interesse. Segundo Gattaz (1996), “o entrevistado tem todo o poder e o direito de fazer isso e deve-se respeitar sua palavra final” (p. 139). Após o retorno do documento ao pesquisador, foi entregue aos participantes um documento em que eles se diziam cientes da pesquisa e de tudo o que foi feito até aquele exato momento. Concordando, eles assinaram e nós podemos prosseguir para a próxima etapa, o processo de categorização. Neste trabalho, foram realizadas quatro entrevistas, sendo a entrevista-piloto e mais as três entrevistas.

3.7 Apresentação dos entrevistados da pesquisa

3.7.1 Sarah (flautista)

Sarah aprendeu a tocar teclado com 30 anos idade, pois queria cantar no aniversário de seu filho (seu principal instrumento é a flauta de transversal, embora ela seja multinstrumentista). Ela queria registrar em vídeo a homenagem a seu filho para, posteriormente, pudesse rever esse momento junto com ele. No início, ela fazia aulas particulares de teclado, mas, com o tempo, compondo músicas para seu filho, ela também começou a compor música gospel. A partir daí, mostrando suas músicas para o pastor de sua igreja, ele a orientou a gravá-las em estúdio. Além disso, ela começou a liderar o grupo de louvor da igreja – também por orientação desse pastor.

Em dois momentos de sua vida, Sarah percebeu que deveria investir nos estudos em música: primeiramente, por estar como líder do ministério de música de sua igreja, ela

precisava conhecer mais sobre música do que as outras pessoas que ali participavam; e, segundo, na gravação de suas composições, o produtor lhe disse que ela precisava fazer aula de música (Sarah teve suporte de uma professora para gravar a segunda voz, não entendendo ela o que era métrica, ritmo). Sua carreira como professora iniciou quando as pessoas, ao seu redor, viram que ela apresentava progresso na flauta transversal. Ela começou a ministrar aula por volta de 2006 e ingressou na Universidade Federal de Uberlândia em 2014.

3.7.2 Ézio (cantor)

Ézio iniciou sua aprendizagem musical em uma fanfarra da escola aos 18 anos de idade. Ele estudava saxofone na fanfarra de sua cidade, mas a sua preferência era estudar canto. Antes de sua participação na fanfarra, ele cantava em um grupo de jovens na igreja. Também em sua cidade no interior do estado de Pernambuco (o entrevistado não falou o nome da cidade), Ézio participou de vários concursos que escolhiam o melhor cantor pernambucano. No terceiro concurso, ele ficou entre os dez melhores cantores de sua cidade e, em 2003, saiu de sua cidade natal em PE e foi para Uberaba-MG onde atuou como cantor de casamento. Em 2005, ingressou no Conservatório Estadual de Música de Uberaba. Na sua cidade natal, não havia escola de música, apenas a fanfarra da escola, o que lhe impossibilitou de estudar canto na época inicial da sua aprendizagem musical.

Como já dito, antes de ingressar no conservatório, ele já atuava como cantor, porém, segundo Ézio, a forma como ele cantava era por imitação, não tendo muito consciência da sua voz. No mesmo ano em que ingressou no conservatório, ele fez vários recitais e apresentou algumas peças de teatro musical, tais como: O Fantasma da Ópera, O Corcunda de Notre Dame, As Bodas de Fígaro, Família Adams. Em 2010, ele gravou seu primeiro disco solo e, posteriormente, gravou mais dois CDs. Em 2010, ele também começou a ministrar aula de canto em uma escola particular de música, ministrando, posteriormente, aulas em mais duas escolas até abrir a sua própria escola particular de música, o que se deu em 2015. Como gostava de atuar, ele fez várias apresentações, cantando com os alunos de sua escola (segundo Ézio, isso era uma forma de se realizar como cantor), além de fazer eventos, tais como: noite flashback, Ézio L. em duetos, o mais da MPB, samba erudito, recital de composições próprias. É oportuno esclarecer que ele ingressou na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2014.

3.7.3 Dante (violinista)

Dante começou a aprender violino em 1998, quando tinha apenas 11 anos de idade, em uma ONG de sua cidade natal. No início, ele tinha aulas apenas de teoria e percepção. Em virtude de dificuldades financeiras, sua mãe não tinha dinheiro para lhe comprar um violino. Ele acompanhava as aulas de violino naquela ONG apenas como ouvinte. Dois anos depois de estar naquela instituição, ele recebeu, como doação, um violino. Dante e seus amigos da ONG sempre estudaram violino e tinham o sonho de fazerem parte de uma orquestra. Entretanto, como Dante precisava trabalhar, seus amigos conseguiam estudar mais do que ele. Mais tarde, ele conseguiu ingressar no conservatório de sua cidade e, com isso, ele passou a cumprir uma carga horária de três períodos (o que justificava ele não conseguir estudar o mesmo tanto que seus amigos): estava terminando o ensino médio, iniciou-se no conservatório e tinha que trabalhar.

Mesmo com essa carga horária, quando ingressou no conservatório, Dante também começou a dar aula na ONG, além de aulas particulares para alunos que não tinham tempo de frequentar essa instituição. Assim, frequentando o conservatório e indo a várias *masterclass*, ele começou a ter noção de como dar aula. Além dessas aulas, ele também tinha um grupo musical de casamento juntamente com seus amigos da ONG (o dinheiro que ele ganhava dava para trocar as cordas do violino, segundo ele). Em 2015, Dante conseguiu ingressar numa universidade pública no sul do país e, em 2017, ele se transferiu para a Universidade Federal de Uberlândia. Ele ingressou na academia, tendo ele afirmado que escolheu ser professor, embora tenha pensado, por algum tempo, em ser pediatra. Entretanto, Dante consegue se realizar na profissão de professor de música.

3.8 Descrição do momento das entrevistas

No dia 05 de junho de 2018, estava marcado de eu enviar mensagem a Sarah para confirmar nossa entrevista. Até o momento da entrevista, ela não havia me dado a confirmação, tendo eu ficado preocupado e pensando se tudo daria certo, mesmo com grande chance de não ser assim. Nesse dia, saí da aula do mestrado por volta das 14h20m e me dirigi ao Bloco 3M com o fim de procurar pela entrevistada, não tendo a encontrado no local. Ela havia me dito para procedermos à entrevista na sala 7 desse mesmo bloco. Então, olhei no quadro de aulas da referida sala e percebi que ali havia aula. Assim, aguardei o fim da aula, já que não pensava em outra possibilidade de encontrar Sarah.

Quando a aula acabou, o que se deu por volta das 15h30m, ela saiu da sala, chamando-me para começar a entrevista, a qual foi realizada na sala 7. Confesso que estava preocupado muito mais em dirigir minha atenção aos detalhes da entrevistada do que com a dúvida de que

estava ou não fazendo a pergunta de forma correta. Isso porque eu não queria deixar passar nenhuma informação da forma como aconteceu na entrevista-piloto. A entrevistada estava um pouco apressada em virtude da sua próxima aula, a qual começaria às 16h10m, mas ela respondeu às perguntas com tranquilidade. Quando terminou a entrevista, encontrei Ézio adentrando a sala. Ele já havia confirmado comigo por Facebook a realização da entrevista, porém, como garantia, confirmei novamente com ele, tendo a nossa entrevista se iniciado por volta das 17h50m naquela mesma sala.

No dia 12 de junho de 2018, também em virtude de problema de comunicação com Dante para confirmação da entrevista, recebi, uma hora antes do combinado, uma mensagem do entrevistado via *Facebook Messenger*, alertando-me que ele estaria na sala Camargo Guarnieri. Ao encontrar com Dante no corredor, entramos na sala Camargo Guarnieri no bloco 3m. Diferentemente das duas primeiras entrevistas, além da preocupação com as informações que seriam dadas pelo entrevistado, eu tentei utilizar o programa *Dictatone* para realizar a transcrição das entrevistas em tempo real (à medida que uma pessoa fala perto do programa de computador, ele automaticamente escreve o que foi dito). Confesso que esse procedimento me atrapalhou um pouco, pois eu comecei a me preocupar, perguntando-me se ele estava transcrevendo corretamente as palavras do entrevistado. Esse fato não atrapalhou a obtenção das informações, mas provocou certa desatenção na minha relação com o entrevistado. Essa entrevista teve início por volta de 13h01min da tarde e finalizou às 14h38min do mesmo dia.

3.9 Como se apresentam os participantes da pesquisa

Em toda conversa com pessoas desconhecidas, pode ser que seja natural que nem todos se revelem quem são no primeiro momento. À medida que a tensão vai diminuindo e, de certa forma, como ninguém, aparentemente, “represente risco de vida”, as pessoas vão se tranquilizando e a conversa pode fluir normalmente e sem distorções. Ao entrevistar os participantes, senti a necessidade de falar um pouco sobre como eles se apresentam nesta pesquisa. Talvez fosse uma forma de imaginar melhor quem são esses participantes, mas também de refletir se há essa tensão ou não.

As características que irei apresentar aqui são impressões que eu tive dos participantes o que não quer dizer que eles sejam exatamente da forma como os descrevo, mas cada um tem a percepção de si mesmo e dos outros. Os entrevistados revelaram seus problemas em sala de aula, mas, ao mesmo tempo, pareceram não apresentar tantos problemas assim. Alguns se

tornaram melhores professores em virtude dos erros do passado, enquanto outros parecem não terem os mesmos problemas.

Dante e Ézio, por exemplo, estavam focados em como os problemas estavam lhes ajudando a crescer como professores. Eles citam esses problemas que, no início, não conseguiam resolver, mas, com a prática docente, tudo foi melhorando para eles. Já Sarah tem uma postura que indica não ter tido problema em sala de aula, sendo sua maior dificuldade saber o que ensinar. A seguir, veremos os capítulos de análise dos dados.

4. CONSTRUINDO UM MODELO PEDAGÓGICO-MUSICAL PARA AULAS DE MÚSICA

Neste capítulo, são descritas, refletidas e discutidas as influências marcantes sofridas por Dante, Ézio e Sarah na construção inicial do modelo pedagógico-musical de cada um deles. Tal construção antecedeu o contato direto com estudantes de música e serviu como base para as primeiras ações em sala de aula.

As primeiras partes do capítulo abordam questões sobre as influências pedagógico-musicais positivas e negativas dos professores sobre esses participantes e também dos lugares onde eles iniciaram sua docência. Ao final do capítulo, procuro sintetizar os aspectos discutidos, tendo a preocupação em relacioná-los com o referencial teórico.

4.1 As influências marcantes na construção do modelo pedagógico-musical de Ézio, Dante e Sarah

É difícil não pensar nas influências que o ser humano sofre ao longo de sua vida. Em sociedade, as pessoas formam uma rede de compartilhamento de histórias e habilidades diferentes e isso quer dizer que as pessoas aprendem umas com as outras, completando-se e se formando nessa relação. Quando falamos, por exemplo, da relação entre professor e aluno, não dizemos mais que há um processo de aprendizagem pelo qual o professor ensina o aluno, mas um processo de ensino-aprendizagem no qual o professor também aprende.

Ainda neste capítulo, será demonstrado que os entrevistados também sofreram influências dos professores quanto à maneira de ensinar, tendo em vista que ele era a única referência de “como ensinar” que eles tinham.

Dante, por exemplo, ao ministrar as primeiras aulas de música, utilizava apenas o material didático de violino empregado na ONG onde aprendeu música. Ele diz na entrevista ter começado a fazer aulas de violino no ano de 1998. Nessa época, havia dois motivos para ele não ter conhecido outros métodos de ensino: (1) dificuldades financeiras, e (2) falta de internet. Com isso, Dante teve pouco acesso à música (tanto de registros em áudio quanto em partitura), então, ele passou a acreditar que aprender música se restringia ao material didático da ONG. Assim, o próprio contexto de sua aprendizagem musical foi lhe moldando ao começar a ministrar aula.

Então, a única referência era aquele método que tinha sido escrito pelo próprio pessoal da casa (ONG). Então era por ali. Eu posso dizer que a minha visão era muito cega, como disse eu não tinha conhecimento de

história da música, de nada. Então, para mim, música era só aquele método. Além disso, na época não tinha *youtube* [...], todos os violinistas do mundo aprenderam com aquele método. Então... a minha visão transmitia aquele método (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018).

É no mínimo curioso pensar em uma época o qual havia dificuldades (financeiras e de procura) em ter acesso a materiais didáticos. Atualmente, os materiais estão disponíveis com o abrir de uma janela (digital) e o acesso às informações pode acontecer sem muito esforço. Isso significa dizer que, naquela época, ele tinha apenas algumas referências e sua aprendizagem musical e, com isso, transmitia apenas essa referência aos seus alunos.

Diferentemente dos outros dois entrevistados, Dante aprendeu a tocar violino com o suporte do material didático que seria, posteriormente, utilizado em suas primeiras aulas de instrumento até o momento em que ingressou no conservatório, quando ele teria contato com outras formas de ministrar aula e com outros materiais didáticos.

Outra influência marcante na construção inicial do modelo pedagógico-musical foi associar objetivo profissional, enquanto *performer*, ao objetivo do ensino musical. Podemos perceber em Ézio esse objetivo atrelado às suas aulas.

E dentro da escola, a gente tem várias atividades... Aí, eu faço trabalho que eu fazia fora – com meu nome, eu – faço dentro da escola, usando o nome da escola. Então, a gente tem projeto de gravação de CD com os alunos, tem apresentação fora, tem apresentações especiais, quinta musical, especial de musicais, *flashback*, anos 80. Então, se a gente tem muito evento na escola, que é... como se fosse assim... – “Já que eu não estou atuando lá fora como músico, eu estou aqui dentro”. [...] E acabo, de alguma forma, eu me realizo também, porque eu tô fazendo junto com eles (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p.12).

Esse relato demonstra como a dificuldade financeira interrompeu o sonho de Ézio, que queria seguir uma carreira de cantor. Essa dificuldade fez com que ele se tornasse professor de música. No entanto, ao começar a ministrar aula, Ézio percebeu a oportunidade de continuar sua carreira como músico, não sozinho, mas se realizando junto a seus alunos e alunas.

Apesar de a fala ter sido dita, temporalmente, após o início de sua carreira docente, Ézio afirmou, durante a entrevista, ter feito apresentações nas escolas anteriores à sua própria escola: - “Aí, na escola (escola *T. M.*, segunda instituição em que o entrevistado ministrou aula), a gente fazia apresentação com os alunos... eventos normais da escola” (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p. 12).

Para os três entrevistados, o significado da aprendizagem musical e dos objetivos profissionais fizeram parte da construção inicial da própria prática pedagógico-musical.

Outra característica relacionada ao início da construção do modelo pedagógico-musical foi o espelhamento didático em seus professores, o que significa tentar ensinar da mesma forma que o professor. Aqui, poderíamos utilizar a palavra imitar, mas, por questão didática, não há como isso ocorrer, visto que imitar, para nós, tem sentido de fazer igual sem nenhuma distorção. Ademais, quando dizemos espelhar, há que se pensar que o espelho, a água ou algo do mesmo tipo, sempre refletirá com distorções. Primeiramente, o espelho reflete a imagem ao contrário e, em segundo lugar, dependendo da construção do espelho, nos vemos gordos ou magros. A água também nos reflete ao contrário e, por estar sempre em movimento, tremula.

Então, não há como afirmar que os entrevistados estavam ensinando da mesma forma que seus professores. O planejamento poderia ser o mesmo, a organização também poderia ser a mesma, porém a aplicação não se dava de forma igual ainda que seus professores tinham mais experiências do que eles. Por esse motivo, utilizamos a palavra espelhamento.

Os professores de música em formação, participantes desta pesquisa, trazem consigo as formas de ensino de seus professores, mas eles carregam em si o poder de refletir ou não sobre quais dessas formas são adequadas ou não. Esse processo de espelhamento pode ser relacionado com o segundo estágio do ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (2004), segundo o qual, a experimentação concreta passa, em seguida, pelo processo de observação reflexiva. Nesse caso, os entrevistados refletem sobre a prática dos seus professores, conceitualizam e depois aplicam novamente. E isso não diz respeito apenas ao material didático, mas também à didática do professor.

Isso foi o que aconteceu com Dante nas primeiras aulas de violino. Ele revela uma sequência de ensino programada, a qual, ao não ser seguida, fazia com que ele se sentisse incapacitado de ensinar.

[...] eu tinha um bloqueio que eu não conseguia dar aula para músicos que não sabiam ler partitura. Então, antes de começar... pelo fato de eu ter feito dois anos de leitura, ter terminado o Bona (método de solfejo)³⁸, clave de sol, fá e dó... eu não sabia ensinar as notas a um violinista sem ele conhecer uma escala, sem ele conhecer as notas musicais (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018).

Interessante observar que Dante não conseguia ensinar sem a utilização da partitura. Da mesma forma que ele aprendeu apenas com o “método” de seu professor (ficou dois anos aprendendo a ler partitura e solfeja para depois aprender o violino) ele irá ensinar por esse mesmo “método”. Isso gerou espelhamento do que ele vivenciou enquanto aluno. Ézio, por

³⁸ BONA, Pasquale. Método completo para divisão. Disponível em: <<http://bibliotecamilitar.com.br/bona-metodo-completo-para-divisao-musical/>> Acessado em: 04/10/2019.

outro lado, dizia sentir certa insegurança, mas lembrava de suas aulas de canto e tentava aplicar da mesma forma como aprendeu.

Depois do conservatório, porque o conservatório eu parei em 2010, foi na mesma época do CD. Aí, eu fui assim... eu lembrava como a professora me dava aula e eu tentava fazer alguma coisa parecida. Então, eu comecei mais ou menos assim (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Podemos perceber que tanto Dante quanto Ézio começaram a ensinar música da mesma maneira que seus professores lhes davam aulas – porque era referência deles – e isso foi fazendo parte da prática pedagógico-musical dos dois professores.

No caso de Sarah, são reveladas, em sua fala, experiências – mais negativas do que positivas – em relação aos seus professores (isso será visto na próxima categoria), mas ela também teve uma professora a qual tratava como referência.

Ela [professora de flauta doce] foi como uma mãe. Ela falou assim: – “Você quer aprender flauta doce?” Falei: – “Quero!” Porque eu adorava conhecer novos instrumentos. Só que ela falou: – “Você sabe ler nota?” Eu falei: – “Sei mais ou menos”. Só que, quando eu fui tocar flauta doce, ela viu que eu não sabia (ler partitura). Então, ela me pegou, assim, do zero, sabe? [...] E, aí, foi que eu aprendi a ler os ritmos. Aprendi a tocar, aprendi muita coisa. Ela me pegou, assim, para criar mesmo. Então, ela foi uma mãe. Hoje eu tento fazer o mesmo (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

O espelhamento que Sarah fazia de sua professora dizia respeito a como tratar seus alunos e alunas em sala de aula. Isso contrasta com o espelhamento que Dante e Ézio faziam de seus professores. Eles, em nenhum momento, comentaram sobre o comportamento de seus professores, mas chamaram a atenção quando fizeram referência à didática que eles empregavam. Isso é o que percebemos a partir da fala de Sarah: “Ela me tratou como se eu fosse filha dela. Tratarei os meus alunos e alunas como se fosse mãe deles”.

Sarah, durante toda a entrevista, formulou suas respostas com base em três pontos: (1) explicar o contexto; (2) atitudes de seus professores; (3) resolução do que ela deveria ou não fazer com seus alunos. Em quase todos os finais de frases, quando estávamos falando dos professores, ela explicava qual foi a resolução de sua experiência como aluna, demonstrando que isso fazia parte das preocupações dela no início de sua prática docente. Além disso, Sarah teve experiências positivas e negativas.

Relembrar as experiências vividas com os próprios professores e, posteriormente, reavaliá-las para tentar aplicar em sala de aula é um processo da *autopoiesis* que citamos no referencial teórico. Entendemos que essa palavra se traduz em um sistema com referência própria e organização, nada mais certo que dizer que os entrevistados estão relembrando

experiências já vividas e utilizando-as como forma de organização e construção do seu ser enquanto professor de música. Por fim, como estão se construindo a si mesmo como professores de música, eles também contam com fatores externos que os ajudam a formar uma prática pedagógico-musical, sendo esse processo denominado por Kolb (2014) de *self-making* (p. 63).

4.2 Atitudes pedagógico-musicais a serem evitadas

Diferentemente dos outros dois entrevistados, Sarah parece mostrar sempre uma sofisticação do que vivenciou com seus professores. Alguns desses professores não lhe proporcionaram boas aulas ou uma referência positiva, como foi o caso de Dante e Ézio. E isso não diz respeito apenas ao conteúdo musical, mas ao comportamento dos professores em sala de aula.

[...] eu tive uma professora particular de teclado que eu falava assim: – “Olha, eu preciso aprender determinada música. Você me ensina?” Quando eu chegava lá (na aula da professora), que ela ia tirar a música. Aí, eu falei: – “Não!” Aí, a minha aula se perdia toda com ela tirando música. Quando ela ia me ensinar, já dava o horário. Aí, eu falava assim: – “Jamais vou fazer isso para o meu aluno, não quero isso para o meu aluno” (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

A falta de planejamento da professora, segundo Sarah, prejudicava sua aprendizagem musical. Em outro momento, o comportamento desinteressado da professora chamava a atenção de Sarah, o que, mais tarde, faria parte de suas reflexões sobre como não se deve tratar o aluno em sala de aula.

No conservatório, também eu tive essas experiências terríveis. Eu tive professora, que eu chegava lá, e ela tava dormindo. Nossa, aí, ela (professora) ia espreguiçar, aí, pensa... você já tava naquele ânimo. Aí, ela chegava: – “O que você trouxe?” Entendeu? Então, eu não tinha motivação e eu, com aquela pressa, aquela fome de aprender. Hoje não. Meu aluno chega, eu tô arrumada, eu tô com um sorriso largo para ele (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p. 12).

Além de uma professora que não planejava e outra desinteressada, Sarah também teve uma professora que a tratava mal a ponto de ofendê-la, sendo esse outro momento que a entrevistada irá guardar para não repetir com seus alunos e alunas.

Eu tinha 30 anos de idade. Eu comecei a fazer piano no conservatório. Eu não sabia nada, nem sobre as notas musicais. Ela me perguntou: – “Você sabe quais são as notas musicais?” Eu falei: – “Acho que é dó, ré, ...” Conhecia por nome porque eu só tinha ouvido. E essa professora falou assim para mim: – “Você é burra?” Com essa... eu nunca esqueci... com essas palavras. Eu tava ali porque eu queria. Eu falei: – “Eu não sou obrigada”. Eu saí, nunca mais voltei com essa professora. [...] Então, assim, hora nenhuma eu xingo o aluno, hora nenhuma. Muito pelo contrário (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Com essas experiências negativas, Sarah conclui que deveria ter uma maneira própria de se comportar em sala de aula que não prejudicasse seus alunos e alunas. E, assim, a entrevistada utiliza a seguinte expressão para representar essas experiências negativas: “descartar professores”.

Se você for à minha casa, eu tenho partituras, apostila, desde que eu comecei porque eu sabia que um dia eu iria ensinar. Eu tinha isso dentro de mim, sabe? Então, eu fui montando a minha mala e descartando aqueles professores (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Por último, além de ter tido professoras sem planejamento, desinteressadas e que a trataram mal, ainda houve professores que Sarah considera não terem uma didática que facilitasse sua aprendizagem musical. Segundo ela, seus professores tinham dificuldades em explicar uma matéria, mas, a partir do momento que conseguia aprender, Sarah parecia demonstrar, já naquela época, facilidades na transmissão do conteúdo musical (e, nesse caso, ela deve estar falando mais a respeito da teoria musical do que da parte instrumental), conforme pode ser comprovado pelo trecho abaixo:

Aquilo que eu aprendi, eu falava assim: – “Bom, aquilo que eu aprendi, eu já sei como ensinar”, mas tinha professora, que eu te falei, que é muito ruim. Me ensinava da pior forma que não entrava na minha cabeça. Aí, quando eu aprendi, por que eu tenho dificuldade para aprender, mais, quando eu aprendo, eu consigo fazer de uma maneira que meu o aluno (entenda)... porque... gente, não é fácil música (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p.9).

Existe aqui um processo reflexivo (retomando a ideia da aprendizagem experiencial): “por que a pessoa (professor) demorou a me ensinar?”. Sendo esse um processo de observação reflexiva, Sarah está trazendo sua experiência como aluna e utilizando-a como professora, o que demonstra a existência de uma aprendizagem não apenas musical, mas pedagógico-musical.

Conseguir entender as várias formas de explicar e aplicar um conteúdo, ou seja, ter comunicabilidade dentro de sala aula era uma preocupação que Sarah trazia consigo. Ao

contrário de Ézio e Dante, Sarah passou mais por um processo de “evitar” o exemplo de seus professores, do que de imitá-los. Como podemos perceber pelas afirmações da entrevistada, houve o momento da experiência negativa, “o professor era assim...”, para um planejamento de não repetição, “eu não farei isso com os meus alunos”.

Após discutir sobre as primeiras referências desses professores de música em formação, é importante conhecer quais foram os principais lugares em que eles iniciaram sua carreira docente.

4.3 Lugares para ministrar aula de música

Um dos objetivos específicos deste trabalho é saber quais lugares esses professores atuavam. Se não tinham o diploma de graduação, em que lugar poderiam trabalhar? Existe uma flexibilidade das instituições, que serão mais adiante apresentadas, em aceitar esses participantes. Quando as instituições são sem fins lucrativos, podemos até entender que existe a necessidade de voluntários, mas, e em instituições particulares? Mesmo com essa indagação, os professores de música em formação iniciaram sua atividade docente em algum desses lugares. Dante, por exemplo, iniciou sua atividade na ONG onde começou seus estudos musicais.

Começou pelo projeto social. [...] Aí, as aulas particulares eu comecei depois de um tempo (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018).

Dante não procurou ser professor de violino, tendo sido seu professor de instrumento na ONG que o reconheceu como um dos alunos que poderia ajudar naquela instituição. O trabalho lá era voluntário, mas o entrevistado aceitou a oferta do seu professor. As aulas particulares, posteriormente, também foram objeto de conhecimento de outros alunos que queriam fazer aula na instituição e não havia vaga. Diante desse fato, Dante começou a marcar aulas particulares, cobrando uma taxa mínima (ele diz na entrevista que era de R\$ 20,00 a R\$ 30,00 reais). Já Ézio relata ter começado a trabalhar, principalmente, em escolas particulares de música.

[...] ela (amiga dele que estava fazendo faculdade) falou que tinha uma escola de música e que tava precisando de um professor de canto. Chamava Escola de Música de U. Hoje, essa escola não existe mais. [...] Aí... isso, em 2010. Quando foi em 2012, mais ou menos... aí, outra escola chamada TM comprou a escola de Uberaba. E, aí, eu fui com o pacote. [...] Um ano e meio, mais ou menos... um ano e meio, na primeira escola (escola de música de U.). Aí, a outra escola comprou e eu fui pra lá (escola TM). Nessa escola, também eu fiquei praticamente um ano e meio. [...] Depois de um ano e meio, eu não estava gostando de estar lá... aí, eu saí dessa escola com alguns

amigos meus e a gente montou uma escola. Então, saiu eu, saiu um pianista, um violonista. Aí, nós quatro estávamos insatisfeitos... aí, a gente saiu e montou essa escola... por nossa conta. [...] A gente chamava á. s.. A gente começou a dar aula lá. Só que eu também estava insatisfeito, porque eu achava muito bagunçado. Aí, sala suja, banheiro sujo, não tinha água, não tinha TV na recepção. [...] Então, aí, eu insatisfeito, e saí e montei uma escola. Fui sozinho... chamei o pianista para vir comigo, mas ele não quis. Eu arrisquei sozinho, peguei meus alunos de canto – deveria ter uns 20, 25 na época – e montei uma escola. Aluguei um local e fui para lá. Aí, eu chamo hoje de escola de música S.. E eu montei essa empresa (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Ézio conta um pouco da sua trajetória ao iniciar a carreira de professor de música. Como podemos perceber, depois da primeira escola, ele foi dando continuidade às suas atividades, trabalhando em outras escolas até abrir sua própria instituição. Outro lugar em que o entrevistado lecionou foi em um coral da igreja na sua cidade natal em Pernambuco, o que ocorreu antes de sua atuação em escolas particulares de música.

Assim, eu participava do grupo de jovens cantando, participava no coral de jovens que era integrante e montei um coral de criança que eu regia. As minhas atividades musicais eram essas na cidade. [...] Nesse momento, 17, 18 anos, por aí. Então, eu tocava ao mesmo tempo em que eu cantava na igreja... Na igreja, eu só cantava... às vezes, eu tocava um pouquinho de violão, mas eu cantava e regia esse coro (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Durante toda a sua fala, o entrevistado desconsidera essa experiência à frente do coral da igreja. Segundo ele, o início da sua carreira como professor de música foi em uma escola particular. Podemos afirmar que ele está equivocado, visto que, embora sem muitos fatos a serem analisados sobre essa atividade como regente de coral, consideramos essa sua primeira experiência como professor de música. Mais tarde, ele retorna a ministrar aulas em igrejas.

Quando eu comecei a trabalhar com música. Desde 2010. Aí, surgia: – “O pessoal está te chamando para você dar aula lá na igreja”. Aí, eu vou lá, o meu o preço é pago lá, uma vez na semana. Ficava lá um ano. Aí, outro grupo me chamava. Esse eu fiquei 3 anos com eles (dando aula na igreja católica). E dava aula, fazia eventos, preparava eles para fazer um musical. Então, era ao mesmo tempo (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Continuando, Ézio fala de sua experiência na escola *TM*, que é a segunda escola na qual ele lecionou. Durante esse período, a escola particular de música firma um acordo com o SESC para ministrar aulas de coral para idoso, sendo Ézio convidado para ocupar esse cargo.

Então, aí, nessa segunda escola, eu tive uma experiência com idosos. Fui trabalhar no SESC. E... devia ter uns 15, 20 idosos nessa aula de canto coral (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Já Sarah revela que ministrou mais aulas particulares do que em outros lugares. Depois ela começa a ministrar aulas em projetos e escolas.

Isso, na minha casa. [...] Eu comecei a dar aula [depois de um tempo] na casa do aluno. [...] Mas, agora, hoje, eu dou aula em projetos, já dou aulas em escolas porque a coisa foi tomando proporção (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Uma característica que apresenta semelhança entre os três entrevistados é o “reconhecimento profissional”. Ser convidado para desempenhar uma função em alguma instituição é o que podemos concluir a respeito de as pessoas terem confiança com o trabalho de alguém. A postura de ser professor em uma escola particular ou em uma ONG demonstra certo valor (como professor de música) para o público e uma postura de respeito. À medida que esses professores de música em formação aprendem (habilidade musical quanto lecionar), isso lhes proporciona um identidade profissional (ser professor de música) em um “processo e construção e interpretação” (PSCHEITDT E ARAUJO, 2015, p. 107)³⁹. Assim, os lugares nos quais os entrevistados iniciaram sua aprendizagem pedagógico-musical foram: ONG, escola particular de música e aulas particulares em casa ou na casa dos alunos ou alunas.

Por fim, outro fato interessante é desses lugares moldarem a forma das primeiras aulas dos entrevistados. Toda instituição que se diz de ensino tem seus próprios objetivos educacionais. Ministrar aula em uma ONG é diferente de ministrar aula em uma escola particular de música que, por sua vez, pode ser diferente de ministrar aulas particulares em casa. Para Dante, como ele afirmou anteriormente, aprendizagem musical de qualquer violinista acontecia “apenas” com a utilização do material didático da ONG. Isso quer dizer que ele não conseguia enxergar outra forma de ensinar a não ser como era visto naquela instituição: primeiramente, aulas de teoria e percepção musical e, em seguida, aula de instrumento.

E é dessa forma que ele começou a ensinar quando iniciou suas primeiras aulas de violino: teoria e percepção e, em seguida, violino. Sarah começou a lecionar para as pessoas de sua igreja que a procuram, ou seja, dois fatores são importantes: (1) o que ela vivencia dentro do ministério de música de sua igreja é o que ela ensina nas aulas; (2) as aulas acontecem em casa. Um fator importante que facilita a transmissão do conhecimento musical

³⁹ É importante dizer que sabemos que os autores estão falando do “ser baterista” e não do “ser professor”, o que quer dizer que estamos apenas reinterpretando suas palavras.

que é o fato de seus alunos e ela fazerem parte da igreja. E o outro é que, sendo aulas particulares de música, Sarah tem total liberdade de decisão do que aplicar ou não, podendo seguir um programa ou não (isso é resolvido quando ela cria seus materiais didáticos). E, então, temos Ézio que iniciou em uma escola particular de música. Com certeza, apesar de o entrevistado não afirmar isso, foi possível perceber que a instituição tinha um planejamento de trabalho que deveria ser seguido. Enfim, em todos os lugares citados, existe um *modus operandi* e que também irá modificar o trabalho desses professores de música em formação.

Por fim, as falas revelaram a utilização das formas de ensino de seus professores, bem como dos conteúdos, devendo serem seguidos e/ou elaborados para ministrar as aulas. Além disso, também houve reflexão sobre as atitudes, bem como sobre os comportamentos que os professores apresentavam e deviam ser evitados, segundo os entrevistados. E, por último, como outra influência, os lugares que esses participantes trabalham também moldaram sua forma de ministrar aula.

5. EXPERIÊNCIAS INICIAIS EM SALA DE AULA

Após analisar as influências mais marcantes na construção do modelo pedagógico-musical inicial dos entrevistados, neste capítulo, discutiremos as primeiras experiências em sala de aula desses professores. A discussão está orientada por questionamentos sobre o comportamento em sala de aula, as influências anteriores, a transmissão do conhecimento musical, a metodologia, a idealização de si no aluno e a procura de ajuda. Como esses professores se comportam em sala de aula? As influências anteriores foram suficientes para dar a Sarah, Ézio e Dante o aporte necessário? De que forma eles organizaram suas primeiras aulas?

5.1 O enfrentar da realidade

No momento em que há o enfrentamento da realidade, ou seja, quando o professor de música em formação entra na sala de aula, acontece o que Novoa (1995) chama de “choque do real”. Esse é o período em que o aluno assume o papel de ser professor e, nesse momento, ele aprende a lidar com o ensino e toda a sua complexidade (didática, material de apoio, controle da sala, modo de falar em sala). Além disso, esse é um primeiro ano de “sobrevivência” (GARCIA, 1995, p. 66), pois, mesmo tendo um modelo pedagógico-musical inicial fundamentado nas influências mais marcantes, ainda há muito espaço para ajustes no como ensinar. Foi por meio dos relatos que emergiu a possibilidade de identificarmos algumas dificuldades que provocaram esse “choque do real”, como, por exemplo, noção de estar frente a frente com o aluno, ter conhecimento suficiente para ensinar, além da transmissão do conhecimento musical e da utilização de materiais didáticos.

No caso de Dante, ele enfrentou grandes dificuldades em estar frente a frente com o aluno, pois sentia certo desconforto ao se comunicar com seu aluno. Nesse sentido, ele afirma:

Nossa! Foi difícil. [...]. Porque, até então, eu não tinha noção nenhum de dar aula. [...] Eu acho que... nossa! Eu chegava perdido no começo porque, até então, eu não sabia como chegar no aluno, por questão de timidez também ou questão de começar a conversar com o aluno se era realmente aquilo que ele queria, para ter confiança com ele. Então, para dar essas aulas, o começo foi completamente complicado porque eu não sabia como falar e demonstrar. Então, eu mais... tocava mais junto com eles do que ensinava em si (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018).

A partir dessa fala, podemos refletir sobre quatro momentos. Primeiramente, ele afirma que não tinha noção nenhuma de como ensinar, sendo essa, em nossa opinião, uma

afirmativa duvidosa. Duvidosa, pois, em outra fala, o entrevistado disse que o único material didático de música – quando começou a ministrar aula – conhecida por ele era o da ONG da qual fez parte. A noção de ensinar dele advinda do material didático e das aulas com seu professor de violino. O que lhe não tinha experiência para relacionar seus saberes com as exigências do trabalho. Em segundo momento, a timidez foi uma condição que dificultou Dante a ministrar aula, visto que ser tímido provocava um comportamento acanhado quando estava frente a frente com o aluno. Pode ser que isso seja resultado da percepção de Dante em não estar na postura de professor, mas de “um aluno ensinando outro aluno”.

[..] até então, eu tinha a visão de um aluno ensinando outro aluno. Então, esse período tipo.... visão do aluno vira professor foi um período complicado porque eu não... eu não me via como professor, mas como amigo deles, ajudando eles a aprender violino (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018).

Talvez, o problema de identidade (professor ou aluno) provocava essa timidez em Dante. Estando na posição de aluno, não há preocupação em como e qual forma ensinar, o que pode não gerar o pensamento reflexivo da própria prática pedagógico-musical, ou não há mesmo essa preocupação, o que poderia ter sido conflitante para Dante.

No terceiro momento, ele afirma que apenas tocar as músicas não era forma legítima de ensinar. Dante fez essa interpretação porque pensa em um rigor técnico - de postura e consciência corporal, como pegar e tocar o arco e como apertar nas notas - para que exista, de fato, a aprendizagem. Na verdade, ele está apenas descartando o que seria uma prática pedagógico-musical correta ou não. E ele faz essa reflexão por comparar, inconscientemente, o que aprendeu na ONG e o que aprendeu no conservatório. Essa exigência do rigor técnico por parte de Dante como aluno fez parte da sua prática docente após frequentar o conservatório.

No quarto momento, Dante não deixa claro o sentido da expressão “eu não sabia chegar no aluno”. Por um lado, entendemos esse “chegar”, que pode ser entendido também como “abordar” ou “construir uma proximidade”, como assimilar os desejos que os alunos tinham de aprender violino. Por outro lado, não podemos afirmar se o problema também estava em iniciar a aula ou transmitir algum conhecimento musical, porém, no comentário abaixo, ele deixa claro o que quer dizer com essa expressão.

[...] no início, eu não sabia explicar... “Oh, seu ombro está muito tenso e seu som está saindo meio estridente, irritante. Não é assim que toca. Amolece mais o braço” – esses tipos de explicações, eu não sabia como falar para o aluno. Eu apenas tocava apenas a música para o aluno... eu acho até do jeito errado e ele (o aluno) decorava. E, aí, sabendo as partes dele, ele tocava

música no ritmo e no andamento certo. Tava ok. Vamos para a próxima lição. Era assim no início (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018).

Dante estava falando sobre não saber cobrar um rigor técnico do aluno. Como já foi dito, essa separação de ensinar correta e incorretamente, na perspectiva de Dante, está relacionada ao contraponto que faz ao aprendizado na ONG e no que aprendeu no conservatório. Não conseguir ensinar, segundo ele, significava que o seu primeiro professor não sabia lhe explicar e cobrar postura, a melhor forma de tocar ou como tirar som do instrumento, desejando seu professor apenas que ele tocasse (causando essas primeiras dificuldades). Quando começa a estudar no conservatório, sua professora lhe ensina e cobra todo esse rigor técnico do instrumento. A essa forma de ensinar ele chama de “forma correta de ensinar”, o que foi utilizado quando ele iniciou o ofício de dar aulas particulares de música.

Ézio, nessa mesma direção, admite ter errado muito no início por falta de conhecimento da própria área do canto e isso dificultava a transmissão do conhecimento. Como ele não sabia corretamente as diferenças entre voz de peito, de cabeça e voz mista, ao iniciar suas aulas de canto com classificação vocal, confundia a tessitura vocal de seus alunos e alunas.

Então, por exemplo, no canto, a gente tem a classificação vocal: mulher contralto, mezzo-soprano, soprano; homem tenor, barítono e baixo. Então, muita mulher soprano, eu classifiquei como contralto porque a gente tem a voz de peito, a voz de cabeça e a voz mista, que é a passagem lá. E, nessa voz mista, eu percebia que essas alunas iam cantar e saía desafinado. Aí, eu: – Por que será que ela não está conseguindo fazer?”. Aí, eu falava – “Você é contralto, você tá quebrando essa nota”. Eu não tinha noção do que era voz de peito e o que era voz de cabeça e voz mista (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Enquanto Dante estava preocupado com a comunicação entre ele e seu aluno e com a "forma correta" de dar aula, para Ézio faltava mais era conhecimento musical sobre classificação vocal. Em outro momento, Ézio mostra isso novamente, ou seja, o que lhe provocava incerteza diante dos alunos.

Alguns outros (alunos) questionavam: - “Mas como é isso aqui? - “Ah, mas o falsete não faz lá no palato mole? Aí, eu ficava: - “Gente, eu não sei explicar, o que eu faço?” falei então... Às vezes, eu gaguejava, às vezes, eu falava: – “Então, eu não sei te explicar direito, eu vou estudar sobre o caso e trago na próxima aula”. Então, as dificuldades foram essas, de falta de conhecimento geral na área e, de repente, tá lá na sala para dar aula a esse aluno (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Além da falta de conhecimento na área do canto, o pouco de conhecimento que tinha, segundo ele, era transmitido com pressa. Nesse sentido, Ézio afirma o seguinte:

Então, foi mais ou menos assim... Às vezes, o material acabava antes, aí, não tinha mais material para passar... – “Vamos cantar outra música? Que música você quer (aprender)?” Então, assim, essas coisas aconteciam muito no começo (no início) porque como eu não tinha muita preparação... Às vezes, eu ia afobado, acabava tudo e ainda faltava aula e eu não tinha mais material (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

O termo “afobado” pode ser interpretado como ansiedade de ensinar. Isso fazia com que ele concluísse o conteúdo programado antes do término da aula, tendo ele, assim, que recorrer a músicas que os alunos queriam aprender. Nessa época, ele já estava começando a criar seus materiais didáticos de canto. Querer aplicar tudo de uma vez é considerado por Ézio como um dos problemas que teve nas primeiras aulas que ministrou.

Sarah, por outro lado, não apresentou os problemas enfrentados por Dante e Ézio, ou seja, estar frente a frente com o aluno ou aluna ou na transmissão do conhecimento e conteúdo musical não era visto por ela como um problema. Segundo Sarah:

Quando eu comecei, a dificuldade era saber qual caminho. [...] Então, eu precisei criar algo para poder ensinar. Então, assim, eu fiz algumas pesquisas com alguns professores de teclado: O que você usa. [...] Então, tem muitos caminhos, alguns que dão certo, outros não. Então, foi através disso aí eu tive muita dificuldade. Qual o caminho? (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Durante a entrevista, ela afirma que a dificuldade maior enfrentada era saber qual material didático para melhor aplicação do conteúdo. Como estava se baseando muito nas experiências boas e ruins com seus professores, isso ainda não lhe dava o melhor apoio para as aulas, estando ela, assim, sempre procurando uma forma de ensinar mais satisfatória.

Todos esses pontos levantados pelos entrevistados têm sentido quando olhamos para a pesquisa de Novoa (1995) quando ele fala sobre o início da carreira profissional docente. Segundo o autor, o professor iniciante passa por situações, tais como:

[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio ("estou-me a aguentar?"), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos [...], [...] com material didático inadequado etc. (NOVOA, 1995, p.39).

Podemos considerar que os problemas levantados por Novoa (1995) fizeram parte das experiências dos participantes: “não tinha elaboração”, “não sabia explicar”, “a dificuldade era saber o caminho”. Isso denota que havia obstáculos a serem superados e questões pedagógico-musicais a serem resolvidas, dando sentido à aprendizagem experiencial.

5.2 Projetar-se no aluno

Outra característica do início da prática docente de um indivíduo é pensar que os alunos e alunas deveriam ser ensinados da forma como eles desejavam terem sido ensinados. Existe aqui um processo de “projeção”, sendo esse um termo que identifiquei em meu Trabalho de Conclusão de Curso (OLIVEIRA, 2015).

Quando eu estava elaborando minha monografia sobre o tema aprendizagem musical em família, escrevi um tópico sobre “projeção dos pais na educação dos filhos” (OLIVEIRA, 2015, p. 18). Nesse tópico, eu descrevia como os pais queriam proporcionar uma educação aos filhos que eles mesmos não tiveram, sendo isso observado nas citações a seguir. Claro que não estamos falando de pais e filhos, mas os entrevistados demonstram essa “projeção” deles nos seus alunos.

No caso de Dante, a “projeção” em uma aluna sua, foi positivo para o crescimento dela.

Então, eu acho que o fato de você saber cortar caminhos do aluno para ele chegar ao objetivo dele e alcançar é um ponto positivo. Igual essa aluna minha. Hoje, ela está em Goiânia, inclusive, só que ela se formou lá em São Paulo em uma faculdade. Não sei se ela já trabalha com música, mas hoje mora em Goiânia [...] Então, eu acho que os pontos positivos é isso, você saber lidar com um jeito de você ensinar o aluno do jeito que você fosse (ensinado) (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018).

Ézio também pensava da mesma forma. No início, ele achava que seus alunos deveriam cantar igual a ele, percebendo, posteriormente, que não era bem assim. Técnicas vocais como melisma, falsete e vibrato são essenciais para técnica vocal, mas, às vezes, não era o que o aluno queria. Segundo Ézio,

Então, eu tive experiências de, às vezes, tá ensinando para o aluno e ele não queria aprender aquilo. [...] “Eu quero que você cante desse jeito, que saiba fazer melisma, falsete, vibrato, enfim [...], [...] eu queria que todo aluno cantasse com eu cantava” (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p.13 - 14).

No momento em que o aluno “bate de frente” com Ézio, afirmando não querer fazer as técnicas vocais, o desejo em trabalhar a voz já não funcionava mais. Talvez esse seja um dos primeiros momentos em que o entrevistado percebe que o que ele pensou em ensinar (no caso a própria projeção) não funciona com todos os alunos.

No caso de Sarah, ela coloca em dúvida se estava se projetando nos alunos ou os estava percebendo. Segundo a entrevistada,

Então, eu tinha muito material para motivar eles: - “Estuda essa música em casa”. E eles eram como esponja, todo tipo de informação que você passava, eles enxugavam (a entrevista quis dizer absorviam). E aquilo me obrigava a estudar mais (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Esse “absorver informação” era próprio dos alunos ou da Sarah? Ela estava realmente entendendo seus alunos ou estava se projetando neles? Quando falou de sua aprendizagem musical, ela dizia na entrevista, de forma empolgada, que queria aprender música o mais rápido possível e ter acesso ao conhecimento musical. Na fala abaixo, Sarah cita seus professores ao falar de sua “fome” de aprender.

– “Eu não posso perder tempo. Então, eu ia descartando aquelas professoras ruins (risadas). Eu mudava de sala e elas perguntavam: - “Por que você mudou?” – “Eu mudei de horário”, eu falava: - “Gente, eu tenho pressa de aprender, eu tenho sede, tenho fome, e aquela vontade de descobrir o segredo da música (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Seria uma possibilidade pensar que ela estava se vendo nos alunos e, pela citação acima, parece que isso dava certo, já que os alunos, em uma comparação, eram iguais a “esponja”. Por outro lado, considerando a curiosidade dos alunos como verdadeira, esse era um ponto positivo na formação pedagógico-musical dela, visto que isso a obrigava a estudar mais e poderia motivar os alunos a estudarem também. Como foi dito anteriormente, Sarah teve problemas com alguns professores seus que, segundo ela, eram limitados e tinham dificuldades em ensinar uma matéria. Foi por meio dessas experiências que Sarah preparou sua aula com muito mais material didático, tendo em vista que ela não queria que seus alunos e alunas tivessem a mesma experiência ruim que ela teve anteriormente. Difícil saber se ela tinha competência para evitar isso, mas, segundo Sarah, foi o que ela pensava no início de sua prática pedagógico-musical.

É interessante observar, nos três participantes, o mesmo pensamento sobre como os alunos deveriam ser ensinados. Talvez, eles estivessem tentando superar seus próprios déficits de aprendizagem. O que eu devo ensinar? De que forma devo ensinar? Qual seria a qualidade da minha aula?

O mais interessante é que eles estão formando sua prática pedagógico-musical não por suas experiências como docente (ainda que eles não tinham), mas pelas experiências como alunos e, assim, quando entram em sala de aula, eles podem se confundir entre o papel de “ser aluno” e o de “ser professor”. E qual seria a principal diferença entre se apoiar nas experiências como professor e/ou como aluno?

A diferença estaria na forma como eles enxergavam seus alunos. Com experiência como professor, eles entenderiam que seus alunos têm objetivos a serem alcançados com a música e que uma forma de ensinar poderia não dar certo com todos os alunos, ou seja, teriam uma visão ampla do que seria ensinar música. Agora, as experiências como aluno os fizeram pensar em apenas um caminho, que seria o da própria superação deles mesmos em relação a seus professores.

Não que isso seja negativo, pois, como vimos, uma aluna de Dante iniciou a graduação em música (ele não deixa claro isso na fala, mas deixa a entender ao comentar que, talvez, ela pudesse estar trabalhando com música). Se o aluno se identificar com o mesmo desejo e objetivos musicais de Dante, Ézio e Sarah, então podemos dizer que daria certo. Entretanto, se não houvesse identificação, a ideia de se enxergar no aluno não funcionaria, como foi o caso de Ézio.

5.3 Consultando professores

Anteriormente, relatamos que a primeira forma de ministrar aula dos participantes desta pesquisa tem como forte referência os seus próprios professores. No caso de Sarah, ela separava os professores que foram bons dos ruins (professor bom: aquele te acolhe, está disposto a ensinar seu aluno; professor ruim: preguiçoso, não planeja aula, aprende uma música na hora da aula ou não tem respeito com o aluno) e, assim, criava sua própria didática. Ézio e Dante seguiam o ensino de seus professores, tentando repeti-los. Entretanto, um fato curioso é que, mesmo depois de um período dando aulas, os entrevistados revelaram necessitar ainda daqueles professores. Sarah, por exemplo, afirma que, ao ter dúvida sobre o que ensinar, ela recorria a seus professores do conservatório, tendo em vista que eles saberiam indicar a melhor forma de resolver o problema de um aluno.

[...] quando eu tinha dúvidas dos caminhos (o que ensinar), eu perguntava para os meus professores do conservatório. Perguntava para eles e eles me explicavam: vai por esse caminho (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Ézio também fazia o mesmo que Sarah. Quando havia dúvidas, ele recorria aos seus professores do conservatório. Ele cita, conforme trecho que se segue, problemas relacionados à falha na voz e a cantar notas agudas, visto que consultar os seus professores era uma maneira de aperfeiçoamento de suas aulas:

As dúvidas que eu tinha, eu recorria a professores do conservatório. – “Oh professora, tem um aluno meu que tá com a voz assim meio falha. O que eu faço?” – “Tem um aluno meu que não consegue cantar os agudos. O que eu faço?”. Como eu não sabia... eu tinha que ajudar o aluno porque a minha função era aquela (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Em outra fala, além dos problemas citados acima, Ézio relata também o problema de afinação que um de seus alunos apresentava. Não sabendo como resolver a questão, ele pediu ajuda a sua professora de canto que lhe indicou trabalhar com a percepção. Além disso, ele também fazia perguntas aos outros professores sobre como resolver problemas. Algumas sugestões funcionavam e outras não.

Então, eu tive muito alunos com, por exemplo, problema de afinação... que eu não sabia direito – “O que eu vou fazer com um aluno que é desafinado? É possível dela afinar ou não é?”. Aí, eu ia correr atrás: “Professora, que exercício que eu faço para afinar? - “Você precisa trabalhar a audição do aluno. Ele precisa ouvir para ele poder emitir a nota correta”. Aí, trabalhava com o ouvido. Então, eu tive muitos alunos que eram desafinados, que cantavam totalmente fora [...] Então, eu ia lá e perguntava: “O que eu devo fazer?” – “Faz isso”. Aí, eu ia lá e tentava fazer. Às vezes, dava certo; às vezes, não dava. Eu errei muito no começo, porque... é por falta de conhecimento. [...] Aí, eu perguntava para um, perguntava para outro (professor) o que eu devo fazer (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p.19).

Talvez, as últimas frases ditas pelo entrevistado sejam bastante importantes para nossa análise. Admitir que errou muito quando iniciou a carreira docente é questão para entendermos que esse participante está aprendendo a aprender a ensinar e, para aprender a aprender a ensinar, não dependia apenas de ministrar aula, mas de consultar outros professores. Além disso, ter consciência do erro, que dizer que eles sabiam que precisavam melhorar e para isso, pensando em Kolb (2014), refletiam sobre esses erros, pensavam em novas conceitualização e depois aplicavam e observavam o que dava ou não certo.

Da mesma forma que Sarah e Ézio, Dante, depois de ter ingressado do conservatório, conheceu uma professora de violino que lhe ajudou com suas aulas na ONG e nas particulares. Analisando o material didático da instituição, ela lhe deu dicas de como aplicá-lo. Entre as questões que Dante deveria trabalhar com os alunos e alunas, estavam: postura corporal com o instrumento, como afinar as notas e também sobre o processo de repetição⁴⁰.

No conservatório, uma vez, eu lembro que eu tava contando que dava aula na ONG lá. Levei o método para professora e mostrei. Aí, ela falou: “Oh,

⁴⁰ Ele não aplica a questão da repetição, mas creio que está falando de repetir bastante todos os exercícios para desenvolver a postura e a afinação correta dos alunos e alunas.

aqui você pode dar aula assim, assim, assim. Não é uma coisa complicada igual metodologia Suzuki”. Eu fui conhecer isso depois de anos... nem sabia o que era metodologia Suzuki. Então, ela (a professora) foi me ensinando e isso. [...] Então, ela falou a questão de postura, questão de afinação, a questão de repetição. Foi justamente isso, para pegar posição... o violino caído para quem é novo (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018).

Além disso, Dante também afirma que a participação em aulas e em *masterclass* como ouvinte o ajudou a melhorar didaticamente suas aulas.

Aí, com o tempo, assim, já com a experiência do conservatório, assistindo *masterclass*, isso foi me orientando a como dar aula. Orientar a cada aluno a cada passo, cada articulação do arco a cada movimento, cada postura, cada tensão. Mas isso foi assistindo muito *masterclass* e assistindo a aulas de amigos meus com professores graduados (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018).

Em todas essas falas, percebe-se um processo de desenvolvimento da prática pedagógico-musical desde as primeiras aulas quando os entrevistados ainda não sabiam trabalhar com alguns aspectos do trabalho docente, tais como: conversar com o aluno, explicar corretamente o conteúdo, saber qual material era melhor a ser aplicado. Esses são problemas que realmente acontecem no início da prática do professor formado, como foi dito por Novoa (1995).

A seguir, apresentaremos um quadro com a síntese das características de cada participante nessa primeira fase de formação docente.

Quadro 2: Resumo das Primeiras Experiências Docentes

	Primeiras aulas (Dificuldades)	Projetar-se no aluno	Consultando professores
Dante	<ul style="list-style-type: none"> - Estar face a face com o aluno - Falta de conhecimento musical - Problemas na transmissão do conhecimento musical 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensinar aos alunos da mesma forma que queria ser ensinado. 	A professora de violino ensinava: <ul style="list-style-type: none"> - a aplicar o material didático da ONG; - como ensinar com base no rigor técnico exigido pelo instrumento.
Ézio	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de conhecimento musical - Problemas na transmissão do conhecimento musical 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensinar aos alunos da mesma forma que queria ser ensinado. 	Os professores explicavam: <ul style="list-style-type: none"> - como lidar com alunos com problemas vocais.

			- como afinar a voz do aluno por meio da percepção auditiva.
Sarah	- Problemas com a metodologia (saber o caminho)	- Sarah queria aprender música de forma rápida, ter contato com várias informações sobre música. Ela narra que seus alunos também tinham essa “fome” de conhecimento.	- Os professores ensinavam: - a melhor metodologia para se aplicar em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, devemos responder aos questionamentos que fizemos no início de Capítulo 1. Como os professores se comportaram em sala de aula? Ézio e Sarah parecem não ter muito problema em estar dentro da sala, mas Dante se sentiu inseguro. (2) As influências anteriores foram suficientes para dar a Sarah, Ézio e Dante o aporte necessário para as aulas? Mesmo não havendo o apoio necessário, foi uma primeira forma de ministrar aula que abriu espaço para as primeiras experimentações e questionamentos. (3) De que forma eles organizaram suas primeiras aulas? A organização se deu por meio do que eles vivenciaram com seus professores. (4) Como lidam com os problemas encontrados? Até aqui, eles procuravam seus professores para lhes ajudarem.

6. ESTABILIZANDO O TRABALHO DOCENTE

No capítulo anterior, os entrevistados falaram, de forma geral, sobre suas experiências pedagógico-musicais, neste capítulo, iremos dar um enfoque maior à busca pela autonomia na experiência em sala de aula. Os professores de música em formação estão saindo da fase de “sobrevivência” e ingressando na fase de “estabilização”, sendo essa expressão também utilizada por Novoa (1995) ao falar do ciclo de vida profissional do professor.

Os entrevistados dizem que, nessa fase de estabilização, já sabem “estar” na sala de aula. E esse “estar” chama a atenção para o sentido de concretização enquanto identidade profissional do “tornar-se professor”. Apesar de a didática e os conteúdos sempre estarem em modificação (ou em processo de sofisticação), esses professores chegam, agora, a conclusões sobre o que deve ser ensinado.

6.1 Experiência com o tempo

Como já foi mencionado no capítulo anterior, talvez seja o “tempo” o principal fator para a mudança tanto do trabalho quanto do professor. Sobre as primeiras experimentações em sala (Capítulo 5), os participantes expressam incertezas, pouca segurança e procuram dos melhores “caminhos” para ministrar suas aulas. Assim, neste capítulo, iremos evidenciar a afirmação deles como professores de música e o “sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente” (NOVOA, 1995, p. 40). Agora, os entrevistados têm mais aporte teórico para resolver seus problemas em sala e, até mesmo, começam a criar seus próprios materiais didáticos. Isso é o que podemos perceber, principalmente, na fala de Dante:

Aí, a aulas particulares, eu comecei depois de um tempo. Eu digo que, quando lá na casinha (ONG), a gente... eu peguei uma certa experiência depois de dar aula e ficou mais extrovertido para dar aula. [...] E isso foi passando o tempo, a internet foi melhorando. Então já dava para fazer alguma coisa, pedir para o aluno fazer uma pesquisa, inclusive, eu, na época, também. Isso foi juntando... e, na aulas particulares, eu comecei dando essas metodologias (aprendidas no conservatório). [...] Essas, com tempo [...] E, aí, com o tempo, eu fui percebendo como ensinar (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018).

Aqui aparecem dois fatores que ajudaram o entrevistado a melhorar em sua didática: a transformação do comportamento tímido para extrovertido e o conhecimento de outros materiais didáticos. Consideramos que esse é um processo da experimentação, que é conseguir dominar a sala e transmitir seus conhecimentos aos alunos. Como já falava Garcia

(1995), esse é um processo de “choque do real”, pelo qual o professor pode ou não se “estabilizar” na carreira como profissional. No caso de Dante, ele parece estar se adaptando à carreira.

Já Ézio utiliza a expressão “fui aprendendo” para relatar sua experiência como professor de canto.

Então, foi assim. Eu fui aprendendo a dar aula porque eu nunca tinha dado aula, mas eu sabia mais ou menos como que era tá na frente, como que era falar com o aluno. Enfim... E, assim, desde a primeira aula, eu fui montando esse cronograma. Então, a primeira (parte da aula) tenho que trabalhar o aquecimento que a professora faz, trabalha um pouco de articulação, ressonância, colocar voz no lugar e trabalhar respiração. Beleza! Depois disso, aí, vou trabalhar um pouquinho de vibrato, o melisma, falsete e, por último, eu canto uma música. [...] Cada vez que tinha um aluno novo e já fazia melhor do que tinha feito com o anterior. Então, assim, eu fui aprendendo (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p.9).

Novamente, Ézio continua a não considerar que sua experiência com o coral de crianças (experiência didática anterior a quando começou a lecionar na escola particular de música) foi uma experiência de ensino: “Eu sabia mais ou menos⁴¹ como que era tá na frente, como que era falar com o aluno⁴²” (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p.9). Ele não considera que estava lecionando para o coral de crianças na igreja, mas podemos perceber sua habilidade de saber estar à frente de uma sala de aula, o que Dante não tinha.

Sarah é evangélica, mas, diferentemente de Dante e Ézio, ela trabalha músicas que vão ao encontro dos gostos musicais dos alunos.

Primeiro, qual foi o objetivo deles estarem ali comigo? Então: “Eu quero cantar na igreja, eu quero tocar na igreja, eu quero isso, eu quero apresentar uma música ou outra”. Então, eu tinha algumas músicas que eu sabia que era, assim, tipo um coringa, né? São músicas que eu sei que iriam funcionar. Se era jovem, eu pegava música de jovem. Aí, eu motivava eles... ou, se fosse da igreja, que era mais fácil: “Domingo, eu vou tocar essa música, então, eu preciso dessa música” (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Percebemos na fala de Sarah, a motivação para ela era trabalhar as músicas conforme o gosto de seus alunos. Ela tem um material didático a ser seguido, mas também está disposta a ensinar músicas que não estão no seu material, o que pode ser denominado como “música

⁴¹ O sentido que ele quis dar, conforme nossa interpretação, é que algum tempo antes de começar a ministrar aula em escola particular, Ézio tinha tido a experiência nesse coral. E, como a pouca vivência nesse espaço não lhe deu muita segurança didática, ele utiliza essa expressão “mais ou menos”.

coringa”, ou seja, música que poderia ser trabalhadas em sala de aula e que extrapolava seu próprio material didático. Além disso, Sarah se refere a essa música coringa, dizendo: “se era jovem, eu pegava música de jovem” (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018). No pensamento dela, existe a música de jovem, dando a entender que também pode existir música para criança e música para idoso. Claro que, se olharmos para a indústria musical, podemos ouvir músicas sendo vendidas para cada uma dessas faixas etárias. Mas, levando em conta o fato de ela ser evangélica, é possível questionar quantas crianças crescem ouvindo músicas do estilo gospel. Ademais, as crianças também estão consumindo música “feita para adulto” (se fomos utilizar as palavras de Sarah). Enfim, mesmo refletindo sobre isso, esse pensamento de Sarah, também fazia (e parece que ainda faz) parte da formação pedagógico-musical dela.

Percebemos que a experiência pedagógico-musical moldada através do "tempo", no sentido da prática docente vivenciada várias vezes, abrindo caminhos diferentes para cada um dos entrevistados: Dante, depois da experiência na ONG, se sentiu mais confiante ao ministrar aulas particulares ao mesmo tempo em que as novas metodologias também o ajudavam a manter essa confiança. Já Ézio também foi se sentindo seguro ao ministrar aula, mesmo repetindo o planejamento de sua professora. Por sua vez, Sarah, tinha o que chamava "música coringa". Isso foi um aprendizado que ela obteve se, porventura, algum aluno ou aluna extrapolasse o seu material didático.

Por último, consideramos que as palavras de Ézio resumem bem o que foi vivenciado pelos três entrevistados: "Cada vez que tinha um aluno novo, eu já fazia melhor do que tinha feito com o (aluno) anterior" (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p. 9).

6.2 Método/Material didático como forma de planejamento das aulas de música

Outra situação interessante que aconteceu com os entrevistados se trata da formulação e procura de métodos que não são os mesmos que deram início à sua aprendizagem musical. Nesse sentido, ocorreu à procura de novos métodos de ensino com o fim de ajustar o próprio conteúdo musical. Sarah, por exemplo, relata que criou seus materiais didáticos à medida que isso dava certo. A justificativa é que existe um conteúdo vasto a ser ensinado sobre música e o material didático facilitaria a Sarah para que ensinasse o conteúdo.

[...] as apostilas que tenho, eu fui montando durante o tempo... isso aqui funcionou... porque a música é muita informação, muita. Então, você não guarda tudo. Eu montava aquilo que dava certo daquilo que não ia dando certo (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p. 10).

Além do registro do que dava ou não certo, ela também criava os materiais didáticos para não precisar fazer planejamentos toda semana. Os métodos contavam com *playback* (gravações que os alunos usavam para estudar exercícios em casa) e, nesse sentido, Sarah comenta:

Mas, agora, hoje, eu dou aula em projetos Já dou aulas em escolas porque a coisa foi tomando proporção⁴³. E, nesse tempo, eu fui preparando meu material didático. Tanto é que eu tenho três métodos escritos, apostilados, com *playback* e tudo mais de flauta transversal para iniciantes. E eu preparei também o material de teclado, porque eu sempre dava aula de teclado e era sempre a mesma coisa. Eu falei: “Gente, ao invés de eu ficar pensando no que eu vou dar para o aluno, vou criar um método para mim” (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Sarah afirma que a criação de seus métodos se deu a partir de outros métodos que ela analisou. Como havia dito ter dificuldade em aprender – mas, quando aprende, consegue ensinar com facilidade para o aluno –, ela chegou à conclusão que, se um método funciona para ela, para os outros também podem servir.

Então, eu não sabia fazer plano de aula, não sabia. Foi aí que eu pensei: “Eu vou fazer método”. Aí, eu vou criar uma apostila. Foi onde eu criei essa apostila porque não dava para eu preparar. E, sempre que o aluno chegasse, eu já tinha a minha aula pronta para dar [...] tanto é que, hoje, eu desenvolvi esse método porque eu analisei vários métodos e falei: “Esse é o método” [...] (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Ézio também realizou o mesmo processo de Sarah. Em um primeiro momento, ele relata que escrevia o conteúdo no papel para o aluno e anexava algumas folhas grampeadas nas quais ele explicava a teoria. Sentindo a necessidade – e com a experiência de trabalho –, ele criou seu próprio material didático de canto com equivalência de dois anos de estudo. Sobre esses métodos, segundo o entrevistado, cada um tem duração de 6 meses, mas, dependendo do desenvolvimento do aluno, poderiam durar mais tempo, sendo um material que avançava conforme o progresso do aluno. Além disso, esse “método” foi elaborado contendo três características principais: (1) pesquisas na internet; (2) experiência de trabalho (conclusões próprias); (3) dúvidas dos alunos.

Nas primeiras aulas, eu escrevia no papel. Além disso, eu fazia uma aula de teoria que eu grampeava cinco folhas e entregava para o aluno. Então, eu explicava o que era o diafragma, tava lá a foto e a definição de diafragma. O que era as pregas vocais? [...] Tenho quatro apostilas que equivale a dois anos, cada uma, seis meses. [...] Então, com esse tempo que eu fui dando

⁴³ Ao falar “a coisa foi tomando proporção”, a entrevistada estava falando sobre as pessoas a procurarem para fazer aula. Como ela estudava música e estava em evidência na sua igreja (por ser cantora e compositora gospel), muitas pessoas queriam estudar com ela. (Sarah, 050618).

aula, eu fui desenvolvendo essas apostilas, pegando coisas da internet, pegando coisas da minha experiência, dúvidas dos alunos. E, aí, eu fui juntando e fui fazendo passo a passo como eu deveria dar aula (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p.12).

Quanto à criação do método de canto de Ézio, podemos perceber, conforme citação abaixo, um exemplo do que seria “ensino-aprendizagem”. Os materiais didáticos (método) não dizem respeito somente às conclusões do entrevistado, mas também aos questionamentos dos seus alunos. Isso foi resultado da sensibilidade de Ézio em entender que os questionamentos dos alunos foram e são importantes para o seu desenvolvimento como professor de música.

Aí, eu fui obrigado a aprender e foi bom para mim porque eu aprendi muita coisa. Então: “Eu não sei te explicar hoje, mas eu vou estudar e semana que vem eu trago para você”. E, aí, eu coloquei isso na apostila, que foi uma curiosidade do aluno, passou a ser uma curiosidade minha [...], [...] e, aí, eu fui colocando (nas apostilas). [...] E pesquisava na internet e olhava no *youtube*. Eu sempre fui muito curioso (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p.14).

Nessa citação, podemos observar qual foi a base na qual o entrevistado se pautou para elaborar seu método, não tendo sido esses métodos construídos apenas em alguns dias, mas ele primou pela sofisticação a medida que foi ministrando aula. O entrevistado deixa claro que o que o levou a essa mudança em seu método foram à internet, a experiência e os alunos. Como já sabemos, há muita informação na internet que pode ser ou não utilizada, tendo essa ferramenta acrescentado bastante, tanto na forma de ensinar, quanto no conteúdo musical de Ézio. Entretanto, existe um problema de interpretação por parte dos entrevistados e que é preciso ser esclarecido.

É interessante ele citar a palavra “experiência” porque denota que ele passou, como já foi dito, pelos quatro estágios do Kolb (2014) até chegar à elaboração do método. Ao construir um material didático, podemos pensar na necessidade de um conhecimento sobre como ensinar os alunos e alunas: Como ensinar? Em que momento ensinar? O que vem primeiro, teoria ou prática? Primeiramente, ensino meu aluno a cantar ou a ler uma partitura? Essas são questões importantes para se elaborar um material didático. E, por último, tornar a dúvida dos alunos a dúvida do professor é um acontecimento que leva o professor a refletir sobre o que ele não sabe e, assim, buscar aumentar seu conhecimento sobre música. É por esse motivo que utilizamos a expressão ensino-aprendizagem. Como resultados, além das quatro apostilas, Ézio tem um planejamento de 43 aulas que ele chama de “método para professor”.

Nas apostilas e eu montei também um método (planejamento de aula) para professor. Eu fiz 43 aulas que dá de boa para o ano inteiro. Já tá escrito. É um método pronto para o professor. Então, primeira aula, eu vou trabalhar isso, segunda aula, isso, terceira, isso. É de modo gradativo. Então, vou colocar uma coisa mais difícil. Isso, adaptado ao aluno. E o mesmo método é para todos os alunos, só que cada aluno eu vou analisar diferente (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

A criação do “método” (material didático) de canto pelo entrevistado foi uma forma de organização do material que seria aplicado em sala de aula. Entretanto, ele vai um pouco mais longe e elabora o que chama de “método para o professor” que, na verdade, não é exatamente um método, mas um planejamento de aula que irá guiá-lo durante o período.

Dante também seguia alguns métodos. Diferentemente de Sarah e Ézio, ele começou a ter contato com vários métodos depois que ingressou no conservatório. Ele também não conseguiu ser aprovado para tocar em orquestras por não conhecer os métodos que existiam e, assim, não conseguia atingir o nível de performance exigido pela instituição. Depois de ingressar no conservatório, esses métodos para violino começam a fazer parte do seu material didático.

Tirando a metodologia daquele lugar (da ONG), até então... isso pecou muito porque, quando eu ia fazer teste para uma orquestra, eles (elaboradores da prova) pediam a lição de um método X e eu não sabia que esse método existia. Então, eu só fui conhecer os métodos depois que eu entrei no conservatório. Aí, eu comecei a aplicar esses métodos nas aulas particulares, começando do zero (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018, p. 8 - 9).

É preciso chamar a atenção para o termo que Dante utiliza, que é metodologia de ensino, o qual pode ser entendido como a didática do seu professor e o material didático da ONG na qual ele aprendeu a tocar violino. Na verdade, ele está querendo afirmar que o que não o ajudou a ser selecionado para tocar em uma orquestra foi o material didático. Como foi dito, o entrevistado, naquele tempo, achava que existia apenas o material da ONG. Ainda segundo ele, trabalhar com o material para ensino devia seguir os seguintes procedimentos:

Trechinhos da Nona (Sinfonia de Beethoven) e o aluno dava aquela incentivada porque, até então, era um dedo, dois dedos, três dedos e nada conhecido (de música). Aí, depois que tinha uma noção da primeira posição e do braço do violino, já vinha algumas musiquinhas básicas e é nesse ponto que ficávamos mais empolgados e queríamos aprender mais (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018).

Quanto ao material didático que Dante utilizava, os alunos se concentravam, por aproximadamente quatro meses, apenas em exercícios de corda solta no violino. Quando os

alunos aprendiam as cordas soltas e, em seguida, as notas relativas a cada corda, é que o aluno aprendia uma música.

Os participantes desta pesquisa chamam os materiais utilizados de apostila, método e material didático. Segundo Ilari (2011), é normal, na área da música, tratar como método todos os materiais que ensinam a tocar um instrumento (método de violão, método de viola), ou seja, que há exercícios progressivos ou de repertório que tenham dado certo (p. 14), como podemos observar nas falas de Sarah e Ézio. Os “métodos” que eles criaram formam um conjunto de meios que funcionou para eles.

Mateiro e Ilari (2011), ao discutir sobre o que é método e sobre a função do professor, concorda com Gainza (1988), ponderando que método não é apenas isso, mas é “representado por um conjunto de ideias, exemplos e sequências pedagógicas segundo o enfoque particular de um determinado especialista” (GAINZA 1988 APUD ILARI, 2011, p. 17). Assim, retomando a citação de Ilari (2011), podemos concordar com que o que foi dito até agora era a respeito de materiais didáticos, podendo o material didático se encontrar dentro do método, mas nunca o contrário. A autora ainda faz o seguinte comentário ao falar sobre os métodos analisados:

Tais métodos, portanto, diferenciam-se entre si, alguns são mais prescritivos, com materiais didáticos bastantes fechados; outros menos, fornecem sugestões ou relatos de atividade mais abertas e flexíveis; alguns discutem, em textos teóricos, os fundamentos filosóficos ou mesmo psicológicos de suas propostas (como Willems, 1963 [1956]), enquanto outros são divulgados em grande parte através de cadernos de atividades ou, ainda, relatos de experiências (como no caso de Paynter e Schafer). No entanto, todos esses métodos configuram propostas de como desenvolver uma prática de educação musical, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitados em maior ou menor grau (ILARI, 2011, p. 17).

Mesmo em se tratando dos métodos de Paynter, Schafer Willems e outros, quando olhamos para as falas dos nossos participantes, percebemos, claramente, que eles não têm um método, mas um material didático, que é um livro com exercícios progressivos e até mesmo acompanhado de playback. Como é dito pelos entrevistados, eles criaram esses materiais didáticos para substituir o planejamento de aula.

Nos três casos apresentados, podemos perceber o processo de conceitualização abstrata (KOLB, 2004) acontecendo. Quanto à Sarah e Ézio, ocorreu a criação dos próprios “métodos” (materiais didáticos) que surgiram à medida que eles foram tendo experiência como professor de música. No caso de Dante, ele não tinha a possibilidade de criar, mesmo se quisesse, o próprio material didático. Assim, em que ele iria se apoiar não tendo contato com

outros materiais? Mais tarde, ao ingressar no conservatório e conhecer vários materiais, ele começa a ter apoio metodológico. Outro ponto que é preciso deixar claro é a questão temporal, o que proporcionou essa diferença entre os entrevistados. Antes de ministrar aula, Sarah teve contato com professores particulares e com o conservatório. No caso de Ézio, ele também já estava cursando o conservatório. Dante, por sua vez, começou a ministrar aula ainda na ONG onde havia apenas um método de violino.

6.3 Percebendo o aluno

Durante as entrevistas, os participantes demonstraram confiança em relatar suas experiências dentro de sala de aula. Uma das características que os professores de música em formação citavam durante a entrevista era a compreensão de que cada aluno aprende de um modo. Além disso, apenas ter um material didático preparado para os alunos e alunas não demonstrou, segundo os entrevistados, a sequência plena do início até o final do material. Ainda, conforme citado, ter disponibilidade para preparar o material didático, melhorar esse material, caso seja necessário, marcar uma aula-extra para corrigir algo que foi ensinado são pontos que aparecem na fala de todos eles.

É muito... a dificuldade do aluno. O aluno – “Eu estou com dificuldade nisso aqui, aqui, aqui e aqui” – “Mas, por que essa dificuldade? Você tá sabendo ler? Tá sabendo isso? Mas não tá executando. Por quê?” – É aí que eu vejo a parte física do aluno. Não tá executando tal trecho por causa desse relaxamento desse ombro, disso aqui. Antigamente, eu meio que ensinava na “marra”, tocando junto. O aluno meio que decorava, mas tocava todo torto e não fluía. Então, hoje, tá errado, porque você (o aluno) está tenso, você tá com o corpo virado, é isso. [...] O aluno pode até saber de cor (a música) ou, de repente, ele não sabe e ele não tá executando e não tem problema de leitura, mais sim... depois de ouvir mais o aluno, a gente acaba descobrindo que não é problema do violino no pescoço, mas, sim, uma coisa física, um relaxamento como... estudo de metrônomo, pode-se dizer (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018).

Durante essa parte da entrevista, Dante utiliza a expressão “ouvir o aluno”, que significa entender o aluno e suas dificuldades, não apenas transmitir o conteúdo em sala de aula.

Um aluno (12 anos de idade) de Dante, por exemplo, tinha bastante facilidade para aprender o violino. Na citação a seguir, ele mostra, indiretamente, desconhecimento de como esse aluno aprendia rápido. Dante o descreve como um menino igual aos outros, sem nenhuma diferença em questão de comportamento ou algo que chamasse a atenção, porém o menino conseguiu se sobrepôr aos outros alunos.

Eu tava com 15... ele tava com 12. Mas a diferença dele.... eu comparava a dele com a minha (experiência musical) porque eu entrei com 11, esperei dois anos (para conseguir o violino), ganhei o violino de 12 para 13 anos. Assim que eu ganhei o violino, passei um período, fui para o conservatório. Logo depois, ele entrou e ele entrou com o instrumento. Então, ele já ia com o instrumento e já ia para aula de teoria. Então, como lá (ONG) tinha aula de teoria e instrumento... então, ele ia para aula de teoria e depois ia para aula de instrumento comigo. Então, ele já... chegou um tempo que ele não queria mais aula de teoria porque tava muito fácil. E ele queria saber de tudo que eu aprendia no conservatório. Então, eu já considerava ele no mesmo nível que eu, mesmo sendo mais novo. [...] E, com ele, se eu passava uma média de três lições curtas de duas linhas, 16 pentagramas por aí, com ele, teria que ser páginas porque era muito pouco para ele. Ele devorava (estudava) muito (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018).

Ézio, além de chegar a uma conclusão de que ensinava com os seus métodos de canto, ele relata fazer algumas mudanças quando inicia aula com algum aluno. Como, antes de ingressar na faculdade, Ézio abriu uma escola particular de música, ele entende que quem deseja aprender é o aluno. Os alunos chegam à sua instituição com objetivos e metas para sua aprendizagem musical. Além disso, como ele não quer perder o aluno, o entrevistado se adapta a ele.

E não é assim porque, principalmente, escola particular, ele tá pagando, mas o aluno quer aprender o que ele quer. Então, mesmo que eu tenha um método, mas é o método meu. Não é obrigatório o aluno. Então, se ele gosta de música sertaneja, eu não vou colocar um erudito ou uma MPB, ele não quer (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Outro exemplo que Ézio expõe diz respeito ao seu desejo de ensinar o mesmo conteúdo e a mesma didática para todos os alunos, quando cita seus alunos de várias idades. Primeiramente, ele queria aplicar o mesmo conteúdo próprio para crianças com pessoas idosas. No caso de idosos, ele teria que trabalhar com a música da preferência deles e sem muita exigência de técnica, visto que, segundo ele, a fase de desenvolvimento da técnica vocal deve acontecer na tenra idade.

Eu fui observando, por exemplo, o que eu fazia com criança, eu queria fazer com velho, de 60, 70 anos. E eu vi que não funcionava, não dava certo. E, depois, eu ficava olhando para aquela senhorinha lá: - “Gente, ela não consegue fazer isso, eu não vejo também ela fazendo isso”. Você vê uma senhora que canta lento, devagar, mal consegue articular, e eu passei uma música, querendo que ela cante bem igual à Whitney Houston... só um exemplo... nunca que ela vai conseguir, ainda que ela deveria ter começado desde pequena (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p.16).

Ézio cita também o caso de um aluno de 63 anos de idade. Ele estava ensinando o falsete e o melisma, que são técnicas vocais que, conforme ele percebeu, não eram adequadas

para aquele senhor de 63 anos de idade. No início, Ézio achava que teria que ensinar canto do modo como havia aprendido. Seus alunos, segundo ele, deveriam ter o mesmo desenvolvimento vocal igual ao dele, mas o comentário abaixo mostra como ele foi mudando de opinião ao começar a dar aula para alunos e alunas de várias idades.

E eu olhava para a cara dele e não via fazendo aquilo. Sabe? Porque você vê, tipo o Steve Wonder, Bryan Macnight, Ed Mota e você espera aquilo do cara (aluno). Você vê caras fazendo aquilo, aquelas manobras na voz, você acha um máximo. Agora, você vê um senhorzinho ali, cabelo branco, não tem a ver com ele. Ele queria cantar *eu tenho tanto...* (Roberto Carlos). É outra história. Eu queria propor uma coisa que ele não queria (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p.16).

Em outro momento, aconteceu a mesma experiência com Ézio, porém, dessa vez, o caso aconteceu com um senhor de 50 anos de idade que era ex-padre, informando o próprio aluno que não se via fazendo tais técnicas vocais.

[...] ele disse assim: - “Nossa, eu não me vejo fazendo isso”. E eu achando que ele queria. Então, a partir disso, eu passei a não trabalhar isso com ele (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p.16)

Em uma das escolas particulares de música em que trabalhava, Ézio foi convidado a ministrar aula de canto para a terceira idade no SESC de Araguari. Quando começaram a aulas, ele queria melhorar a voz dos idosos com vários exercícios de canto (respiração, encaixe de voz). E, além disso, ele começou com uma música que não fazia parte da cultura dos idosos ali presentes.

E, aí, eu comecei, querendo ainda melhorar a voz dos velhinhos, colocar a voz no lugar, trabalhar a respiração, a voz bem encaixada. Aí, comecei a trabalhar a música Minha canção do Chico Buarque, que trabalhava a escala musical, enfim... Pegando músicas desse tipo para trabalhar a voz, concentrava na respiração, a voz aqui, pensa ali e tal. E tinha uns 25 alunos, daqui a pouco, tinha 20. Daqui a pouco, tava 15, tava 12 (idosos). Eu fiquei 3, 4 meses lá. Eles foram sumindo e eu não sabia. [...] [e] aí, eu não ia consertar aqueles velhinhos em dois, três meses, mas eu queria melhorar a voz deles. Isso foi uma ilusão da minha cabeça. E, no final desse tempo que eu fiquei dando aula para eles que eu fui perceber que estava tudo errado. Na vida deles, eles queriam cantar aquelas músicas... eles queriam fazer um lá, lá, lá e começar a cantar as músicas que eles gostavam e não o que eu queria (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p.18).

Ao falar sobre a sua solução dos problemas de afinação e ritmo, Ézio cita um aluno seu de 55 anos de idade que ainda não conseguiu ter firmeza na pulsação. O interessante nessa parte é que ele ainda está tentando resolver o problema do seu aluno idoso.

Então, é mais ou menos isso, mas as dificuldades maiores eram de ritmo e de afinação. [...] Por exemplo, tenho um aluno de 55 anos que não entra o ritmo na cabeça dele. Se eu tiver com ele e mexer a boca, ele canta no tempo certinho, mas se eu deixar ele sozinho, ele se perde. Ele fecha o olho... só Deus. [...] Entendeu? Não dá certo, ele sai do ritmo totalmente. Se eu tiver regendo, ele vai, ele canta, mas, se eu deixar ele sozinho e soltar um *playback*, ele... tá... São Paulo e o *playback* no Rio de Janeiro. Ele tá comigo mais de cinco anos, ele melhorou, mas ainda não resolvi o problema dele. [...] Mas é um aluno que faz aula a cada de 15 dias por semana, não estuda em casa, que não tem intenção de nada. Entendeu? (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Dante também relata ter tido um aluno idoso de 74 anos de idade que, por recomendação médica, procurou aulas de música. Em virtude da saúde desse aluno, ele tinha muita dificuldade em tocar o violino. Dante não relata se ele aprendeu ou não, mas foca em dizer que havia muita dificuldade, tanto por parte do aluno em aprender, quanto dele em ensinar.

Mas, em 2015, eu dei aula para um senhor [...] [e]le escolheu a música, instrumento violino, e ele caiu na minha mão. Mas ele não... ele andava de muleta, ele era todo tenso. Ele tinha dificuldade. Dificuldade tremenda. Tremenda de... de posição mesmo, de sentar para tocar violino, apesar dele ser um senhorzinho muito esforçado. Eu dizia que eu devia amolecer ele para ficar relaxado.... Eu dizia que ele era muito bruto e ele tinha que ser delicado para conseguir colocar o violino no pescoço e tocar. Eu dei aula para ele dois anos, 2015 e 2016 (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018, p. 7).

Por sua vez, Sarah tem outra ideia sobre seus alunos. Enquanto Dante tem essa preocupação em entender quais são os problemas que o aluno carrega consigo e Ézio, em adequar o seu material ao “gosto do cliente”, Sarah vê todos os seus alunos, de todas as idades, como crianças. Para ela, da mesma forma que os bebês aprendem a andar e a comunicar, os alunos também começam a desenvolver suas habilidades musicais, seja ele criança, adulto ou idoso. A entrevistada ainda tinha preocupação com os objetivos de seus alunos.

Tanto é que a minha apostila tem mais cara de criança do que de adulto (risadas), mas que, na verdade, eu descobri que toda pessoa que chega como se fosse uma criança. Ela não sabe nada, como se fosse ler uma língua. [...] Primeiro, qual foi o objetivo deles estarem ali comigo? Então: - “Eu quero cantar na igreja, eu quero tocar na igreja, eu quero isso, eu quero apresentar uma música ou outra”. (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018)

Interessante à relação que a entrevistada faz entre aprendizagem musical e desenvolvimento infantil. Ela compreendeu que aprender música é igual a aprender falar ou a andar. Poderíamos fazer um longo comentário que esta seria uma visão incorreta da

realidade, já que cada aluno ou aluna iniciam a aprendizagem musical com algum saber⁴⁴. E é desse saber, mesmo que mínimo, faz parte da aprendizagem musical dos alunos e alunas de Sarah. Porém, é interessante chamar a atenção para essa fala, no sentido de entendermos como nossa entrevistada enxergava a inicialização da aprendizagem musical.

Sarah cita sua primeira aluna de teclado. Essa aluna já estava há 6 anos no conservatório e não conseguia uma aprendizagem musical satisfatória, segundo a entrevistada, dando Sarah a entender que ela participava também no ministério de música da igreja que conduzia. Percebendo que ela não sabia tocar por cifras, Sarah teria que seguir “outro caminho” para ensiná-la.

Minha primeira (aluna) foi uma tecladista. Ela, inclusive, fazia conservatório há seis anos e não sabia tocar nada. Você colocava na frente, assim, pra ela, uma música com cifra. Ela não sabia. Até na igreja, a gente toca com cifra e não com partitura. Ninguém (no ministério de louvor) sabe ler, todo mundo só sabe ler a cifra que aprende no *youtube*. Na época, aprendia nas revistinhas. Então, eu fui vendo que... – “Bom, por esse caminho a pessoa não aprendeu”. Aí, eu pensava em outro caminho (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Com essa aluna, Sarah retornou ao aprendizado da partitura. E, no método utilizado, que não é citado por ela, havia uma atividade com bolinhas para explicar o tempo na partitura. Segundo a entrevistada, essa atividade lúdica conseguiu provocar o entendimento de sua aluna sobre o tempo. Percebendo o funcionamento da atividade, que foi benéfico não apenas para a aluna, mas também para ela, a atividade foi acrescentada em seu material didático.

Aí, eu peguei e achei esse de bolinha. Então, cada bolinha ... – “você vai tocar cada bolinha, você vai tocar”. E ela começou a tocar: - “Só uma nota. Depois, as três primeiras notas, Dó Ré Mi, mas dentro da Bolinha. 2 tempos, aí, a bolinha estava ligada. 4 tempos, tinha 4 bolinha ligada. Eu vi que eu entendia melhor e eu sabia que o aluno entenderia melhor. E aí funcionou... todos os meus alunos na primeira aula já sabem tocar (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Em outro caso, Sarah tinha uma aluna de 18 anos que acabou desistindo de aprender teclado em virtude de sua dificuldade com o instrumento. A entrevistada mostrou certo descontentamento com isso, pois, na época, ela não tinha experiência e material específico.

Ela tinha uns 18 anos. Eu mostrava a melodia e ela não conseguia (tocar), não sabia reproduzir. Agora, com as experiências, se eu tivesse iniciado dessa forma. (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p.16).

⁴⁴ Podemos, por exemplo, citar o livro de Souza (2008) intitulado *aprender e ensinar música no cotidiano*. Esse livro apresenta alguns artigos que falam sobre autoaprendizagem musical; música, juventude e mídia; coeducação musical, entre outros temas.

Nessa época, Sarah começava a ensinar seus alunos por cifras, mas isso não era o suficiente para atender à aluna que apresentava grande dificuldade. Com essa experiência, Sarah, em outro momento, opta por começar a ensinar, primeiramente, a leitura de partitura.

Bom, eu tive duas alunas que elas... aliás, eu tenho 3... que elas não têm ritmos, elas não têm métrica, elas não conseguem trabalhar o pulso. Se elas baterem o pé, elas não sabem cantar... batendo o pé. Se elas caminharem, elas não sabem cantar caminhando. Então, teve uma época que pensei até em desistir. Vou desistir dessas meninas que elas não vão aprender. [...] Eu tenho essa estratégia: - “Você sabe cantar ela?” – “Sei”. Então, como que você cantaria no aniversário, por exemplo? Aí, elas cantam direitinho e batem palma direitinho. Você acredita? (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Foi observando e testando uma música simples (Parabéns para Você) que Sarah descobriu o problema de suas alunas, afirmando ela que o problema estava na aprendizagem musical anterior às suas aulas.

Uai, então, você não tem problema”. Então, eu descobri, fui descobrindo que o problema está na construção. Se você não constrói, você não consegue produzir. Já tem gente que tem facilidade, pega na hora. Mas essas pessoas, talvez, como que foi no início da vida delas? Será que construíram? Trabalharam? Ouviram? Talvez não tiveram, mas eu nem cheguei a perguntar. Então, eu comecei por aí. Eu tocando as notas para elas, elas sabem cantar no tempo certo. Mas, quando você deixa elas sozinhas, elas não conseguem cantar e acompanhar o teclado. Ela atrasa, ela respira muito, ela não respira. Sabe a pessoa que canta, por exemplo... eu estou aqui, né? Vamos! Parabéns para você (exemplo da aluna: cantar a música sem métrica) (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

A expressão “construção” que a entrevistada está querendo utilizar da musicalização diz respeito a ser sensível para perceber as nuances da música. E essa falta de “construção” justifica a fala da entrevistada ao se referir sobre as possibilidades que suas alunas tiveram de aprender música quando criança. Como não foi desenvolvida a parte “sensível” da música (não tiveram um processo de musicalização), essas alunas têm dificuldades de entender elementos da música.

Diferentemente do que foi relatado no capítulo anterior (experiência iniciais em sala de aula), os entrevistados demonstram mudanças – como professores - dentro de sala de aula. Eles agora estão se sentindo mais confiantes em ministrar aula e conseguem, segundo eles, transmitir o conhecimento musical. Além disso, eles começam a superar os problemas com o conteúdo, criando ou conhecendo materiais didáticos que, além de definirem os conteúdos a serem trabalhados, funcionariam como planejamento para as aulas musicais, já que,

atualmente, eles têm um planejamento e material didático adequados. Antes, eles estavam tentando se projetar em seus alunos, mas agora afirmam perceber que cada aluno é diferente um do outro (pode até ser que ainda continuam se projetando neles, mas os relatos demonstram a própria percepção da singularidade dos alunos e alunas, o que é uma mudança significativa).

Assim, podemos afirmar que ocorre mudança na forma de dar aula desses professores de música em formação. Isso não quer dizer que não há mais problemas com o ensino, muito pelo contrário, ainda existem, com certeza, outros problemas que eles não citaram nas entrevistas, mas a desenvoltura dos mesmos já é melhor para lidar com os problemas que eles enfrentaram desde o início. Tudo isso que pudemos perceber tem relação com o que Kolb (2014) relata sobre aprendizagem. Aprendizagem não diz respeito a resultados, mas é um processo que, sendo contínuo e em sua forma holística, se transforma em conhecimento por meio da relação entre os indivíduos e o mundo real.

7. SER E CONTINUAR SENDO: REFLEXÕES SOBRE A PROFISSÃO DE PROFESSOR DE MÚSICA

Neste último capítulo, apresentaremos informações sobre as motivações quanto a tornar-se professor de música e, até mesmo, reflexões sobre o que seria a titulação ou certificação de professor de música. Sabendo que não é uma profissão fácil, ainda que seja preciso mobilizar vários saberes (TARDIF, 2005), o que motivou esses entrevistados a seguir a carreira e o que os motiva a continuar? Além disso, será possível denominar esses indivíduos de professores? Neste trabalho, utilizamos a expressão “professor de música em formação”, ou seja, consideramos os entrevistados professores de músicas, mas eles ainda não chegaram ao período final do curso de licenciatura, quando, realmente, serão titulados como professores. E, também, é importante deixar claro que, por meio da titulação, eles serão considerados professores de música, mas a formação deverá ocorrer por toda a vida. Destaca-se que seria interessante questionar se os entrevistados se consideravam ou não professores de música antes da graduação.

Nas entrevistas, os participantes parecem apontar um caminho positivo na sua profissão. No primeiro momento, ser professor de música tem o fim de obter rentabilidade e viver da música, mas, com o “passar do tempo”, os entrevistados desenvolvem o gosto em exercer a profissão. Em alguns casos, percebemos que foi a “vida que levou” o participante a se tornar professor; já em outro, foi uma oportunidade de emprego e também para a própria realização pessoal. Por fim, foi questionado aos entrevistados o que significava, para eles, ser professor.

7.1 Iniciando a atividade docente

Como já foi dito, ser professor é uma profissão difícil e com baixa remuneração, então, o que aconteceu para que eles se tornassem professores de música? Quais são os caminhos que eles seguiram para isso? Foram eles que escolheram seguir a carreira a partir de uma oportunidade ou foram levados a isso? Essas são questões que perpassam a iniciação docente. Dante nos conta que a ONG onde aprendeu a tocar violino foi o primeiro lugar a ministrar aula.

[...] mas eu comecei a dar aula lá (ONG) voluntariamente. Todo mundo que dava aula lá era voluntário. [...] Principalmente, para quem era iniciante, porque era a base. Eu gosto muito de dar aula para iniciante porque era a

base e foi um longo caminho por lá (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018)

Interessante que, durante a entrevista, Dante relata que havia uma “tradição” naquela ONG. Todas as vezes que o aluno ou aluna mostravam um desenvolvimento musical mais acentuado, os professores lhes convidavam para ministrar aula. Além desse reconhecimento de Dante, também foi outro fato ocorrido na sua vida que levou seu professor a convidá-lo para lecionar na ONG. Já para Ézio, começar a lecionar está relacionado com a “realidade” que ele percebeu ao seu redor.

Na verdade, assim, eu nunca pensei em lecionar. Nunca: - “Nossa, meu sonho é ser professor de música”. Professor em qualquer coisa, eu nunca pensei nisso (lecionar). Sonho de fazer sucesso e... depois, a cabeça muda. A gente vê a realidade, a cabeça muda. (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018)

Quando o entrevistado faz essa afirmação (nunca pensei nisso [...], [...] a cabeça muda), Ézio se refere ao fato de que queria fazer carreira como cantor, mas, quando teve a oportunidade de lecionar, não pensou muito porque precisava de um emprego.

Em 2010, eu trabalhava numa loja de roupa. E, aí, eu pedi demissão para pegar o dinheiro para gravar meu CD. E aí tava recebendo seguro desemprego e o tempo tava passando e o seguro tava acabando, e falei: - “Nossa, agora, o que eu faço? Tô ferrado”. E, aí, uma colega [...] [...] falou que tinha uma escola de música e que tava precisando de um professor de canto. Chamava Escola de Música de Uberaba [...] Foi assim, do nada. [...] Eu precisava trabalhar, o emprego (professor de canto na escola particular de música) foi o que apareceu para mim e eu entrei na cabeça. [...] [a] escolha não foi uma escolha, foi uma necessidade (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Ministrar aulas de música é, talvez, a forma mais fácil e rápida de ganhar dinheiro quando você inicia a carreira como músico, segundo o entrevistado. Como é demonstrado por Ézio, ele queria gravar um CD e revela a dificuldade que existe nesse sentido, mas parece que ele não teve um retorno financeiro substancial. Além disso, Ézio reverá que, mesmo antes de ganhar dinheiro como professor, ele já exercia uma função parecida com a de lecionar.

[...] professor em qualquer coisa, eu nunca pensei nisso. Embora eu sempre [tenha] estado na frente, eu era regente do coral, tinha um grupo lá de Infância Missionária, que era criança, e eu que tava na frente, regendo. Tava com grupo de jovens, reunião, então, às vezes, eu tava na frente coordenando. Que é, na verdade, também uma função do professor que é estar lá na frente orientando o pessoal. Então, assim, eu já tinha um pouco disso em mim (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p. 8 - 9).

É interessante como o entrevistado fica na dúvida se ele era ou não professor, embora exercesse a atividade de lecionar. Ele trabalhava com o coral na igreja, além de atuar como regente e, com certeza, ele mesmo deveria ensinar as crianças a cantar (assim, não havendo um terceiro que fizesse esse serviço). Pelos relatos, é possível inferir que a atividade como professor de música em formação de Ézio começa nesse coral, acontecendo muito antes dele ministrar aula em escola particular de música. Já Sarah também admitiu, como Ézio, não ter tido, inicialmente, interesse em lecionar, mas a sua formação musical foi “levando ela a isso” (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018). O que ela queria, na verdade, era aprender mais sobre música. Então, mesmo ministrando aula antes do ingresso na Universidade, ela passa a se reconhecer, mais tarde, como professora.

Fui levada a ser professora. Eu fui fazendo que aquilo fosse prazeroso. Tanto eu com os alunos, quanto em conhecimento e em estudar porque precisa ser prazeroso (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Quando a entrevistada diz que “foi levada”, ela realmente demonstra isso em sua entrevista, não tendo sido os motivos, como no caso de Ézio ou de Dante, relacionados à necessidade de dinheiro ou demandado pelo professor. Mas, como Sarah estava atuante na igreja – como líder do ministério de música –, as pessoas começaram a procurá-la para aulas de música. Ministrar aulas não foi, para Sarah, uma decisão, mas, quando aceitou ensinar às pessoas que a procuravam, ela foi se tornando professora de música.

7.2 Reconhecimento social-profissional

Em outro momento, após os entrevistados começarem suas atividades docentes, houve um ponto em comum que chamou bastante a atenção para os dados, que é o reconhecimento social dos profissionais como professores de música. De alguma forma, seja pelo saber-fazer (no sentido de ser bom no instrumento) ou pela didática, os entrevistados relatam terem mobilizados alguns alunos que lhes solicitavam para ministrarem aulas. Como podemos perceber, Dante, ao começar a ministrar aula na ONG e a frequentar o conservatório, era chamado por vários alunos, que não conseguiam vaga naquela instituição, para lhes ensinar violino.

E, quem não conseguia, ir fazer aula na casinha (ONG) e acabava pagando as aulas particulares – quem tinha condições. E, pelo fato de eu ter saído dali e ter ido para conservatório, foi meio que uma... uma conquista. Então, apareciam bastantes alunos para eu dar aula. Aí, como era de manhã (a ONG), eu pegava metade para dar aula para os alunos (a tarde). Cobrava baratinho... E era assim que eu ia fazendo, pegava uns cinco alunos de tarde

no sábado... meu sábado, à tarde, era assim (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018).

Já Ézio, ao ter oportunidade de substituir outros professores, sem nenhuma intenção de “roubar” alunos ou alunas de seus colegas, conseguia “conquistar” esses alunos para fazer aulas com ele. E a sua percepção sobre esse acontecimento era que sua didática era melhor do que de outros professores. Mas também há a justificava de que os alunos gostavam de sua forma de ensinar.

Tanto é que eu tava ali na frente, eu conseguia... eu passei por várias escolas e conseguir manter. Porque, senão, eu teria saído. Vários alunos gostavam muito de mim. Eu dei aula para alunos de outros professores que vieram para mim... que poderiam ficar com eles, mas que vieram para mim. Isso porque o modo de ensinar era muito melhor e muitos comentavam: - “Ah, eu posso continuar com você?”, - “Pode, mas primeiro vai lá na recepção e avisa que você quer mudar de professor”. - “Porque eu gostei mais do seu jeito de ensinar”. Eu: - Beleza” (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Durante toda a entrevista, Ézio não deixa claro porque os alunos gostavam mais da forma de ensinar dele do que a de outros professores. Entretanto, podemos pensar em algumas possibilidades como: (1) ser flexível; (2) trabalhar o repertório do aluno; (3) conversar com o aluno. A primeira possibilidade faz sentido, tendo em vista ele não aplicar metodicamente os materiais didáticos que criou. Ele aponta em uma citação que, ao aplicar exercícios para melhorar a voz, se o aluno discordasse e pedisse para não fazer, ele acatava e ia direto à música. Quanto à segunda, por ser cantor de música popular, isso chamava mais a atenção dos alunos que queriam aprender músicas de seu repertório. E, em relação à terceira, Ézio aponta que era preciso enxergar o aluno, porque, às vezes, teria passado por uma cena negativa ou positiva e eles (os alunos) queriam compartilhar com alguém. E, com isso, Ézio parava a aula para ouvi-los. Como não temos uma resposta concreta do que seria esse “ensinar melhor”, essas são hipóteses baseadas na fala do entrevistado. No caso de Sarah, ela relata que as pessoas, vendo-a tocar, maravilhavam-se e queriam que ela própria ministrasse aulas a eles (pessoas da igreja).

E, nisso, o que aconteceu? As pessoas me viam tocar... e ela (uma pessoa da igreja) pegou, falou assim: - “Você podia me dar aula”. Olha só. Eu falei assim: - “Bom, eu te ensino o que eu sei eu te ensino”. [...] Aí, depois, a coisa foi tomando uma proporção maior que as pessoas falavam: - “Eu quero que você venha na minha casa”. [...] Então, quando eu comecei a dar aula, é óbvio que é a remuneração, a gente pensa na remuneração porque eu não tinha nenhuma profissão. [...] Eu tive oportunidade de estudar o dia todo porque não precisava trabalhar. Só que, de repente, eu comecei a ver o fruto

do meu trabalho e as pessoas começaram vir para eu dar aula nas igrejas. Eu ia para a igreja e ensinava (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Nos três casos, podemos perceber uma relação entre o reconhecimento social dos profissionais. Um deles começou a ministrar aula voluntariamente com o fim de ganhar dinheiro ou foi à própria vida que o levou a seguir tal profissão. E, agora, vê um motivo para continuar a carreira e que tem a ver com o reconhecimento.

Além do reconhecimento social como professor de música, existe o fator de confiança. Os entrevistados revelaram um fator que os ajudavam a manter o papel de professor de música. Quando começaram a dar aula, entre os problemas didáticos encontrados (saber falar com o aluno, saber fazer definições e saber aplicar o conteúdo), fica claro, pelas entrevistas, que eles demonstraram que isso não os afetava em sala de aula. Isso porque havia o fator “confiança”. Eles sabiam que tinham problemas didáticos que deveriam ser resolvidos, mas os alunos não percebiam isso e tinham total confiança neles. Isso poderia ser um motivo para enganar e ludibriar os alunos, mas os professores de música em formação procuraram melhorar e resolver os problemas didáticos. Dante relata que os alunos achavam que ele era um excelente violínista e esse era o motivo para confiarem nele.

Eu tava em uma transição de timidez muito grande... No começo, me atrapalhou, mas depois eu fui perdendo a timidez e eu fui ganhando o terreno... eu acho... eu não tocava muito, mas, pelo fato dessa... O jeito que eu chegava e falava, todo mundo achava que eu tocava muito. Então, isso acabava ganhando a confiança deles (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018).

Ézio admite, durante outras falas, que ele não sabia fazer classificação de voz, mas seus alunos acreditam nele apenas pelo simples fato de ele ser professor.

Então, como eu falei, - “Você é contralto”. E, depois, eu fui descobrir que ela era soprano. Mas ela acreditou em mim porque eu sou professor. Tudo que o professor fala, o aluno... principalmente, inexperiente, ele vai acreditar. E alguns erros que eu cometi foram esses de não saber como fazer aquilo, não saber como resolver o problema do aluno. Que, na verdade, assim... para o aluno, não é tão grave porque não entende. Ele acha que você, sendo professor, e isso eu vi com o tempo também, quando você usa o título professor, você é muito respeitado por isso. - “Nossa, o cara professor, deve cantar demais, sabe tudo”. E não é assim. Então, se eu sentia esse respeito - “Ah, o cara é Professor”. Então, você fala, aquilo vira lei para o aluno... embora esteja errado (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Além disso, em outros casos, não sabendo ensinar da forma correta, o entrevistado afirma que seus alunos não desconfiavam dos seus poucos estudos, mas isso não foi motivo

para continuar lecionando de forma indevida. Como também já foi dito, esses problemas eram oportunidades para ele crescer como professor e melhorar tanto a sua didática quanto os seus métodos. Quanto a Sarah, ela não demonstrou esse tipo de fala em momento algum da entrevista.

Por fim, podemos constatar que essa “confiança” tem a ver com o imaginário dos próprios alunos de considerar que, apenas porque alguém exerce no papel de professor, significa que ele sabe tudo sobre cantar ou tocar um instrumento. Se algum aluno ou aluna nunca teve aula com outro professor de música, não terá como comparar se um professor é bom ou não. Parece que tanto Ézio quanto Dante ministraram aulas para alunos iniciantes ou, simplesmente, não revelaram se algum aluno desistiu de aprender com eles em virtude da didática utilizada.

7.3 Dando continuidade à atividade docente

Se ser professor é uma profissão com pouca valorização, tanto em reconhecimento pessoal quanto em termos de salário, o que mantém esses professores de música motivados a continuar sua profissão? Pela resposta dos entrevistados, isso tem relação com reconhecimento profissional, garantia de emprego e um rendimento salarial satisfatório (mesmo havendo essa contradição sobre o que é falado sobre a profissão). Sarah já tentou parar de ministrar aulas de música, mas as pessoas a procuram bastante, desejando ter aulas com ela. Em virtude de ela estar seguindo a carreira docente, sua professora – a que foi marcante em sua vida – insistiu que ela teria de fazer uma graduação.

Aí, hoje, graça a Deus, eu tenho bastante aluno e não paro. Eu até tentei parar, mas não adianta, sempre aparece (aluno). E foi onde a minha professora me cobrou: - “Você tem que fazer uma faculdade porque você precisa de um diploma. Esse diploma do conservatório é bom? É! Mas você precisa de uma faculdade” (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p.8).

O reconhecimento das pessoas pode ser explicado pelo grande destaque que ela conseguiu como regente no ministério de música em sua igreja e por mostrar um desenvolvimento musical constante (contratar aulas particulares, ingressar no conservatório, aprender vários instrumentos) em comparação às pessoas de sua igreja (que também participavam do coral). Além disso, deve-se levar em consideração que ela era reconhecida como cantora e compositora gospel.

E, quando você vê eles investindo... eu amo quando um aluno fala pra mim: - “Tia, eu comprei minha flauta, tia eu comprei isso, tio eu compre um violão” porque eu dou aula de outros instrumentos também. Eu dou aula de violão, de canto, de flauta transversa, flauta doce, prática em conjunto. Então, assim... eu sou multiuso. Aí, ele fala assim – “Tia, comprei tal violão”, pois, para mim, tá investindo. Vamos lá então, bombardear ele de informação. Ensinar, ajudar (ajudar no desenvolvimento musical dos alunos). É prazeroso. Outra coisa... o aluno te superar. Tem alunos que eu falo: - “Uai, você já tá tocando igual eu” (risadas) Entendeu? (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018)

Em outro trecho, Ézio afirma ter começado a lecionar porque o rendimento salarial era satisfatório, embora, com o tempo, o dinheiro começa a perder um pouco a sua importância (mas continua sendo relevante). Ele até afirma que, além da função de ajudar o outro, seus alunos e alunas acabam se tornando família para ele.

E, lecionando, eu ganhava muito mais. Então, assim, um dos motivos é esse... financeiramente e pelo fato de que assim... com o tempo, eu passei a gostar da profissão, ajudar o outro (ajudar no desenvolvimento musical dos alunos), trabalhar com as pessoas porque, na verdade, a gente vira família. Eu tenho alunos que me consideram como filho, me consideram como pai ou outras criancinhas que eu considero como filhos meus. Então, assim, virou uma família, o que me faz continuar é isso (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p.24 - 25)

Já no caso de Dante, ele relata ter ganhado a “titularidade” de professor quando ainda participava das aulas de violino na ONG.

E, quem já era avançado começava a ensinar quem era acolhido. E, com o tempo, no período de 2002, já tava um tempinho naquela ONG, meio que... eu ganhei, entre aspas, a titularidade de professor porque, até então, eu já estava em um nível que... essa ONG foi uma preparação para eu entrar em um conservatório. E, quando eu entrei no conservatório, eu continuei indo lá (na ONG) (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018, p. 3).

Antes de ter uma carreira como professor de música, o sonho de Dante era se tornar pediatra, pois ele queria trabalhar com crianças. Assim, como ele gostava de crianças e de música, mesmo não se tornando pediatra, ele se realiza sendo professor de música (o que ele revela ao utilizar a expressão “fui pegando um amor”).

Minha ideia de faculdade era ser médico por causa da renda, porque paga bem, e como especialidade: cuidar de criança. Hoje, meu filho estando doente, eu percebo que não consigo cuidar de outra criança porque é muito difícil. Hoje tem que ser muito forte para cuidar de uma criança doente, ainda mais com todos os problemas, não só a febre, todos os problemas pesados de uma criança. Então, a minha ideia era ser médico pediatra. E eu comecei a dar aula para crianças e fui pegando um amor assim... Aí, eu –

“Nossa, é isso que eu quero.” – Eu quero estar próximo das crianças, mas fazendo uma coisa que eu gosto. O que eu gosto é música. Então, dando aula para as crianças, isso foi gerando um amor e isso foi me agradando mais (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018, p. 15)

Como podemos perceber pelos dados apresentados, a motivação para continuar na carreira de professor pode acontecer de várias maneiras, sendo a mais provável o retorno financeiro. Além disso, outras que chamam a atenção é a alegria de ver um aluno investindo na sua própria aprendizagem musical e também por reunir duas atividades do próprio gosto (cuidar de crianças e dar aulas de música).

7.4 Duração da primeira etapa

Para esta pesquisa, fizemos um levantamento sobre o espaço temporal do período entre o início da atividade docente e o ingresso no curso de licenciatura. Não há uma certeza significativa para estabelecer um tempo exato da primeira etapa do ciclo de formação. Como os resultados se apresentam muito discrepantes um do outro, o que podemos afirmar é que a primeira etapa de formação de um professor de música dura do início da profissão até o ingresso na licenciatura (sem determinar o tempo). Quanto aos entrevistados, a diferença mais evidente é que um pode ter mais experiência do que outro em virtude do “tempo”.

Dante afirma ter começado a ministrar aula há 17 anos, porém, se for contabilizado o período desde quando ele iniciou sua aprendizagem musical até o ingresso na faculdade, seu período de docência corresponde a 15 anos.

Eu entrei na faculdade em 2015, mas comecei a música em 98. Só que eu comecei a dar aula no ano de 2000... teve aquele período de dois anos sem instrumento. Então, eu acho que foi em 2001. (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018).

Já Ézio começou a ministrar aula apenas 4 anos antes de ingressar na faculdade.

Não, eu já tava lecionando. Eu entrei na faculdade só em 2014. Em 2010, eu já estava dando aula. Então, eu já estava quatro anos dando aula antes de entrar na faculdade (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018).

Por fim, Sarah relata ter vivido oito anos como professora até a entrada dela na Licenciatura.

Eu entrei (na Universidade) em 2014. Desde 2006 a 2014 eu já dava aula (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018)

Um fato interessante a ser falado é que se não fosse por sua professora lhe incentivar a entrar na faculdade, talvez ela não tivesse feito.

7.5 O que significa “ser professor”?

O que é ser professor? Quando podemos considerar alguém professor? Ser professor implica na ação de ensinar? Ser professor é um reconhecimento da sociedade? Naturalmente, chamamos de professor aquele que tem formação acadêmica em Licenciatura e leciona uma ou mais das disciplinas afins, entretanto, neste trabalho, isso perpassa a ideia de ter um diploma. Considerando essa afirmação importante para o trabalho, seria interessante perguntar aos participantes desta pesquisa o que é, para eles, exercer a atividade de professor.

Sarah demonstra em sua afirmação certa dualidade sobre o que é ser professor. No primeiro momento, ela diz que, hoje, cursando uma licenciatura, se considera professora em virtude do título e da formação na graduação. Isso porque o curso superior está proporcionando melhorias tanto no nível pessoal quanto profissional, que é algo que ela não sentia antes. Entretanto, no segundo momento, ela afirma que ser professora é saber ensinar e encontrar uma maneira de facilitar a aprendizagem do seu aluno ou aluna. O curioso aqui é que ela já trabalhava como professora antes de ingressar no curso de licenciatura.

[...] Hoje eu me considero e brigo por esse título (risadas). Por causa da faculdade, porque eu sinto que sou mais profissional do que antes. Antes era amadora, a gente ensinava, mas não tinha aquele respeito. Era professora, mais eu sentia isso. Agora, hoje não. Então, o ser professor... é tão difícil de falar sobre esse assunto... mas assim... eu sinto que ser professor é ensinar aquilo que você sabe, aquilo que você aprendeu de uma maneira. Eu preciso encontrar uma maneira (que) vai facilitar e não dificultar. Tem professor que eu converso com ele e consegue me deixar com mais dúvida do que eu já tinha. Então, simplifica, além de complicar porque nem todo mundo é igual, nem todo aluno. Então, eu tô aprendendo isso (SARAH, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p. 19)

Já Ézio não tem a mesma dúvida que Sarah, visto que, para ele ao iniciar a função de ensinar, o indivíduo já pode ser considerado professor. O que muda é que a formação acadêmica lhe dá mais conhecimento para atuar profissionalmente.

[...] eu acho assim, a partir do momento que a gente leciona, a gente é um professor. A gente tá passando um conhecimento, algum ensinamento para quem tava ali sentado. Independente se esse conhecimento tem muita base ou não. Como no começo, eu não tinha tanto conhecimento, mas eu tinha algum conhecimento. Tanto é que eu tava ali na frente, eu conseguia... eu

passsei por várias escolas e consegui manter porque, senão, eu teria saído (ÉZIO, entrevista realizada no dia 05/06/2018 p.25)

Para Dante, ser professor significa se preocupar com os alunos, tendo essa preocupação o sentido de ficar pensando se o aluno está estudando, se entendeu o exercício. Nesse sentido, Dante tinha, inclusive, o hábito de ligar para os alunos a fim de marcar aula-extra.

Eu comecei a ficar preocupado em ser professor quando chegava sexta-feira à noite e eu já começava a pensar nos alunos: “Será que o aluno estudou? Será que ele vai apresentar pra mim exatamente certinho?” Ou, senão, quando eu ligava durante a semana para o aluno – “Oh, eu te passei uma coisa errada. Era assim, assim, assim, você lembra?” – “Ah, não lembro” – aí, senão, eu ia até o aluno e tirava a orientação para, nem sabia se ele estudaria a semana toda ou não, mas eu já tinha a preocupação de ir atrás dele. [...] Aí, eu percebi – “Ah, acho que eu já estou sendo professor porque estou mais preocupado com eles do que comigo”. Acho que foi nesse período (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018, p. 16 - 17).

Por todo o exposto, é possível inferir que os entrevistados são, sim, professores, porém professores de música em formação. Apesar de estarmos falando do diploma e do meio em que os entrevistados vivem, eles são reconhecidos como professores de música.

Neste último capítulo, tivemos como objetivo trazer informações adicionais em relação aos capítulos anteriores. Foi possível concluir que o motivo para iniciar a carreira docente está relacionado com a oportunidade de trabalho, com a tradição de ajudar o próximo e com o próprio reconhecimento social. E mais, continuar a trabalhar como professor de música não está relacionado apenas a ganhar dinheiro, mas a criar laços de amizade com seus alunos. Foi evidenciado também que não há como estabelecer um período entre a primeira etapa do ciclo até a segunda etapa. E, por último, podemos perceber que a identidade de "professor de música", para os entrevistados, está ligada ao ato de ensinar e de se preocupar com o aprendizado do aluno.

8. APRENDER A DAR AULAS DE MÚSICA NA PRIMEIRA ETAPA DO CICLO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

A partir dos resultados da análise, do conceito de aprendizagem experiencial (KOLB, 2014) e de formação (DASSOLER E LIMA, 2012, LIBÂNIO, 2001; MORATO, 2009), propomos aqui três fases que compõem a primeira etapa do ciclo de formação de professor de música (veja Figura 5). Entre essas três fases, existe um processo que chamamos transacional. Da mesma forma que Kolb utiliza o termo “transação” para indicar um processo mais fluido entre pessoa e ambiente, utilizamos esse termo para justificar também um processo fluido e contínuo entre a primeira, a segunda e a terceira etapa do ciclo de formação do professor de música. Isso significa que, mesmo encontrando-se em uma fase posterior, a fase anterior ainda continua fazendo parte desse ciclo. A figura abaixo sintetiza esse processo:

FIGURA 5: O Processo Transacional das Três Fases da Primeira Etapa de Formação do Professor de Música



Fonte: Elaborada pelo autor

Como podemos perceber na Figura 5, os professores de música em formação começam, na primeira fase, a ter suas primeiras experimentações em sala de aula e, por isso, eles estão pensando também na primeira forma de ministrar aula, o que se faz por meio das suas memórias enquanto alunos. Nesta pesquisa, os entrevistados aplicaram a seus alunos o mesmo conteúdo musical de seus antigos professores, podendo eles espelharem ou não a mesma didática. Além disso, o próprio lugar no qual irão iniciar seus trabalhos docentes também molda a forma de ministrar aula, ainda que cada instituição tenha seu próprio plano de ensino. Entretanto, se eles começaram a atividade docente ministrando aulas particulares, então, esses professores de música têm mais liberdade para escolher o que aplicar.

Na segunda fase, inicia-se o processo de choque do real, que é quando emergem os conflitos entre a didática e o conteúdo musical. Os professores de música em formação podem ou não ter desenvoltura o suficiente para lidar com o aluno em sala, visto que não dominam o conteúdo musical, seja por falta de experiência, falta de materiais didáticos ou inabilidade em transmitir o conhecimento musical.

Já na terceira fase, acontece o processo de estabilização, no qual eles já conseguem ministrar aula sem muitos problemas, como os citados no parágrafo acima. Entretanto, isso não significa que eles têm uma prática pedagógico-musical fixa, imutável, mas ela tende a mudar conforme o “tempo” de trabalho.

A seguir, apresentamos, na Tabela 3, o resumo das características de cada fase da primeira etapa do ciclo de formação do professor de música. Essa primeira etapa é formada por três fases: (1) Pensando um modelo pedagógico-musical para as primeiras aulas de música; (2) construindo uma forma de ministrar aula; e (3) estabilizando o trabalho docente.

Quadro 3: Resumo das Três Fases da Primeira Etapa de Formação do Professor de Música

1ª fase: Pensando um modelo pedagógico-musical para as primeiras aulas de música

Nessa fase, os professores de música em formação constroem um primeiro modelo pedagógico-musical e iniciam sua prática docente. São essas as características:

- Influências marcantes (forma de ministrar aula, materiais didáticos, atitudes positivas e negativas vivenciadas enquanto aluno).
- Atitudes pedagógico-musicais evitadas (comportamentos negativos dos professores dos entrevistados).

- Influência das instituições de ensino (o plano de aula de cada instituição pode determinar esse primeiro modelo pedagógico-musical).

2ª Fase: Construindo uma forma de dar aula/ Choque do real

Nessa fase, os professores de música em formação começam a enfrentar seus primeiros conflitos, os quais tentam resolver com a ajuda de outros professores ou construindo o próprio material didático. São essas as características:

- O enfrentar da realidade ou o choque do real (conflitos entre a realidade e o primeiro modelo pedagógico-musical elaborado pelos professores de música em formação).
- Projetar-se no aluno (os entrevistados pensam que é melhor ensinar de uma forma como se fosse para eles próprios, ou seja, acham que os alunos devem ser uma projeção dos professores).
- Consultando professores (a influência dos professores não termina na primeira fase, continuando os professores em formação consultando seus antigos professores para resolver problemas didáticos).

3ª fase: Estabilizando o trabalho docente

Nessa fase, os professores de música em formação já estão se estabilizando como profissionais no sentido de continuar a carreira docente. Aqui, eles já são mais capazes de resolver problemas didáticos, construindo uma autonomia pedagógico-musical. São essas as características:

- Experiência com o tempo (a própria prática docente no dia a dia deu a eles uma melhor capacidade para lecionar).
- Métodos e planejamentos (eles elaboram seus primeiros materiais didáticos e planejamentos e, além de construir, conhecem novos materiais).
- Percebendo o aluno (anteriormente, os professores de música em formação se projetavam no aluno. Agora, eles começam a entender que cada aluno tem seu próprio objetivo com a música e passam a se colocar no lugar no aluno).

Fonte: Elaborada pelo autor

Como podemos ver na Tabela acima, propomos a existência de três fases da primeira etapa do ciclo de formação do professor de música, sendo cada uma distinta da outra, porém elas se conectam. A ideia de “fase” dá o sentido de que uma termina e outra começa, o que, certamente, é verdadeiro. Entretanto, na aprendizagem experiencial como processo contínuo,

as fases anteriores não deixam de existir, mas elas ainda fazem parte da formação dos professores de música. Nesse sentido, pode-se inferir que somente é possível que os entrevistados proponham novas formas de ministrar aula se as experiências anteriores continuarem a fazer parte da aprendizagem posterior.

A Figura 5 demonstra e a Tabela 3 explica esse movimento contínuo. Apenas é possível propor uma nova didática se a anterior não estiver funcionando como deveria. Ademais, somente foi possível para os entrevistados perceberem que seus alunos eram “singulares” ao terem a experiência de que o que seria melhor para eles não daria certo para os alunos. Além disso, é possível elaborar novos materiais didáticos somente se os antigos estivessem falhos ou não explicassem bem o conteúdo musical. Se a maior parte da pedagogia-musical dos entrevistados apresentou mudanças drásticas ou em menor grau, pode ser porque uma fase tem que estar sempre presente ao mudar para outra fase.

E nada disso pode acontecer se não pensarmos no modelo proposto por Kolb (2014). Como já foi dito no início deste trabalho, para a aprendizagem acontecer, é preciso que a vivência passe pelos quatro estágios do ciclo de aprendizagem experiencial: experimentação ativa, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação concreta. Se os professores de música em formação começaram a ministrar aula de uma forma e, posteriormente, foram mudando é porque, no primeiro momento, refletiram como iniciaram suas aulas, depois chegavam a uma conceitualização de suas reflexões e, em seguida, aplicavam. Com a experimentação concreta, eles voltavam a refletir, conceitualizar, aplicar novamente e ter novas experiências e assim por diante.

Logo, o curso de formação de professores objetiva desenvolver a habilidade nos alunos de entender e relacionar teoria e prática, ação e reflexão. O professor de música em formação já está aprendendo a relacionar essas duas dialéticas e, quando utilizamos o modelo de Kolb (2014), fica fácil perceber essa relação.

Para aprender, o ser humano precisa estar no processo de refletir e agir, ou melhor, expandindo essa ideia, ele deve agir, refletir, conceitualizar e vivenciar. Então, podemos afirmar que a aprendizagem pedagógico-musical anterior à licenciatura acontece de fato. O curso de formação de professores irá acrescentar outros conhecimentos na formação desses entrevistados, mas eles já estão aprendendo a se formar na profissão.

Por último, poderia vir à nossa mente a seguinte pergunta: Então, esses professores entrevistados aprenderam ou não a dar aula? E a resposta é que essa pergunta não faz sentido na aprendizagem experiencial. Isso porque tentamos criar um mundo no qual existe o “aprender” e o “não-aprender”, o que parece estranho, já que podemos relacionar isso a uma chave que você apenas muda de posição.

Não é assim que a aprendizagem e a formação acontece. Esses professores de música estão se formando e sempre estarão nesse processo. Nada disso diz respeito aos “resultados”, mas ao “processo” pelo qual você está se formando desde o início da prática docente até o resto de sua vida. Podemos até aplicar testes no sentido de verificar quem é o melhor professor ou quem chegou à melhor didática, mas também isso não faria sentido porque a aprendizagem experiencial não diz respeito a comparar o “nível” de cada pessoa, mas a “evolução” dela sobre si mesma. Tomar para si seu próprio desenvolvimento e destino é ter consciência de que, a cada nova experiência, os professores de música em formação mudaram o “mundo real” e mudaram a si mesmo no que tange à prática docente.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como meta compreender como acontece a aprendizagem pedagógico-musical de estudante de licenciatura em música durante a primeira etapa do ciclo de formação do professor de música. A investigação possibilitou dirigir o olhar para um “caso” contemporâneo e que ultrapassa a ideia da formação de professores de música relatada pela literatura, tendo sido possível entender que os entrevistados desta pesquisa estão aprendendo a agir e a refletir sobre suas práticas pedagógico-musicais mesmo antes do ingresso no curso de licenciatura.

Além disso, esta pesquisa teve a intenção de entender os modos como os professores de música em formação constroem/elaboram suas primeiras aulas de música. Para isso, foram estabelecidos os seguintes pontos: conhecer como foram as primeiras experiências dentro de sala de aula do professor de música; demonstrar quais foram as conclusões dos professores de música em formação sobre seu trabalho pedagógico-musical inicial; conhecer alguns casos de ensino focado em alunos específicos; conhecer os principais locais onde os professores de música em formação aprenderam a ensinar; e identificar os motivos que levaram os estudantes de licenciatura a serem e continuarem como professores de música.

Para a realização da investigação, foi utilizada a pesquisa qualitativa, pois era necessário entender os significados percebidos pelos entrevistados sobre seu mundo, ou melhor, como eles enxergavam suas aprendizagens pedagógico-musicais entre o período que começaram a ministrar aula até o ingresso no curso de licenciatura. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três estudantes do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Uberlândia.

As entrevistas demonstraram que a falta de conhecimento pedagógico-musical por parte desses professores de música em formação fez com que eles relembassem das suas aulas de música. As primeiras ideias de como ministrar aula não foram pensadas enquanto professores (acontece quando você tem um formador de professores ao seu lado), mas enquanto alunos. Isso significa que ninguém explicou para os entrevistados como planejar uma aula de música, mas, por meio da vivência com seus antigos professores, eles tentaram reproduzir as mesmas aulas das quais participaram. E o interessante é que essa reprodução não se deu de forma igual, como, por exemplo, algumas atitudes – sendo parte da didática – poderiam ou não ser evitadas. A partir dessa primeira referência pedagógico-musical, os entrevistados começaram a desenvolver novas formas de ministrar aula.

Os dados coletados revelaram ainda a existência de três fases que perpassam a primeira etapa de formação do professor de música, sendo elas: (1) construindo um modelo

pedagógico-musical para as aulas de música; (2) experiências iniciais em sala de aula; (3) estabilização do trabalho docente. Quanto à primeira fase, os participantes revelaram as influências que os ajudaram a pensar no primeiro modelo pedagógico-musical. Entre essas influências, eles citam o espelhamento da forma de trabalho de seus professores. Como nunca haviam ministrado aulas, fazer da mesma forma que seus professores era a única forma de ensinar naquele momento, visto que essa era a única referência para eles.

Além disso, eles também buscaram suporte nas próprias relações entre eles e os professores, tendo essas sido positivas e negativas. Assim, atitudes tomadas por seus professores, como a falta de animo em lecionar, não fazer planejamento, não ter educação, seriam evitadas pelos participantes quando iniciaram suas práticas docentes. Já em relação a professores que mantinham atitudes positivas, como cuidar do aluno, motivá-lo sempre, essas eram guardadas na memória para serem repetidas pelos participantes. Foram citados também os lugares em que os entrevistados começaram a ministrar aula e como esses lugares exerciam influência sobre eles. Nesse sentido, é possível dar os seguintes exemplos: se você ministra aula em uma instituição de ensino, você terá que seguir um plano que aquela instituição propõe, mas, se ministrar aulas particulares, você terá mais liberdade para elaborar seu próprio planejamento.

Os resultados revelaram ainda vários desafios enfrentados pelos participantes ao iniciarem o exercício de ministrar aulas de música: insegurança ao estar frente ao aluno, como se comunicar com ele, problemas na transmissão do conhecimento musical, dúvida em saber qual a melhor metodologia a ser utilizada. Além disso, é interessante observar que esses participantes parecem não terem enxergado seus alunos como seres únicos e com objetivos específicos em relação à música. Todos os três participantes pensavam que o melhor para os alunos era o que seria melhor para eles. Ainda, pode ser citado o fato de eles retomarem sempre a vivência com seus antigos professores. Se, primeiramente, eles lembravam da forma de ensinar de seus professores e, posteriormente, refletiam sobre a própria prática, agora, os participantes, ao enxergarem um dificuldades não superada, procuram seus professores para que esses lhes orientem sobre como resolver os problemas com os quais se deparam ao longo da carreira.

Ainda restou evidência que é na terceira fase que professores de música em formação apresentam mais segurança em ministrar aula. Eles não sentem dificuldade em se relacionarem com os alunos, de transmitir o conhecimento musical ou com os materiais didáticos, ainda que agora eles criassem seus próprios materiais. Como isso já está se

estabilizando⁴⁵, apresentamos também as experiências em sala de aula. Agora, eles entendem que cada aluno é único e tendem a encontrar uma forma de ensinar os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem musical.

Os dados levantados revelaram informações importantes e que completam os nossos objetivos específicos. Primeiramente, podemos falar dos momentos em que os participantes iniciaram sua prática docente, sendo revelado não apenas como uma forma de ganhar dinheiro, mas de reconhecimento por parte de pessoas ao redor deles. Depois, podemos inferir sobre o que os motiva a continuar a serem professores de músicas. Ademais, eles revelaram que a ideia de ganhar dinheiro é superada, dando lugar à criação de afetividade com seus alunos. Além disso, também existe o fato de que várias pessoas continuam a procurá-los para aprender música.

Com relação à formação pedagógico-musical na primeira etapa de formação do professor de música, quando entendemos a teoria da aprendizagem experiencial e suas características, percebemos o quão ela se encaixa ao falarmos de formação de professores de música. Para que exista a formação, é preciso ter aprendizagem e, para que a aprendizagem aconteça, é preciso que haja relação entre apreensão e transformação. Em todas as falas, observamos um processo de reflexão dos participantes sobre o início da sua prática docente. O processo pelo qual eles passaram não foi algo estacionado, no sentido de, se começou a dar aula, está tudo feito. Muito pelo contrário, desde antes de ministrar uma aula até as primeiras conclusões vemos um processo crescente. E as características da aprendizagem experiencial explicam muito isso.

Em todo o trabalho, não procuramos saber se os participantes se tornaram melhores professores do que aqueles que começam a trabalhar somente após a conclusão da licenciatura, mas como aconteceu de fato, sem usar mérito (aprendizagem é um processo e não resultados). E, nisso, percebemos que os participantes estão se formando como professores à medida que suas experimentações são aprendidas e (re)aprendidas, visto que a aprendizagem é um processo contínuo. Nesse sentido, é possível observar que os participantes estão transformando seu meio e sendo transformados por ele. Nesse caso, o processo de aprendizagem envolveu a transação entre pessoa e o ambiente/contexto.

Também percebemos que não é somente o pensamento que ajuda a melhorar a aprendizagem, mas os sentimentos, as percepções e os comportamentos. Em isso acontecendo, acontece também o embate entre ação e reflexão e tudo isso gera a criação do

⁴⁵ É importante ressaltar que os participantes estão se estabilizando na profissão. Isso não quer dizer que eles já sabem dar aula de música. Até então, nas entrevistas, depois de um tempo lecionando, eles sentiram a necessidade de estar em uma licenciatura, seja para aprender mais ou conseguir um diploma.

conhecimento. Ou seja, os participantes que já ingressaram no curso de licenciatura sabem lidar com o trabalho e o que eles procuram na instituição é tentar melhorar o que já sabem.

Diante disso, pensar a aprendizagem como um processo contínuo é o aspecto mais importante da aprendizagem experiencial, tendo sido possível reconhecer que a aprendizagem acontece em forma de espiral. Tudo o que os participantes disseram dizem respeito a experiências, no papel de aluno e de professor, que se mantêm em suas memórias. Acontecendo esse processo, eles pretendem não repetir uma mesma aula de uma mesma forma. O conteúdo pode ser o mesmo, mas a didática sempre irá mudar, sendo essa atitude decorrente do acúmulo de informações anteriores e de informações novas. Para que esse processo seja contínuo, é preciso uma base estabelecida com as experiências e experimentações e que considere o crescimento como força motriz da formação. E é por isso que a espiral da aprendizagem acontece.

Tudo o que esses professores de música em formação viveram foi aprendido e é (re)aprendido com o tempo. E esse movimento de aprender e (re)aprender só pode acontecer se pensarmos no modelo da espiral. Caso contrário, novas experiências viriam e as antigas seriam perdidas, nada seria mantido. Outro ponto importante é que nossa definição do que seria o verbo formar está condizente com o que foi relatado pelos entrevistados. O termo formar tido como uma simples ação de se formar, estando os participantes se “construindo” (LIBÂNIO, 2001; DASSOLER E LIMA, 2001) como professores.

E, além disso, também chegamos à mesma conclusão de Morato (2009) quando disse: “a formação não acontece apenas nas instituições formadoras, pois estamos vivenciando experiências em qualquer ambiente do qual fazemos parte, seja na família, igreja, no trabalho entre outros” (MORATO, 2009, p. 29). Ser chamado de professor de música é deter uma titularidade dada pelos cursos de licenciatura, mas “tornar-se” professor de música acontece quando a pessoa toma para si sua própria formação, aprendendo a elaborar uma didática, identificar materiais didáticos que vão lhe auxiliar nas aulas, compreender que o aluno que está à sua frente e quais características ele possui, bem como entender que “ser professor de música” não é algo acabado, mas que sua formação acontecerá por toda vida e, por isso, os participantes desta pesquisa procuraram uma formação nos cursos de Licenciatura em Música.

A contribuição deste trabalho para a área da educação musical diz respeito a considerar a ideia de pensar a formação não como algo institucionalizado, mas como parte da experiência dos próprios alunos. Quanto a essa premissa, paramos para pensar que existem pontos determinantes (a Licenciatura) para dizer "agora você é professor de música". Novamente, não é a pretensão querer diminuir a importância do curso de formação de professores, visto que ele confere a titulação de professor de música. Entretanto, pensar a

formação como parte da experiência de cada aluno é ampliar esse conceito. Se existem pesquisas que entrevistam os alunos para verificar se eles se sentem seguros e preparados para o mercado de trabalho, e uma parte afirma não estar preparado, então, pensar em nosso trabalho tem validade.

Consideramos também que alguns questionamentos e dúvidas foram revelados à medida que o trabalho foi sendo construído. Essas dúvidas surgiram, principalmente, em virtude da falta de experiência do entrevistador ao conduzir as entrevistas, o que provocou lacunas nos relatos, provocando dúvidas em saber, realmente, qual foi o pensamento dos entrevistados. Entre essas dúvidas, destacam-se: Toda a influência que eles tiveram antes de iniciar sua profissão foi utilizada em sala de aula? O que mais poderia tê-los influenciado além do que foi apresentado? Em que período esses participantes se sentiram realmente seguros em ministrar aula? A visão sobre o aluno ser curioso é algo que realmente acontecia com os participantes ou eles estavam revelando apenas alguns casos? Os alunos não queriam aprender ou estavam fazendo aula com esses professores apenas por causa dos pais ou por outros motivos? A prática deles realmente mudou com o tempo? Dante, por exemplo, sempre seguiu o método que aprendeu no conservatório ou ele passou por alguma mudança? Essas são algumas curiosidades que surgiram a partir dos relatos.

A seguir, apresentaremos alguns questionamentos que emergiram durante a elaboração deste trabalho, o que poderá servir para pesquisas posteriores: Qual a relação dos futuros professores de música que iniciaram sua prática docente antes do ingresso na licenciatura e durante a licenciatura? Qual a relação de aprendizagem, dentro da graduação, entre alunos e alunas já atuantes profissionalmente e com os outros que ainda não atuam na área? Como acontece a dinâmica de estudo nas disciplinas de estágios quando há professores atuantes? Quais são os modos e ações que o formador de professores deve ter para saber lidar com os alunos já atuantes profissionalmente? Quais são os conflitos gerados entre os alunos já atuantes e os cursos de formação de professores? Quais os conflitos entre os alunos atuantes e os próprios formadores de professores?

Se pensarmos também que esses professores de música em formação são preparados na Licenciatura para atuarem em vários contextos educacionais, mas, ao se formarem, continuam ministrando aula nas mesmas instituições de sempre, podemos questionar: Qual a real aprendizagem que a licenciatura dispensa para a formação dos professores de música? O que modificou na forma de trabalhar dos alunos atuantes?

Esse último questionamento se funda em minhas próprias experiências com o curso de música. Eu, João Paulo, também fui um dos alunos que começou a ministrar aulas antes do ingresso na graduação. Sempre trabalhei com orquestra de violões em minha cidade e esse foi

um trabalho que aprendi com a minha própria prática em sala de aula. E, quando cursei a licenciatura, eu aprendi a atuar como professor de orquestra violões. Em dois estágios, eu propus trabalhar com isso, sendo uma com idosos e outra, com alunos em uma ONG, tendo sido o trabalho realizado inteiramente a partir das minhas experiências anteriores à graduação. Considero que houve leitura e discussões de alguns trabalhos sobre a prática em conjunto, mas, no momento de entrar no campo de trabalho, todo o planejamento foi feito pautado na minha experiência. Por isso, fiz a última pergunta no parágrafo anterior e acredito que todos os questionamentos feitos aqui são importantes para melhorar a percepção do formador de professores de música sobre seus novos alunos e alunas.

REFERENCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos. Profissionalização em música: um estudo a partir das narrativas de professores. In: **XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical Ensino de música na escola: compromisso e possibilidades**. Anais... Londrina. 2009. p. 1022 – 1028.

BONA, Melita. A formação do professor de música e o estágio. In: **Revista Nupeart**, Santa Catarina, v.11, nº1, p. 14 - 33, 2013.

BOOTH, Wayne C. **A arte da pesquisa**. Tradução: Henrique A. Rego Monteiro. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 351p

CARDOSO, Micheli da Cruz; HORA, Dayse Martins. Competências e habilidades: alguns desafios para a formação de professores. In: **Jornada do Histedbr**, USP, São Paulo, p. 1-16. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_713_micheli_ccardoso@yahoo.com.br.pdf> Acessado em 20/12/2017.

CARVALHO, Dennis Almeida Lopes. **Aprendizagem musical não formal no ambiente do samba**. 2009. 72 f. Monografia (Curso de Licenciatura Plena em Música), Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CAVICCHIA, O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Disponível em:
<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>> Acessado em 15/10/2019.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa Qualitativa. In _____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 77 – 104.

CONCEITO de formação. Disponível em: <<https://conceito.de/formacao>> Acessado em 01/12/2017.

COSTA, Odélio Joaquim da. Ciclo de vida profissional dos professores universitários do Tocantins: uma análise segundo Huberman. In: **VII CONNEPI: Congresso Norte Nordeste de pesquisa e Inovação**. Palmas/Tocantins Anais... Palmas/Tocantins. 2012. Disponível em:
<<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/2890/2348>> Acessado em: 03/03/2018.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, Volume 14, Nº1, Janeiro/Junho de 2010. p. 73 – 78

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativa. In: **Educar**, Editora UFPR, Curitiba nº24, 2004. p. 213-225. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>> Acessado em 04/09/2018.

ECKSHMIDT, Sandra. O brincar na escola entre tantos caminhos... In: MEIRELLES, r. (org.). **Território do Brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. (coleção território do brincar). P. 71 – 75.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.51-76

GARCIA, Carlos Marcelo. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In: **Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado**, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. P. 1 – 35.

Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/233966597_Como_conocen_los_profesores_la_materia_que_ensenan Algumas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido> Acesso em: 22/06/2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In _____. **(Re) introduzindo a História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1993.

GONÇALVES, Rita Maria. A formação de professores de música para a educação básica. In: **Pesquisa em Pós-Graduação - Série Educação - nº8**. 2012. p. 29 - 38.

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, v. 15, 49-58, set. 2006.

ISAIA, Sarah Maria de Aguiar. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: **XIV ENDIPE – "Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas"**. Rio Grande do Sul. *Anais...* Porto Alegre. 2008 p. 618 - 635.

KOLB, David A. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. 2. ed New Jersey: Prentice-Hall, 2014.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012 - (Série Educação Musical).

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, 2, 2004, Bauru. *Anais...* Bauru: USC, 2004. 10p

MCLEOD, Saul. **Kolb's Learning styles and Experiential Learning Cycle**. Disponível em: <<https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>> Acessado em: 05/02/2019.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; LEANDRO, Ana Lúcia Aguiar Lopes. *Histórias de vida e formação: Trajetórias, experiências e reconstruções do ser no seu saber-fazer*. In: **IV FIPED: Fórum Internacional de Pedagogia**. Realize editora, Campina Grande - Paraíba, v.1, 1-15, jun. 2012.

MORATO, Cintia Thais. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música**. 2009.

307f. Tese (Doutorado) Programa de pós-graduação em música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

MOREIRA, Thiago; MATEIRO, Teresa. A experiência docente e a formação violonística e pedagógica na construção do “saber-fazer” e do “saber-ser” de um professor de violão. In: **XXI Congresso Nacional da Associação brasileira de educação musical**. Pirenópolis. *Anais...* Pirenópolis. 2013. p. 95 – 104.

MOTA, Graça; FIGUEIREDO, Sergio. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. In: **Educação**, Santa Maria, v.37, n.2, maio/ago, 2012. P. 273-290

NETO, Fernando Martins de Oliveira. A formação continuada em música: Dois olhares e um horizonte. IN: **II CONEDU: Congresso nacional de Educação**. *Anais...* Realize editora, Campina Grande - PB, 2015, Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID5329_07092015155455.pdf> Acessado em: 23/06/2018.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa - Características, usos e possibilidades. In: **Caderno de pesquisas em administração**. São Paulo, v. 1, n° 3, 2° sem./1996.

NOVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação) p. 33 - 61.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhando teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Paraná, 4. ed. 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>> Acessado em 06/04/2018.

OLIVEIRA, João Paulo de Rezende. **De pais pra filhos: Ensino e aprendizagem musical narelacão entre pais e filhos**. 2015. 76f. Monografia (Curso de Graduação em Música), Iarte Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2015.

PENNA, Maura. **A formação inicial do professor de música: porque uma Licenciatura?**. Disponível em: <http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/>> Acessado em: 17/12/2017.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. In: **Estudos da Psicologia**, Rio Grande do Norte 2007, p. 159-168. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/240634881/download>> Acessado em 17/09/2018)

PSCHEIDT, Jean Felipe; ARAÚJO, Rosane Cardoso. Aprendizagem, identidades e experiências de um baterista: uma análise a partir do modelo Snowball Self. In: **Revista da ABEM**, Londrina, v.23, n. 35, p. 105 - 119, 2015. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/view/567/456>> Acessado em: 01/12/2017.

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

SOUZA, Jussamara org. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2016. 287 p.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de lanueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y formación Del profesorado*, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>> Acesso em: 19/12/2017.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sergio (org). **A formação do professor de música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. 188 p.

SZYMANSKI, Heloisa et al. (Org). **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UWE, Flick. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Atmed, 2009. 405 p.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001. 206 p.

APENDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

DADOS PESSOAIS

- 1 – Idade
- 2 – Instrumento musical [principal; outros instrumentos]
- 3 – Aprendizagem musical [quando começou; onde; de que forma]
- 4 – Motivação para o estudo de música
- 5 – Ambiente familiar [disponibilidade de instrumento; músico na família; professor de música na família; estilo de música mais escutada]

EXPERIÊNCIAS MUSICAIS

- 6 – Experiências musicais [quantidade; onde; razões para tocar nos lugares; performance individual, dupla ou grupo; repertório]
- 7 – Profissionalização em música – como um músico [quando iniciou; onde; motivações; remuneração]

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICO-MUSICAL

- 8 – Aprendendo a ensinar música [quando iniciou; onde; motivações; remuneração; as referências no ensino de música; procurou orientação; consultou algum material didático-musical; fez uso de internet]
- 9 – Primeiras aulas de música [elaboração das aulas; (se sim) como; objetivos e a relação entre o planejado e alcançado; (se não) o que era feito para aperfeiçoar o processo? quais foram os resultados obtidos?]
- 10 – Lembranças e reflexões sobre as primeiras aulas [pontos positivos; dificuldades enfrentadas]
- 11 – Alunos com dificuldades na aprendizagem musical [teve algum?; se sim, quantos? principais dificuldades; estratégias pedagógico-musicais utilizadas para solucionar as dificuldades]
- 12 – Alunos com facilidade na aprendizagem musical [teve algum; se sim, quantos?; as estratégias pedagógico-musicais; a motivação dos alunos]
- 13 – Dificuldades encontradas nas aulas de música [procurava ajuda com colega, amigo ou familiar – músico ou professor de música; soluções na internet, livros didáticos]

14 – Aperfeiçoamento da prática pedagógico-musical [mudou a forma de ensinar música com o passar do tempo antes de entrar na Licenciatura? (se sim) como; exemplifique; (se não) por quê?]

PERCEPCÕES SOBRE TORNAR-SE PROFESSOR DE MÚSICA E ESCOLHA DO CURSO DE MÚSICA

15 – Ser professor de música [motivações para escolha da profissão; motivos para continuar na carreira]

16 – Professor de música [o que é ser professor de música?]

17 – Licenciatura [por que iniciou uma graduação?; contribuições (ou não) do Curso de Licenciatura para a sua formação]

APENDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL DE PROFESSORES DE MÚSICA EM
FORMAÇÃO ANTERIOR A LICENCIATURA**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, declaro estar ciente das propostas da pesquisa **A FORMAÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL DE PROFESSORES DE MÚSICA EM FORMAÇÃO ANTERIOR A LICENCIATURA** e autorizo o mestrando João Paulo de Rezende Oliveira e o professor José SOARES de Deus, orientador deste projeto de pesquisa, a utilizar os dados coletados através de entrevistas, para fins de pesquisa, assim como, para publicação em eventos acadêmico-científicos, desde que mantido meu anonimato.

_____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura

Obs: O título da pesquisa pode ser alterado até a apresentação do relatório final.