UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

MARINA MAUGERI SANTOS

BACHARELADO EM VIOLINO E O PREPARO PARA A DOCÊNCIA DO INSTRUMENTO: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

BACHELOR'S DEGREE IN VIOLIN AND PREPARATION FOR TEACHING THE INSTRUMENT: PATHWAYS TO INCLUSION OF PEDAGOGICAL TRAINING

CAMPINAS
2023

MARINA MAUGERI SANTOS

BACHARELADO EM VIOLINO E O PREPARO PARA A DOCÊNCIA DO INSTRUMENTO: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

BACHELOR'S DEGREE IN VIOLIN AND PREPARATION FOR TEACHING THE INSTRUMENT: PATHWAYS TO INCLUSION OF PEDAGOGICAL TRAINING

Tese apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Música, na área de Música: Teoria, Criação e Prática.

Thesis presented to the Arts Institute of the University of Campinas in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor in Music, in the area of Music: Theory, Creation and Practice.

ORIENTADOR: PROF. DR. EMERSON LUIZ DE BIAGGI
COORIENTADORA: PROFª. DRª. ADRIANA DO NASCIMENTO ARAÚJO MENDES

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA
MARINA MAUGERI SANTOS, E ORIENTADO PELO
PROF. DR. EMERSON LUIZ DE BIAGGI.

CAMPINAS
2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Silvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

Santos, Marina Maugeri, 1991-
Sa59b Bacharelado em violino e o preparo para a docência do instrumento : caminhos para a inclusão de formação pedagógica / Marina Maugeri Santos. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Emerson Luiz de Biaggi.
Coorientador: Adriana do Nascimento Araujo Mendes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Professores de música - Formação. 2. Violino - Instrução e estudo. 3. Música - Instrução e estudo. 4. Currículos - Avaliação. 5. Currículos - Mudança. I. Biaggi, Emerson Luiz de, 1961-. II. Mendes, Adriana do Nascimento Araujo, 1965-. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. IV. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Bachelor's degreee in violin and preparation for teaching the instrument : pathways to inclusion of pedagogical training
Palavras-chave em inglês:
Music teachers - Training of
Violin - Instruction and study
Music - Instruction and study
Curriculum evaluation
Curriculum change
Área de concentração: Música: Teoria, Criação e Prática
Titulação: Doutora em Música
Banca examinadora:
Emerson Luiz de Biaggi [Orientador]
Adonhiran Bernard de Almeida Reis
Luiz Britto Passos Amato
Marcos Vinícius Miranda dos Santos
Edson Queiroz de Andrade
Data de defesa: 07-11-2023
Programa de Pós-Graduação: Música

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0003-3079-9362
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/3148595196803981

COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DOUTORADO

MARINA MAUGERI SANTOS

ORIENTADOR: EMERSON LUIZ DE BIAGGI
COORIENTADORA: ADRIANA DO NASCIMENTO ARAÚJO MENDES

MEMBROS:
1. PROF. DR. EMERSON LUIZ DE BIAGGI
2. PROF. DR. ADONHIRAN BERNARD DE ALMEIDA REIS
3. PROF. DR. LUIZ BRITTO PASSOS AMATO
4. PROF. DR. MARCOS VINÍCIUS MIRANDA DOS SANTOS
5. PROF. DR. EDSON QUEIROZ DE ANDRADE

Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros da comissão examinadora encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DATA DA DEFESA: 07.11.2023

Dedico este trabalho a todas as mulheres mães universitárias. Que possam ganhar seu espaço, serem aceitas, acolhidas e vistas. Toda força e abundância a essas mulheres mães, que se esforçam em amar os filhos e também amar suas carreiras e quem são para além da maternidade. Que a academia possa ser também, e cada vez, mais seu espaço.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela vida e por tantas bençãos. Agradeço também meus guias e protetores espirituais que me auxiliaram na realização desta maravilhosa e árdua missão de realizar um doutorado.

Agradeço aos meus pais, Maria Isabel Rodrigues e Francisco Maugeri Filho por sempre me apoiarem em todas as áreas da minha vida e fazerem de todo o possível para que eu pudesse realizar meus sonhos.

Agradeço ao meu esposo maravilhoso, Pedro Santos de Azevedo, pelo incentivo, apoio e suporte sem os quais não seria possível a realização desta pesquisa. Agradeço aos meus três filhos, Francisco, João e Joaquim por encherem minha vida de alegrias e aprendizados, aprofundando minha experiência de educadora e aprendiz como nenhum outro professor, e por torcerem pela finalização do doutorado da mamãe.

Ao meu irmão Leonardo e minha cunhada Fernanda, por sempre trazerem carinho às nossas vidas.

Agradeço ao meu querido orientador, Emerson Luiz De Biaggi, não só pela competente, dedicada e impecável orientação, mas também por me acolher nos meus desafios de forma profundamente humana.

Agradeço a minha querida co-orientadora, Adriana Mendes, que mesmo na distância se faz presente, através da sua alegria, disponibilidade e apoio.

Agradeço aos professores que participaram da pesquisa e aos alunos que participaram das disciplinas teste e auxiliaram na materialização deste trabalho.

Agradeço à Unicamp e a todos os professores, funcionários e amigos que contribuíram para minha formação e para a realização deste doutorado. À CAPES pela bolsa concedida para realização de parte desta pesquisa.

Agradeço aos professores Luiz Amato e Adonhiran Reis pela orientação no preparo dos dois recitais de violino do doutorado.

Agradeço ao Centro Suzuki de Campinas, escola em que tenho a oportunidade de atuar como professora de violino e de me desenvolver e aperfeiçoar. Também à Shinobu Saito, Fábio dos Santos e demais professores/amigos, por proporcionarem um ambiente de colaboração e aprendizado. Assim como aos meus queridos alunos que fazem de mim professora.

Agradeço à Amic - Amigos da Criança e sua fundadora Eliana dos Santos, por fazerem parte da minha vida e de quem eu sou. Assim como por, atualmente, ter a honra de atuar como coordenadora do projeto Música na Primeira Infância e aprender muito e com muito amor. Também agradeço às crianças da Amic, meus alunos, que alegram minha semana e com quem aprendo e me desenvolvo como professora.

Agradeço à querida Eva e a todas outras pessoas que cuidaram dos meus filhos com carinho para que eu pudesse me dedicar ao trabalho.

Agradeço a todos que ao longo destes quase seis anos de trabalho, me auxiliaram direta ou indiretamente, me apoiaram e torceram por mim. À amigos e colegas que perguntavam, me davam força e palavras de conforto.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 - Processo n°: 88887.612139/2021-00.

RESUMO

Este trabalho tem como tema central a formação de bacharéis para a docência do instrumento proporcionada pelas universidades brasileiras. O trabalho teve como recorte a formação dos alunos de bacharelado em violino. Nossas hipóteses iniciais eram que o curso de bacharelado em instrumento não dá aos alunos bacharéis a formação necessária para se prepararem para a docência, e que são necessárias disciplinas específicas de pedagogia do instrumento para desenvolver tal preparo. Dessa forma, este trabalho teve como objetivo oferecer uma proposta de inclusão de formação pedagógica, por meio de disciplinas específicas sobre o assunto, para os alunos de bacharelado em violino de universidades brasileiras que ainda não possuem esse tipo de formação. O desenvolvimento da pesquisa foi realizado em três etapas. A primeira etapa constituiu-se no estudo da bibliografia de referência, que não só nos auxiliou na fundamentação teórica, mas também durante as outras etapas da pesquisa e desenvolvimento do seu produto final. Na segunda etapa foi realizada uma pesquisa curricular, por meio de questionários online com professores de violino de universidades públicas brasileiras, buscando cursos que incluem formação pedagógica para os graduandos no bacharelado em violino. Essa etapa tinha o intuito de coletar dados sobre: quantidade de cursos de bacharelado em violino que possuem formação para docência; opinião dos professores universitários sobre a importância deste tipo de formação; e informações sobre disciplinas já existentes para o desenvolvimento de um modelo de disciplina de pedagogia do violino. A terceira etapa contou com a realização de disciplinas teste sobre pedagogia de cordas friccionadas, realizadas no Instituto de Artes da Unicamp, com a intenção de experimentar conteúdos e formatos possíveis para uma disciplina de pedagogia do violino e/ou de cordas friccionadas. Como resultado e produto final do trabalho, não chegamos a um modelo específico de disciplina, entretanto, a uma proposta para a construção de disciplinas de pedagogia do instrumento. Nesta proposta consideramos seis aspectos que são essenciais de serem considerados no momento de elaboração de uma disciplina de pedagogia do instrumento: a ressignificação da docência do instrumento; escolha do conteúdo abordado na disciplina; prática de ensino; quantidade de semestres para a disciplina; professores responsáveis pela disciplina e sua formação; público alvo da disciplina.

Palavras-chave: bacharelado em instrumento; pedagogia do instrumento; formação para a docência do instrumento; proposta para reforma curricular.

ABSTRACT

This work has as its central theme the training of bachelors to teach instrument classes provided by Brazilian universities. The work focused on the training of bachelor's degree students in violin. Our initial hypotheses were that the bachelors instrument course does not provide bachelor students with the necessary training to prepare for teaching, and that specific instrument pedagogy disciplines are necessary to develop such preparation. Thus, this work aimed to offer a proposal for the inclusion of pedagogical training, through specific disciplines on the subject, for bachelor's students in violin at Brazilian universities who still do not have this type of training. The development of the research was carried out in three stages. The first stage consisted in the study of the bibliography reference, which not only helped us in the theoretical foundation, but also during the other stages of the research and development of its final product. In the second stage, a curricular research was carried out, through online questionnaires with violin teachers from Brazilian public universities, seeking courses that include pedagogical training for undergraduate violin students. This step was intended to collect data on: the number of bachelor's degree courses in violin that have training for teaching; opinion of university professors on the importance of this type of training; and information on existing disciplines for the development of a violin pedagogy discipline model. The third stage involved test disciplines on pedagogy of rubbed strings, held at the Arts Institute at Unicamp, with the intention of experimenting possible contents and formats for a pedagogy course on the violin and/or pedagogy of rubbed strings. As a result and final product of the work, we did not arrive at a specific discipline model, however, at a proposal for the construction of instrument pedagogy disciplines. In this proposal, we consider six aspects that are essential to be considered when creating an instrument pedagogy discipline: the redefinition of teaching the instrument; choice of content addressed in the course; teaching practice; number of semesters for the discipline; teachers responsible for the subject and its training; target audience of the discipline.

Keywords: bachelor's degree in instrument; instrument pedagogy; training for teaching the instrument; proposal for curriculum reform.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 - Como os PCP possibilitam o contato com a pedagogia do violino……..……69
Figura 2.2 - Formas de atuação docente para os bacharelandos……..69
Figura 2.3 - Inclusão de disciplinas na grade curricular voltadas à pedagogia do violino…...70
Figura 2.4 - Justificativa da inclusão ou não de disciplinas na grade curricular voltadas à pedagogia do violino……70
Figura 2.5 - Sugestão de conteúdos para disciplina de pedagogia do violino……..74
Figura 2.6 - Universidades participantes da pesquisa que possuem disciplinas de pedagogia do violino, por região do Brasil……78
Figura 2.7 - Quantas disciplinas voltadas à pedagogia do violino estão disponíveis nas universidades……79
Figura 2.8 - Conteúdos tratados em disciplinas de pedagogia do violino já existentes……...80
Figura 2.9 - Métodos e metodologias apresentados nas disciplinas…….81
Figura 2.10 - Disciplinas que contam com parte prática de ensino……..82
Figura 3.1 : Avaliação dos alunos em relação a relevância dos temas tratados…….103
Figura 3.2 - Avaliação da relevância dos conteúdos da disciplina por escala…….....116
Figura 3.3 - Avaliação da relevância dos conteúdos da disciplina por área de conteúdo…...116
Figura 4.1 - Áreas de conteúdo para disciplina de pedagogia do violino, comparação entre primeira e segunda etapa da pesquisa com PCP…….127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temas e conteúdos abordados no 1º bloco: Cognição e aprendizagem musical…95
Quadro 2 - Temas e conteúdos abordados no 2º bloco: Importantes pedagogos da história do violino……...97
Quadro 3 - Temas e conteúdos abordados no 1º bloco: Princípios básicos: história e aprendizagem……107
Quadro 4 - Temas e conteúdos abordados no 2º bloco: Prática de ensino: ferramentas, exercícios e observação - Nível Iniciante……...110
Quadro 5 - Temas e conteúdos abordados no 3º bloco: Prática de ensino: ferramentas, exercícios e observação - Nível Intermediário……...113
Quadro 6 - Áreas de conteúdo para disciplina de pedagogia do violino, comparação entre primeira e segunda etapa da pesquisa com PCP…….127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMIC - Amigos da Criança

ASTA - American String Teacher Association

EAD - Ensino a Distância

EEM - Educação Especializada em Música

e-MEC - Sistema eletrônico de cadastro no Ministério da Educação

EMESP - Escola de Música do Estado de São Paulo

EUA - Estados Unidos da América

FAMES - Faculdade de Música do Espírito Santo

IA - Instituto de Artes

IES - Instituição(ões) de Ensino Superior

MEC - Ministério da Educação

NDE - Núcleo Docente Estruturante

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

OSC - Organizações da Sociedade Civil

PCP - Professores Colaboradores da Pesquisa

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAA - Suzuki Association of the Americas

SP - Estado de São Paulo

TAD - Teoria da Autodeterminação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UDESC - Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ……..……16
1. PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA DO INSTRUMENTO NO BRASIL……..23
1.1 O bacharel e a realidade do mercado de trabalho……..23
1.2 O modelo curricular dos bacharelados no Brasil……...28
1.2.1 O modelo conservatorial……28
1.2.2 O modelo conservatorial no Brasil……30
1.2.3 O *habitus conservatorial*……...32
1.2.4 O modelo conservatorial e o *habitus conservatorial* nas IES do Brasil……33
1.3 Porque se formar para a docência: valorização e não valorização do ensino……35
1.3.1 Exemplo de universidades estrangeiras……38
1.3.2 O "ensino como aprendi" e seus problemas……..39
1.3.3 Relação com alunos……...43
1.4 A questão curricular dos cursos de bacharelado……44
1.4.1 A formação do professor de instrumento: bacharelado e/ou licenciatura?.....45
1.4.2 Reformulação curricular: uma necessidade……...48
1.4.3 Disciplinas de pedagogia do instrumento nas IES e a prática docente……..52
1.5 Ser professor/ tornar-se professor: os saberes docentes do professor de música……..56
1.5.1 Os saberes docentes segundo Tardif……..57
1.5.2 Saberes docentes nas pesquisas em música……...59
1.5.3 Os saberes específicos do professor de instrumento……..62
2. IES BRASILEIRAS E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: PESQUISA COM PROFESSORES…….66
2.1 Metodologia utilizada…….……...66
2.2 Pesquisa com professores das universidades brasileiras: primeira etapa……..68
2.2.1 O contato com a pedagogia do violino durante o bacharelado……..68
2.2.2 Disciplinas de pedagogia do violino como parte da grade curricular……70
2.2.3 Disciplina de pedagogia do violino: sugestões dos PCP……...73
2.2.4 Análise dos dados do primeiro questionário……..76
2.3 Pesquisa com professores das universidades brasileiras: segunda etapa……...78
2.3.1 A quantidade de disciplinas……...79
2.3.2 Conteúdos abordados nas disciplinas……79
2.3.3 A prática de ensino nas disciplinas……82

2.3.4 Comentários dos PCP……86
2.3.5 Análise dos dados do segundo questionário……..87
3. DISCIPLINAS TESTE REALIZADAS NA UNICAMP…….91
3.1 Configuração das disciplinas teste.……91
3.2 Semestre um: planejamento da disciplina……..93
3.3 Semestre um: desenrolar da disciplina……...94
3.3.1 Primeiro bloco: Cognição e aprendizagem musical……95
3.3.2 Segundo bloco: Importantes pedagogos da história do violino……..96
3.3.3 Terceiro bloco: Observação e Prática……..99
3.3.4 Quarto bloco: seminários……..101
3.4 Semestre um: avaliação dos alunos e conclusões…….102
3.5 Semestre dois: planejamento……104
3.6 Semestre dois: desenrolar da disciplina……106
3.6.1 Primeiro bloco: Princípios básicos: história e aprendizagem……...107
3.6.2 Segundo bloco: Prática de ensino: ferramentas, exercícios e observação - Nível Iniciante……109
3.6.3 Terceiro bloco: Prática de ensino: ferramentas, exercícios e observação - Nível Intermediário…….112
3.6.4 Quarto bloco: Seminários……..113
3.7 Semestre dois: avaliação dos alunos e conclusões……..……114
3.8 Discussão sobre os resultados dos dois semestres……117
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: proposta para a construção de disciplinas de pedagogia do instrumento……...119
4.1 Ressignificação da docência do instrumento……...120
4.2 Conteúdo abordado nas disciplinas…….124
4.2.1 O *saber ensinar*: conhecimentos da pedagogia do instrumento……..125
Abordagem histórica e métodos e metodologias de ensino……..128
Conteúdos teórico-práticos……...129
Aprendendo pela observação……131
4.2.2 O *saber ser*: conhecimentos sobre cognição e aprendizagem musical……132
4.2.3 Conteúdos essenciais……...134
4.3 Prática de ensino……..135

4.4 Quantidade de semestres…….141
4.5 Público alvo da disciplina……143
4.6 Formação do professor universitário para ensinar a ensinar……...146
CONSIDERAÇÕES FINAIS……..149
REFERÊNCIAS……...155
APÊNDICE 1 - Questionários enviados aos PCP……..160
APÊNDICE 2 - Questionários enviados aos alunos participantes das disciplinas teste……163
ANEXO - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa……..166

INTRODUÇÃO

Pedagogia do instrumento e valorização do ensino

Este trabalho pertence à área da pedagogia do instrumento, uma área ainda pouco estudada em nosso país e, devido a isso, com pouco espaço em estudos acadêmicos e científicos. Na universidade onde foi realizado, assim como em grande parte das universidades brasileiras, não existe *ainda* uma linha de pesquisa voltada aos estudos da pedagogia do instrumento. Por isso mesmo, escolhemos realizá-lo dentro da linha de pesquisa de performance instrumental. Acreditamos que a pedagogia do instrumento está no imbricamento da educação musical e da performance, pois ambos os assuntos e formação são importantes para um professor de instrumento. Este trabalho se reúne a outros anteriores a ele[1] para fortalecer as pesquisas na área de pedagogia do instrumento, reforçando a importância de tornarmos natural, dentre os cursos de bacharelado em instrumento/canto das IES brasileiras, o cuidado com a formação para a docência.

Quando iniciamos a pesquisa, o problema central para esta pesquisadora era a falta de formação dos professores de instrumento para dar aulas. Decorrente disso, as dificuldades de atuação destes professores devido ao conhecimento limitado sobre o ensino, assim como as consequências para os alunos. Estes últimos acabam sendo os mais atingidos pela falta de formação correta de seus professores, nem sempre sendo instruídos da melhor forma, muitas vezes desenvolvendo vícios que poderiam ser evitados. Entretanto, os professores de instrumentos não são os "vilões", eles são somente uma peça dentro de uma estrutura histórica e social que, como veremos mais adiante, enxerga o ensino como algo intrínseco ao papel do músico. Esse *habitus* cultural transmite a mensagem de que podemos ensinar o instrumento que sabemos tocar sem precisar aprender a ensinar. É uma mensagem subliminar que carregamos como músicos, muitas vezes inconscientemente, e que permeia espaços acadêmicos e profissionais.

Além disso, podemos considerar a valorização do ensino como um tabu entre os bacharéis. Como veremos mais adiante, é mais comum que bacharelandos e bacharéis se dediquem a sua formação como instrumentistas em detrimento de sua formação pedagógica. Mesmo que, em alguns casos, a docência represente a maior fonte de renda para o músico.

[1] Como por exemplo: Bello (2016), Del Ben (2003), Glaser e Fonterrada (2007), Kothe (2012), Scoggin (2003), Souza (2017; 2019), Weber (2019).

Entretanto, porque isso acontece? Penna (2011) realiza uma importante discussão que pode nos trazer algumas respostas. A autora cita uma frase de Bernard Shaw, de mais de um século, que, segundo a autora, "tornou-se extremamente popular" (PENNA, 2011, p. 13): "Quem sabe, faz; quem não sabe, ensina" (SHULMAN, 1986 *apud* PENNA, 2011, p. 13). Em seu texto, Penna (2011), desenvolve uma crítica à frase, exaltando a valorização do ensino e do saber ensinar:

> longe de uma função menor, que pode caber a quem não sabe, o ensinar constitui-se numa atividade bastante complexa, em que é preciso dar, ao conteúdo que se ensina (**o que**), uma forma (**como**, **o modo de** ensinar) que sustente uma verdadeira ação educativa (PENNA, 2011, p. 23, grifos da autora).

Podemos conjecturar sobre os motivos para essa frase de Shaw ter se tornado "extremamente popular". Se tal frase ganhou tamanha força, provavelmente era algo com que muitas pessoas concordavam. Assim, como um *habitus* cultural, esse pensamento pode ter sido transmitido por gerações, sendo que ainda hoje a performance recebe um lugar mais importante que o ensino.

Estudando pesquisas e trabalhos sobre a formação do músico bacharel, observamos que existem outras lacunas para além da formação para a docência do instrumento. Como Souza (2019) discute, as universidades não estão preparando adequadamente os alunos para a atuação no mercado de trabalho da música. Existe uma cisão entre a proposta de formação contida no projeto político pedagógico das universidades e a realidade do mercado de trabalho. Dessa forma, muitos bacharéis não se sentem completamente preparados para atuar no mercado de trabalho após a formação da graduação. Este trabalho tem como propósito diminuir a lacuna entre a formação do bacharel em instrumento (violino e cordas friccionadas) e o preparo para o ensino do instrumento, estudando diferentes formas de incluir a formação da pedagogia do instrumento no curso de bacharelado. Considerando que o ensino do instrumento faz parte do mercado de trabalho do bacharel, como mostram diversos estudos[2], podemos afirmar que esse trabalho vem contribuir com ideias para uma formação mais completa dos bacharéis.

[2] Tais como: Glaser e Fonterrada (2007), Kothe (2012), Scoggin (2003), Souza (2017; 2019), Weber (2019), Weidner (2011), Weidner e Biaggi (2021).

Quando nossa história guia nosso desejo de pesquisar

Antes de falarmos sobre definição da pesquisa, problemas, hipóteses e objetivos, assim como a estrutura deste trabalho, acreditamos ser importante falar sobre o que motivou a escolha do tema e desenvolvimento do projeto desta pesquisa. A verdade é que o estopim da pesquisa aconteceu após uma observação e reflexão sobre a própria trajetória musical desta pesquisadora. Dessa forma, iremos expor, a seguir, de forma breve essa trajetória, para então, falar sobre a condução da pesquisa. Para esse momento pedimos licença para nos desprendermos da linguagem mais formal, utilizando uma linguagem mais simples e intimista.

* * *

A música foi algo sempre muito presente na minha infância. Meu interesse pela música se desenvolveu de forma fluida e natural. Nutrida pelo ambiente musical, já pequena iniciei minha trajetória na música. Primeiramente, no Conservatório Carlos Gomes em Campinas (SP), estudei iniciação musical, canto coral, flauta doce e piano, junto com aulas de dança e artes plásticas. Aos nove anos iniciei os estudos do violino com a professora Shinobu Saito, no Centro Suzuki de Campinas. Foi com essa idade que decidi que queria ser musicista e violinista, me encontrei no violino. Nos anos seguintes segui com os estudos do violino e piano, mantendo meu propósito.

Antes mesmo da graduação, aos 16 anos, realizei um curso de formação para professores de violino do Método Suzuki com a professora Shinobu Saito. Busquei a formação para dar aulas de violino para um grupo de crianças na OSC Amic - Amigos da Criança, em Campinas, minha primeira experiência docente. Dei aulas para o grupo de crianças, como voluntária da instituição, durante dois anos antes de entrar na faculdade. Mesmo tendo realizado o curso, foi uma primeira experiência bastante desafiadora, mas também gratificante. Em 2010 entrei no bacharelado em violino na Faculdade Santa Marcelina. Apesar de não ter tido disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento, retomei a formação pelo Método Suzuki em cursos de curta duração, antes mesmo de me formar bacharel.

Na época da graduação eu pensava em seguir a carreira de performer, tocar em alguma orquestra e dar aulas para "complementar a renda". Lembro que falava sobre a atuação como professora como uma segunda ocupação, não tão importante quanto a de performer. E pensava mesmo que me sentiria fracassada se fosse viver somente de "ser"

professora de violino. Tudo mudou quando iniciei minha segunda experiência docente. Estava no último ano da graduação e fui chamada para dar aulas de violino em uma escola de São Paulo. Uma colega da faculdade estava saindo da escola e me chamou para ficar no lugar. Fui dar uma aula teste, saí me sentindo tão bem e feliz. Naquele momento, vivendo uma nova experiência docente, agora com 21 anos e um pouco mais madura, senti que havia me encontrado na docência. Os cursos da metodologia Suzuki me deram uma base bastante sólida para iniciar a docência do violino, claro que com todas as incertezas e inseguranças de um professor iniciante. A diferença é que eu tinha um mapa do caminho que ia trilhar, e com a experiência das aulas fui - e continuo - trilhando o caminho da docência, com todos os seus desafios, surpresas, erros e acertos.

Considero que fui bastante privilegiada por ter podido participar dos cursos antes de começar a lecionar. Ao observar colegas de profissão fui conhecendo outras realidades, professores que iniciavam a dar aulas sem base nenhuma e, de outro lado, alunos que haviam desenvolvido diversos vícios devido a uma instrução deficiente. Comecei a perceber que havia alguma lacuna. Realizei minha graduação na Fasm, durante esse tempo fui aluna dos professores de violino da USP e UNESP. Depois ingressei no mestrado na Unicamp. Essas quatro universidades paulistas pelas quais, de alguma forma passei e conheci, não tinham formação voltada à pedagogia do instrumento.

Ao ter notícias de universidades estrangeiras em que se estudava a pedagogia do violino, e mesmo algumas poucas universidades nacionais que tinham disciplinas voltadas à essa temática, percebi que nas faculdades e universidades do Estado de São Paulo não parecia existir tal preocupação. Mesmo assim, via amigos e colegas de profissão dando aulas de instrumento, apesar de terem pouca ou quase nenhuma formação. Foi a partir dessas reflexões que surgiu a ideia da pesquisa, com o intuito de propor a inclusão de formação pedagógica para alunos de graduação dos cursos de bacharelado em instrumento com habilitação em violino em universidades públicas brasileiras.

Definindo a pesquisa

Com a temática da pesquisa em mente buscamos, em âmbito nacional, referências bibliográficas sobre o assunto que pudessem nortear a nossa própria pesquisa. A partir de algumas leituras iniciais, que nos auxiliaram a contemplar o cenário dos estudos sobre pedagogia do instrumento no Brasil, definimos o problema central da pesquisa: a falta de preparo dos violinistas bacharéis para dar aulas de violino. Seguido das seguintes hipóteses:

- O curso de bacharelado em instrumento não dá aos alunos bacharéis a formação necessária para se prepararem para dar aula de violino.
- Cursar uma licenciatura em música (voltada ao ensino básico) não preenche a lacuna pois o curso não é voltado para o ensino de instrumento.
- São necessárias disciplinas específicas de pedagogia do instrumento que dêem ao bacharelando ferramentas de ensino.

Dessa forma, dentro do tema da pedagogia do instrumento, estabelecemos o recorte da pesquisa: o papel das IES na formação pedagógica dos bacharéis em violino. O objetivo geral da pesquisa era o de oferecer uma proposta de inclusão de formação pedagógica para os alunos de graduação em bacharelado em instrumento com habilitação em violino das universidades brasileiras. Considerando como objetivos específicos:

- ampliar a pesquisa em pedagogia do ensino do violino no Brasil;
- realizar uma análise curricular de cursos de bacharelado em instrumento com habilitação em violino em universidades públicas brasileiras, buscando cursos que incluem formação pedagógica para os graduandos no bacharelado em violino;
- propor possíveis modelos de disciplina que abordem a pedagogia do violino, para que seja feita a inclusão de formação pedagógica e didática para os bacharelandos em violino em universidades brasileiras.

Tradicionalmente, o curso de bacharelado em instrumento no Brasil é voltado para a formação performática do instrumentista, com objetivo final de formá-lo para tocar, seja como solista, camerista ou como integrante de uma orquestra. Entretanto, já existem, no Brasil, cursos de bacharelado em instrumento que reformularam suas grades curriculares, e mesmo cursos de licenciatura em instrumentos, com disciplinas voltadas à formação pedagógica dos alunos. A pesquisa curricular dos cursos de bacharelados em violino nos traria um panorama atual da formação oferecida pelos mesmos e das disciplinas de pedagogia do instrumento já existentes. Os dados dessa pesquisa poderiam nos fornecer informações e materiais para o desenvolvimento das disciplinas teste. Como produto final do trabalho, almejávamos chegar a um modelo de disciplina, que teria o intuito de proporcionar ao bacharel uma introdução à formação pedagógica, abordando conhecimentos teóricos e práticos do ensino do violino.

Nosso plano inicial tinha como foco a pedagogia do violino e disciplinas de formação pedagógica voltadas para o violino, por ser o instrumento de especialidade desta pesquisadora. Entretanto, no decorrer da pesquisa abrimos mais a discussão, trazendo como possibilidade, disciplinas que incluíssem todos os instrumentos de cordas friccionadas. Isso

aconteceu em decorrência do resultado da disciplina teste realizada por esta pesquisa, como também em virtude dos dados da pesquisa com professores de violino das universidades brasileiras.

Organização do trabalho

Este trabalho se divide em quatro capítulos. No primeiro capítulo expomos pesquisas e trabalhos relacionados ao tema, que nos serviram de embasamento teórico. O capítulo é subdividido em itens nos quais são tratados diferentes temas. Primeiramente abordamos a formação do bacharel e a realidade do mercado de trabalho. Seguindo com a discussão sobre o modelo curricular dos cursos de bacharelado e sua história, comentando o modelo conservatorial e o *habitus conservatorial*. Em seguida tratamos do tema da valorização do ensino, falando sobre os problemas da falta de formação para a docência, como ensinar baseado em antigos modelos e questões sobre o relacionamento professor-aluno. Seguimos o capítulo falando sobre o currículo dos bacharelados em instrumento/canto e a necessidade de reformulações, discutindo a formação do aluno e a inclusão de disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento. Finalizamos o capítulo abordando os saberes docentes do professor e do professor de instrumento.

No segundo capítulo trazemos os resultados da pesquisa realizada com professores de violino de universidades públicas brasileiras. Essa pesquisa foi realizada em duas etapas por meio de questionários online. A primeira etapa tinha como objetivo verificar quais universidades possibilitam, e como, o contato com a pedagogia do violino para os estudantes do bacharelado em violino; averiguar como os professores avaliam a inclusão de disciplinas de pedagogia do violino; e quais temas consideram importantes de serem abordados em disciplinas desse tipo. Já a segunda etapa da pesquisa foi realizada com uma parcela dos participantes da primeira etapa, que haviam indicado a existência de disciplinas de pedagogia do violino em suas universidades. Essa segunda etapa da pesquisa tinha como objetivo obter dados sobre as disciplinas de pedagogia do violino já existentes em universidades brasileiras, buscando compreender os diferentes tipos de disciplina, seus conteúdos, duração, entre outras informações.

O terceiro capítulo aborda as disciplinas teste realizadas nesta pesquisa. As disciplinas foram realizadas no Instituto de Artes da Unicamp em dois momentos e com turmas de alunos diferentes. As disciplinas foram oferecidas para alunos dos cursos de música que tocam instrumentos de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo). A nossa

intenção em realizar as disciplinas teste era a de experimentar possíveis formatos e conteúdos, nos baseando nas informações coletadas na revisão bibliográfica, nos questionários com professores das universidades e na própria experiência do orientador e desta pesquisadora. No capítulo, relatamos desde o preparo das disciplinas teste até as conclusões, descrevendo também os detalhes do desenvolvimento de ambas ao longo de dois semestres.

O quarto e último capítulo apresenta o resultado deste trabalho. Por meio da análise e discussão dos dados coletados durante a pesquisa, chegamos à conclusão de que não é possível chegar a um modelo específico de disciplina, mas que esta pode ser montada conforme as possibilidades e limitações de cada curso. Assim, comentamos pontos que entendemos como essenciais a serem considerados para a estruturação de uma disciplina de pedagogia do violino ou de cordas friccionadas.

CAPÍTULO 1
PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA DO INSTRUMENTO NO BRASIL

Neste capítulo traremos pesquisas e trabalhos na área da formação do bacharel músico instrumentista discutindo temas relacionados à formação pedagógica deste profissional. Esta revisão bibliográfica, que trata do tema principalmente em âmbito nacional, observa o tópico da formação músico-pedagógica por diversos prismas: mercado de trabalho, valorização ou não-valorização do ensino, a supremacia da performance, as matrizes curriculares dos cursos de música, o modelo conservatorial, pesquisas com músicos e bacharéis, e os saberes docentes do músico e professor. Desta forma, nossa intenção é, mais uma vez, como todas as pesquisas que abordaremos, problematizar a formação do músico bacharel no Brasil, fundamentando e reforçando a relevância do tema e necessidade, diríamos urgente, de mudanças estruturais nos cursos de bacharelado em instrumento.

1.1 O bacharel e a realidade do mercado de trabalho

A discussão sobre a formação do músico bacharel e a realidade do mercado de trabalho para músicos é um assunto não tão recente. Dourado (1995, p. 70) já levantava essa questão ao afirmar que o mercado de músico de orquestra estava saturado e que era necessário que as universidades se atualizassem e incluíssem outras frentes de formação para o músico bacharel, como a formação pedagógica e a música de câmara. Junto com esse autor, muitos outros vêm abordando o tema do mercado de trabalho atrelado às expectativas e realidades dos músicos formados, podemos citar: Barbeitas (2002), Requião (2002), Del Ben (2003), Scoggin (2003), Carvalho (2004), Glaser e Fonterrada (2007), Weidner (2011), Kothe (2012), Bello (2016), Souza (2017; 2019), Weber (2014), Weidner e Biaggi (2021b).

Comum a todos estes trabalhos é o tema da realidade da docência para músicos instrumentistas (aqui podemos incluir também cantores), como ressalta Barbeitas (2002):

> (...) os temas Música e Pedagogia e Música e Tecnologia, além de representarem o arejamento do currículo em torno de questões colocadas pela própria dinâmica sociocultural, sinalizam o reconhecimento de uma **realidade inegável do mercado de trabalho**, na medida em que **boa parte dos egressos dos cursos de Música atuam, de alguma forma, no ensino** e, cada vez mais, também como peritos de gravação em estúdios (BARBEITAS, 2002, p. 81. Grifos da pesquisadora).

Esta “realidade inegável”, como coloca o autor, também é evidenciada por alguns trabalhos que pesquisaram músicos de diferentes regiões do país e em diferentes épocas, nos quais sempre se sobressai a grande porcentagem que trabalha com a docência, especialmente com aulas de instrumento. Glaser e Fonterrada (2007, p. 33) pesquisaram a atuação docente de 330 músicos de “quatro grandes conjuntos profissionais da cidade”[3], dos quais 242 (73,3%) haviam tido experiência como professor do seu instrumento. Kothe (2012) realizou uma pesquisa semelhante, com músicos de cinco orquestras do estado de Santa Catarina. Dentre 112 músicos colaboradores, 105 atuavam “em atividades ligadas à docência" (KOTHE, 2012, p. 53).

Weidner (2011), Souza (2019) e Weidner e Biaggi (2021b) realizaram pesquisas com egressos de cursos de bacharelado em música, buscando suas principais áreas de atuação profissional. O estudo de Weidner (2011) foi realizado com os egressos do Curso de Bacharelado de Violino e Viola da UDESC formados entre os anos 2000 e 2010. Dentre os dezesseis participantes, a atividade profissional que mais se destacou foi a docência, treze deles atuavam na época como professores de instrumento. Souza (2019) realizou seu estudo com egressos de quatro instituições: USP, UFRJ, UFMG e FAMES, formados entre 2012 e 2016. Dentre “125 colaboradores, apenas 05 (4% da amostra) nunca trabalharam com ensino” (SOUZA, 2019, p. 55). Finalmente, a pesquisa de Weidner e Biaggi (2021b) realizada com 39 egressos do Curso de Bacharelado em Música com ênfase nos instrumento violino, viola, violoncelo e contrabaixo da UNICAMP, formados entre 2009 e 2018, constatou que trinta e dois deles (82%) trabalham como professores de instrumento.

Muitas destas pesquisas apontam que a necessidade financeira é um motivador para o trabalho com a docência, sendo que os músicos instrumentistas encontram no ensino do instrumento a complementação financeira necessário, ou mesmo a maior fonte de renda (GLASER; FONTERRADA, 2007; KOTHE, 2012; SOUZA, 2019). Além disso, existe uma questão geográfica que influencia o mercado de trabalho do músico e que deve ser considerada: não são todas as cidades que possuem orquestras nas quais os músicos possam trabalhar; contudo a atuação docente e com performance em eventos (cachês) pode acontecer independente da região. Mesmo assim, a formação do curso de bacharelado é majoritariamente voltada para a performance musical, considerando-se que muitos alunos que ingressam no curso querem “fazer música”, tocar. O gosto por tocar os motiva a cursar o

[3] Na época a pesquisa foi realizada com os músicos da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, Banda Sinfônica do Estado de São Paulo, Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo e Orquestra da Rádio e Televisão Cultura de São Paulo.

bacharelado (CARVALHO, 2004; SOUZA, 2019). Ao se formarem e se depararem com o mercado de trabalho acontece uma quebra de expectativa, pois não é possível "viver de tocar". Na fala de dois professores entrevistados por Carvalho (2004) vemos impresso este choque de realidade:

> "Eu queria tocar violão. Eu não tinha muito essa ideia: O que eu vou fazer da minha vida? Como eu vou ganhar dinheiro? Nunca pensei nisso assim, né. Eu queria tocar. Queria tocar e ter tempo para estudar (P4)".
> "Sem pensar muito no mercado de trabalho. Eu não pensei muito. Aí eu fiz a faculdade, aí depois apareceram as oportunidades de dar aula. (...) Eu sabia que não iria dar para viver de tocar. Eu até gostaria (...) (P7)" (CARVALHO, 2004, p. 50).

Souza (2019) também fala sobre este tema afirmando que os colaboradores de sua pesquisa escolheram cursar o bacharelado em música "com pouca consciência da profissão e do mercado de trabalho, ou, apesar dos desafios, como se esta fosse a única opção possível para a realização pessoal/profissional" (SOUZA, 2019, p. 146). Realmente, é bom tocar e, assim como os colaboradores de Souza (2019), muitos de nós músicos sentimos e seguimos este chamado. Como Souza (2019) mesmo define, ao refletir sobre os porquês que a levaram a música: "não escolhi a música, fui escolhida" (p. 24).

Entretanto, somente este sentimento não é suficiente para que os músicos se coloquem no mercado de trabalho em música, ou nos "mercados de trabalho em música, uma vez que, 'o' mercado não existe enquanto construto social definido e acabado" (SOUZA, 2019, p. 25). Souza (2017, 2019), discute em seus trabalhos as identidades profissionais do músico, considerando como característica da profissão as múltiplas atuações, o que Weidner (2011, p. 45) define como "perfil multifacetado". Uma das definições que Souza (2019) traz é o modelo de carreira *portfólio*, na qual o sujeito trabalha com diversas atividades formando uma "carteira" de trabalho e que exige do sujeito flexibilidade. Segundo esta autora o problema está na não preparação dos músicos para esta realidade por parte dos cursos de bacharelados, que ficam presos a uma identidade de músico performático:

> Esta lacuna entre o processo formativo para o trabalho e as realidades do mundo do trabalho em música se coloca como tônica no desenvolvimento da carreira e das identidades profissionais dos multisujeito que se formam. A própria consciência da multiplicidade deste sujeito em sua formação e em seu processo de transição profissional poderia ser mais discutida e observada pela educação musical superior de forma crítica, realista, efetiva e eficiente (SOUZA, 2019, p. 162).

Glaser e Fonterrada (2007) discutem a hiper-especialização do músico. Segundo as autoras o problema de uma formação muito fechada está em que

> o indivíduo cresce imerso num ambiente que lida com os saberes de maneira isolada e se acostuma a pensar de forma unilateral, não se habituando a articular pensamentos em rede e relacionar fatores menos óbvios, interligados em diversas situações de vida (GLASER; FONTERRADA, 2007, p. 43).

Unindo as discussões desenvolvidas pelos dois trabalhos citados acima acerca das identidades dos músicos, sugerimos que o *multisujeito* músico (SOUZA, 2019) precisa desenvolver esta articulação e pensamento em rede (GLASER; FONTERRADA, 2007), se preparando para atuar em diversas frentes na vida profissional, por exemplo: orquestra, cachês, docência, gravações, entre outras. Estas diversas frentes de atuação não estão isoladas, como propõe Glaser e Fonterrada (2007), as experiências vivenciadas em cada uma delas agregam conhecimentos, auxiliando no crescimento e desenvolvimento do profissional.

Na busca por entender os caminhos que levam músicos a escolher o curso de bacharelado e também como e quando aconteceu sua inserção no mercado de trabalho, os colaboradores da pesquisa de Souza (2019) foram questionados em relação a três momentos da sua formação como músico: pré-universitária, universitária e pós-universitária. É interessante observar os dados coletados em relação à atuação no mercado de trabalho nos três momentos por parte dos colaboradores, principalmente a relação entre atuação voltada para a docência e atuação voltada para a performance.

> Ao comparar a atuação profissional no ensino, interessa notar que sua ocorrência tende a ser sempre maior que a atuação nas práticas de performance musical. Antes do ingresso no ensino superior, 18 colaboradores, de uma amostra de 28 que atuavam profissionalmente, exerciam atividades de ensino. Já durante a formação essa proporção sobe para 34, em uma amostra de 42. Mais uma vez, tais dados pontuam a dimensão pedagógica dos bacharelados em música quando o mercado de trabalho aponta para o ensino como nicho de atuação viável (SOUZA, 2019, p. 122).

A atuação na docência continua mais significativa também, comparada à performance, na vida pós-universitária dos colaboradores. Na amostra de 42 colaboradores a atuação docente estava relacionada à: aulas particulares (25), professor na Educação Especializada em Música[4] (EEM) particular (20), professor na EEM pública (6), professor de ensino básico (2), professor de ensino superior (2). Já as atuações relacionadas à performance

[4]A autora escolheu o termo Educação Especializada em Música para denominar espaços de educação musical tais como: escolas de música, centro de artes, projetos socioeducativos. “Substituir escola por educação desloca o foco da instituição em si, e o coloca nos processos, meios e fins destes espaços educacionais, e nos sujeitos que desenvolvem tais processos” (SOUZA, 2019, p. 78).

eram: *freelance* (eventos/cachês) (22), música de câmara / coral (12), shows / performance solo (7), músico de orquestra (7) (SOUZA, 2019, p. 125).

Além do perceptível predomínio da atuação docente, outra questão interessante que se sobressai nos dados da pesquisa é a inserção precoce no mercado de trabalho por parte dos músicos, sem a necessidade de estar formado e ter um diploma que testemunhe sua habilitação. Segundo os dados de Souza (2019, p. 110), isso acontece principalmente por necessidade financeira. A atuação profissional começou, como vimos acima, mesmo antes dos colaboradores adentrarem o ensino superior e principalmente com trabalhos relacionados ao ensino de música, o que aponta "o saber fazer como 'licença prática' de atuação, não demandando um diploma" (SOUZA, 2019, p. 109).

Ainda sobre os dados da pesquisa de Souza (2019), muitas das oportunidades de atuar com o ensino surgiram para os colaboradores por meio de convites dos seus próprios professores, que ressalta, segundo a pesquisadora, "as relações típicas das transmissões de um ofício do mestre para o aprendiz, em uma atuação supervisionada" (SOUZA, 2019, p. 111). A inserção no mercado de trabalho por meio de convites ou indicações é assunto que aparece em outros momentos da pesquisa e mesmo em pesquisas de outros autores (WEIDNER, 2011, KOTHE, 2012; WEBER, 2014). Isso demonstra a relevância das conexões interpessoais no meio musical para se inserir no mundo do trabalho, o que também representa uma fragilidade deste mercado, que pode, em alguns casos, dificultar a atuação de músicos apesar de sua formação, diplomação e/ou capacidade.

Outro assunto observado nas pesquisas tem relação com a falta de preparo para a atuação no mercado de trabalho. Observamos nos estudos de Weidner (2011), Kothe (2012) e Souza (2019) discussões sobre o assunto que assinalaram um número significativo dos bacharéis que não se sentiam preparados para a atuação no mercado ao saírem da graduação. Souza (2019) defende que falta um cuidado por parte das IESs que poderiam proporcionar uma melhor formação dos alunos em relação a esse tema: "para que os candidatos compreendam seus processos de formação e onde estão sendo inseridos o curso deve fornecer o conhecimento da profissão. (...) Assim, talvez possamos diminuir hiatos entre as expectativas e as realidades dos graduados" (SOUZA, 2019, p. 165). Souza (2019) constatou que, dentre as instituições que fizeram parte de sua pesquisa, somente uma delas (UFMG) ofertava disciplinas optativas voltadas para a discussão específica sobre o mercado de trabalho. Outros colaboradores deram depoimentos de professores que, por opção própria, traziam discussões sobre o mercado de trabalho para a sala de aula de disciplinas variadas.

Como uma forma de auxiliar o graduando a entender e se inserir no mercado de trabalho, Souza (2019, p. 168) propõe "a parceria da instituição de ensino com comunidades profissionais - escolas, orquestras, bandas, secretarias de cultura, etc. - [que] pode auxiliar no processo de indução profissional, na transição do *status* de estudante para o de profissional da área". Segundo a autora, este tipo de indução à vida profissional é muito comum "na medicina (período de residência), nas engenharias (engenheiros trainee) e na advocacia" (p. 168). Souza (2019) acredita que esse tipo de parceria beneficiaria os alunos, apesar de também compreender as dificuldades burocráticas que tais ações demandam.

Neste item acompanhamos as discussões acerca da formação em música e o mercado de trabalho, observando que é comum muitos músicos entrarem no bacharelado pelo desejo e gosto de tocar. Até então, o sentimento que guiou e guia os músicos a esta decisão é digno. Entretanto, a realidade do mercado de trabalho é outra e demanda uma maior versatilidade do músico. O curso de bacharelado, de uma forma genérica, continua fomentando esta ideia de que é bom tocar, focado na preparação performática - na maioria solística - de seus alunos, e, muitas vezes, falhando na preparação para outras possibilidades do mercado de trabalho que incluem a docência, o empreendedorismo e o trabalho em estúdios, entre outras possibilidades. Falaremos mais sobre a supremacia da performance, relacionado ao modelo que constitui as universidades brasileiras: o modelo conservatorial.

1.2 O modelo curricular dos bacharelados no Brasil

Outro assunto recorrente nos trabalhos acadêmicos consultados é o modelo dos cursos de bacharelado em música, as disciplinas que formam sua matriz curricular e os objetivos do curso em relação à formação de seus alunos. A problematização colocada por vários pesquisadores (BARBEITAS, 2002; SCOGGIN, 2003; WEIDNER, 2011; RAY, 2015; ZORZAL, 2016; SOUZA, 2017; BARROS, 2019; SOUZA, 2019) é que os cursos de bacharelados no Brasil ainda seguem, majoritariamente, o modelo conservatorial, que se mostra muito limitado em conteúdo e ideais de formação, e que não condizem mais com as necessidades do músico frente ao mercado de trabalho.

1.2.1 O modelo conservatorial

Barros (2019), em seu trabalho, faz uma breve recapitulação da história da música focada na evolução do ensino da música ao longo da história. A partir do que se tem registro,

no século XII a "Escola de Notre Dame" teria sido a primeira "escola"[5] de música com ensino formalizado, na qual dois nomes se perpetuaram: "Léonin sendo considerado, oficialmente, o primeiro professor de Música, e seu discípulo, Pérotin, o primeiro aluno. (...) Certamente houveram outros antes deles, porém a História só nos trouxe esses dois nomes" (BARROS, 2019, p. 56). Desde a Idade Média o ensino da música era transmitido por meio da relação entre mestre e aprendiz, "muito comum inclusive, o ofício de instrumentista ser ensinado no próprio seio familiar, sendo transmitido de pai para filho" (BARROS, 2019, p. 60), ou mesmo os aprendizes que iam morar na casa de seus mestres a fim de poder estudar com eles.

A relação mestre-aprendiz se modifica ao longo da história. Entretanto, é após a Revolução Francesa que ocorre uma transformação no ensino musical com a sua institucionalização por meio dos conservatórios musicais. Essa mudança afeta "tanto a formação como a vida musical de modo geral" (BARROS, 2019, p. 62). Entre os conservatórios europeus, o Conservatório de Paris - *Conservatoire National Supérieur de Musique* - se destacou e "tornou-se o portador de uma estrutura de ensino considerada modelo, norteadora de todos os demais conservatórios criados mundo afora, inclusive no Brasil" (COUTO, 2017, p. 53). Este *modelo* é nomeado por autores como *modelo conservatorial* (BARROS, 2019; COUTO, 2017; SOUZA, 2019). Este modelo consiste na proposta de educação musical desenvolvida pelos franceses, carregando ideais políticos da Revolução Francesa, que buscou padronizar e unificar o programa pedagógico (BARROS, 2019).

Nesse novo sistema a relação entre professor e aluno sofre uma grande mudança:

> se antes, quando o ensino não era institucionalizado, valorizava-se a convivência entre esses dois sujeitos, no qual estava presente o incentivo à improvisação e à criação (o aprendiz podia até mesmo superar seu mestre), o que passa a ser valorizado de agora em diante é o ensino programático, baseado na imitação do que fora produzido – e consagrado – até então (BARROS, 2019, p. 64).

O modelo conservatorial desenvolve uma prática de ensino voltada para o "desenvolvimento do virtuosismo instrumental, dentro de uma metodologia rigorosa, com fins profissionalizantes" (BARROS, 2019, p. 64). Também, a partir deste modelo, a

[5] "A respeito do termo 'Escola de Notre Dame', é importante fazer uma ressalva: aqui, o termo 'escola' não tem a concepção que hoje entendemos por ele. Não era uma escola aberta a todos, na qual era possível matricular-se e aprender Música. O termo está mais para um modo próprio de se compor música, que era realizado, é claro, na catedral de Notre Dame" (BARROS, 2019, p. 56).

performance individual passa a ser cada vez mais valorizada e surge a figura do gênio, o instrumentista dotado de um talento inato (COUTO, 2017; BARROS, 2019).

Habilidades valorizadas em tempo anteriores, como no Barroco, sendo elas "improvisação, acompanhamento, análise, transposição, tocar tanto de ouvido quanto através de leitura escrita, e ser capaz de tocar tanto na modalidade solista quanto em conjunto" (COUTO, 2017, p. 55), vão perdendo força no Classicismo e entram em completo desuso no Romantismo. A partir de então, as figuras do intérprete e do compositor estão separadas. Os intérpretes passam a ser preparados para a execução de peças cada vez mais desafiadoras por meio de um ensino voltado principalmente para o domínio da leitura musical e a aquisição de técnica instrumental (COUTO, 2017, p. 55). Segundo Couto (2017), o currículo do conservatório foi dividido entre teórico e prático. A autora traz uma sistematização do modelo conservatorial a partir de alguns autores:

> - ênfase ao virtuosismo no ensino da performance instrumental, "considerado como resultante do talento e da genialidade" (VIEIRA, 2000, p. 1);
> - utilização de métodos e exercícios que evoluem numa progressão do simples ao complexo (FONTERRADA, 2008, p. 209);
> - ênfase ao individualismo, privilegiando a preparação do intérprete solista (BARBEITAS, 2002, p. 77; PEREIRA, 2014, p. 93 e 94);
> - divisão do currículo em duas seções – teoria e prática -, sendo que o ensino consiste no conhecimento musical erudito acumulado e na supremacia absoluta da música notada (VIEIRA, 2000, p. 1; PEREIRA, 2014, p. 93 e 94). (COUTO, 2017, p. 56-57).

Tanto Couto (2017) quanto Barros (2019) afirmam que neste modelo, o professor é o detentor do conhecimento, tornando-o o mais qualificado para transmitir a arte da música. Ele é quem decide os conteúdos e qual será o programa desenvolvido pelo aluno. Para Barros (2019, p. 66) isso condiz com a crença de "quem sabe fazer, sabe ensinar", ou seja, não existe uma preocupação com o preparo pedagógico do professor, ter domínio do conteúdo é o que basta.

Interessante notar que o objetivo principal do modelo conservatorial, que se estabeleceu no Conservatório de Paris e se difundiu pela Europa e pelo mundo, era o de formar instrumentistas profissionais solistas. Meta que se consolidou através de seu rígido programa.

1.2.2 O modelo conservatorial no Brasil

No Brasil, o primeiro conservatório instituído foi na cidade do Rio de Janeiro, em 1848, denominado Conservatório de Música, e tinha como objetivo "formar novos artistas

para as orquestras e coros do Rio de Janeiro" (UFRJ, 2023). Junto a ele outros conservatórios foram fundados: o Instituto Estadual Carlos Gomes, em 1895 no Belém do Pará (COUTO, 2017, p. 57); o Conservatório de Música da Bahia em 1897 (MENDES, 2012, p. 77); como também o Conservatório Mineiro de Música, em 1925 (UFMG, 2023).

O corpo docente destes conservatórios era composto principalmente por músicos que haviam recebido sua formação na europa (COUTO, 2017) e, por isso, traziam de lá a forma de pensar e produzir:

> Os reflexos desse modelo foram sentidos fortemente no Brasil. Devido à permanência de vários músicos brasileiros no ambiente artístico europeu, imersos na sua cultura e formados, em grande parte, por aquele sistema, transplantaram para o país os mesmos valores que regiam o seu ensino: o virtuosismo, a extrema precisão e fidelidade na execução, a supremacia da questão técnica; características que marcaram a cultura musical erudita e seu ensino no Brasil (JARDIM, 2008 *apud* BARROS, 2019, p. 66-67).

No Brasil, os primeiros cursos de ensino superior de música foram estabelecidos através da incorporação de conservatórios de música já existentes às universidades. Como foi o caso da Escola de Música da UFRJ, o primeiro curso superior de música instituído no Brasil. Em 1889, o Conservatório de Música passa a se chamar "Instituto Nacional de Música" e em 1937 ele é incorporado à Universidade do Rio de Janeiro (atual UFRJ) com o nome de "Escola Nacional de Música". Em 1964 o nome é alterado para "Escola de Música da UFRJ", o qual permanece até hoje (BARROS, 2019, p. 68). Este também foi o caso da UFMG que incorporou o Conservatório Mineiro de Música à sua instituição em 1962, e teve seu nome alterado para Escola de Música da UFMG em 1972 (UFMG, 2023).

A incorporação de conservatórios de música às universidades carregou para estas instituições o modelo conservatorial que moldou suas matrizes curriculares. Entretanto, além da questão estruturante, que seguiu o modelo do Conservatório de Paris, existe outra questão que precisamos abordar que é o *habitus conservatorial* e como ele permanece vivo dentro das pessoas que constituem os ambientes das universidades de música, como relata Pereira (2013, p. 20): "O conservatório, contra o qual eu lutava, estava dentro de mim, orientando minhas ações e regulando minhas percepções. O habitus conservatorial, que eu queria desvelar na ação nos outros, estava mesmo incorporado em mim" (PEREIRA, 2013, p. 20).

1.2.3 O *habitus conservatorial*

O *habitus*, conceito desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002), "é uma estrutura de lógica interna que atua tanto de forma estruturada quanto de forma estruturante na agência individual" (SOUZA, 2017, p. 95) e que age de forma subconsciente colocando "em estado de naturalidade comportamentos, necessidades e práticas em seu processo de manter e criar tendências, predisposições, estados habituais, propensões e inclinações" (SOUZA, 2017, p. 95). Nas palavras do próprio Bourdieu:

> História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o habitus é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo (BOURDIEU, 2009, p. 93).

Compreendendo basicamente o conceito de *habitus*, falemos sobre o *habitus conservatorial*. Este conceito foi desenvolvido no estudo de Pereira (2013, 2014) em uma análise dos cursos de licenciatura em música. Segundo o pesquisador o *habitus conservatorial*

> seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim, as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – poderiam ser entendidas como opus operatum: campo de disputas que tem no habitus conservatorial o seu modus operandi (PEREIRA, 2014, p. 94).

Barros (2019) complementa a ideia do *habitus conservatorial* ao trazer esta reflexão:

> Diante de tantos professores (e também alunos) que passaram pelo Conservatório[6] e são reconhecidos até hoje, será que essa "aura" trazida por ele não é – ora consciente ora inconscientemente – adotada pelos professores, que relutam em promover uma ruptura? Conscientes porque já viram nomes consagrados saírem de lá e acreditam que devem continuar agindo da mesma maneira. Inconscientes porque de tão acostumados a viverem esse modelo, nem notam que o reproduzem. Essa forma de agir – habitus – se torna o próprio indivíduo, que defende e acredita no modelo (BARROS, 2019, p. 97).

Dessa forma, nos encontramos frente a duas questões importantes que mantêm vivo o modelo conservatorial nos cursos de bacharelado das instituições de ensino superior (IES) no

[6] Quando o autor utiliza a palavra "Conservatório" nesse trecho, entendemos que ele se refere a instituições que utilizam o modelo conservatorial.

Brasil: (1) o modelo de estrutura da grade curricular, as disciplinas que o compõem e o ideal de formação proposto para os bacharelandos; (2) o próprio corpo docente que, muitas vezes formados nos modelos tradicionais de ensino de música - que são o próprio modelo conservatorial - reproduzem este modelo, ora consciente ora inconscientemente, como expôs Barros (2019). Trataremos destes dois assuntos a seguir.

1.2.4 O modelo conservatorial e o *habitus conservatorial* nas IES do Brasil

Em relação a estrutura curricular dos cursos, Pereira (2014) traz considerações em relação ao formato dos cursos de licenciatura que também podemos considerar válidas em relação ao cursos de bacharelado:

> A noção de *habitus* explica a uniformidade observada na distribuição do conhecimento musical em disciplinas como Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática Musical (Vocal e Instrumental), História da Música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (2004). Tal fato indica-nos uma disposição incorporada que orienta a prática curricular. Ainda que existam pequenas variações nas diferentes propostas curriculares, poderíamos reconhecer o que Bourdieu chama de *homologia* das práticas, ou seja, uma diversidade na homogeneidade (BOURDIEU, 2009, p. 99) (PEREIRA, 2014, p. 94-95).

Os cursos de música das IES se desenvolveram delimitando e legitimando o repertório da "música erudita de tradição europeia" (COUTO, 2017, p. 22). Souza (2019, p. 176) considera inclusive que ter a música clássica, erudita ou de concerto como principal objeto a ser ensinado demonstra uma marca da colonialidade na educação musical brasileira do ensino superior - a ex-colônia que continua seguindo o modelo cultural trazido pelo colonizador. Vários cursos já se atualizaram incluindo, por exemplo, a música popular brasileira nos bacharelados. Entretanto, Couto (2017) e Pereira (2014) consideram que a estrutura sobre o qual eles foram desenvolvidos "pode ainda ser considerada hegemônica. (...) [carregando] disposições internalizadas que parecem orientar inconscientemente as práticas, acarretando mudanças, muitas vezes, meramente 'cosméticas' nesses currículos." (COUTO, 2017, p. 22).

Barbeitas (2002) fala sobre a dificuldade de mudança cultural dentro das universidades ao falar sobre a reestruturação curricular da Escola de Música UFMG ocorrida em 2001:

> A inserção da Escola de Música no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1962, e o abandono da antiga denominação Conservatório Mineiro de

> Música, em 1965, não foram apenas modificações do status da instituição. Hoje é possível considerar esses fatos como geradores de um lento e gradual processo de mudança de mentalidade na Escola, processo que viria a alterar substancialmente a própria compreensão do sentido de um curso superior de música na sociedade brasileira (BARBEITAS, 2002, p. 76).

Além do modelo estrutural das instituições, com suas grades curriculares, programas e disciplinas, a mudança também precisa ser cultural, por parte do corpo acadêmico que ainda carrega o *habitus conservatorial*. Como colocou Pereira (2013) este *habitus* é algo que ainda está intrínseco em nós, músicos, que recebemos a formação no modelo conservatorial direta ou indiretamente, por isso é um processo que demanda tempo e desejo de mudança.

Barros (2019), realizou uma pesquisa com professores de instrumentos das universidades públicas paulistas (USP, UNICAMP e UNESP), sendo todos os colaboradores bacharéis. Por meio dos dados obtidos na pesquisa com os docentes, Barros (2019) pôde identificar que existe ainda, nas três IES, uma forte atuação do *habitus conservatorial*:

> Verificamos que [o ensino superior de Música nas universidades públicas paulistas] ainda se apoia fortemente no modelo conservatorial, apesar de já encontrarmos professores que romperam com esse modelo e outros que caminham para uma possível ruptura. Mas, sob a organização de muitos professores, os cursos ainda se valem de aulas individuais, com um currículo padronizado, não promovendo a interdisciplinaridade entre os diferentes conhecimentos disciplinares que o próprio curso oferece. O professor pode até mesmo não se dar conta disso. O habitus conservatorial é forte – ora os sujeitos o reproduzem inconscientemente, ora parece que identificam seus problemas. E é dessa última situação que podem surgir as atitudes que promovam inovações dentro da universidade (BARROS, 2019, p. 157).

Assim como o *habitus conservatorial* ainda se perpetua nas IES estudadas por Barros (2019), outras pesquisas também discutem a conservação deste *habitus* no ensino superior de música (SOUZA, 2019; COUTO, 2017; PEREIRA, 2013; KOTHE, 2012; SCOGGIN, 2003). O modelo conservatorial que adentrou a universidade e auxiliou na estruturação dos cursos de música é agora (e já há algum tempo) considerado ultrapassado por muitos pesquisadores (BARBEITAS, 2002; SCOGGIN, 2003; WEIDNER, 2011; PEREIRA, 2014; COUTO, 2017; BARROS, 2019; SOUZA, 2019; ZORZAL, 2016). Como Souza (2017, p.10) afirma: “necessitamos de revisões epistêmicas que nos coloquem no centro do nosso próprio processo, e não como reprodutores de valores e ideologias de um passado e de uma terra distante”.

A solução seria a superação do modelo conservatorial? Esta pesquisadora acredita em uma renovação do modelo, que por tantas décadas estruturou os cursos das universidades e que traz aspectos importantes que precisam ser mantidos, como a formação técnica do

músico. Por isso, o modelo conservatorial e a renovação dos cursos não precisam ser incompatíveis, pode-se manter as coisas boas e reciclar e reformular o que for necessário. Nas pesquisas encontramos dois caminhos: a reestruturação curricular e a formação dos professores. Da mesma forma que a UFMG buscou em 2001 uma renovação curricular, exposto e comentado por Barbeitas (2002), outras IES têm buscado este caminho, o que demonstra uma percepção da necessidade de renovação estrutural do ensino superior de música. Em relação à formação dos professores, Barros (2019, p. 157) propõe que a solução está no estudo dos saberes da docência musical, assunto que apresentaremos mais adiante.

1.3 Porque se formar para a docência: valorização e não valorização do ensino

Como vimos até agora, a docência é uma realidade de atuação para a maioria dos músicos, inclusive bacharéis. Entretanto, muitos adentram essa profissão sem terem planejado isto para si mesmo. A realidade do mercado de trabalho os encaminha para a docência, como vimos na fala dos colaboradores de Carvalho (2004), que tinham o interesse de tocar, mas perceberam que não "daria para viver" somente disso.

Sobre este assunto Oliveira et al. (2009, p. 74) afirma que "a literatura revela ainda como a atividade de ensino não parece estar presente nos planos dos estudantes/instrumentistas, que não cogitam em serem professores de instrumento". Essa situação é confirmada por Kothe (2012) e Souza (2019) por meio das pesquisas realizadas por eles com bacharéis. Souza (2019, p. 199) afirma que dos 42 colaboradores de sua pesquisa, somente 10 ingressaram no curso de bacharelado planejando se tornar professores. Já no estudo realizado por Kothe (2012), dos 23 bacharéis participantes, 21 exerciam atividades ligadas à docência instrumental, entretanto eles mesmos afirmaram que "para a carreira profissional houve preocupação apenas com a especialidade de seu instrumento, ou seja, sua formação foi conduzida, por escolha própria, para a performance" (KOTHE, 2012, p. 56).

Estes dados demonstram que não há um planejamento para a atuação docente por parte de muitos bacharéis, ou mesmo uma despreocupação com o preparo pedagógico, talvez uma não valorização do ensino? Esta falta de interesse pela formação pedagógica pode ser verificada na pesquisa de Weidner e Biaggi (2021b). Dos 39 colaboradores, egressos do bacharelado da Unicamp, 32 deles atuam como professores de instrumento. Quando questionados sobre formações realizadas após a graduação, os autores constataram a seguinte informação:

> identificou-se que a maior parte [dos egressos] focou seu aperfeiçoamento profissional na performance do instrumento, incluindo aulas individuais, prática de orquestra e música de câmara. Somente onze egressos (33,3%) responderam que realizaram alguma formação continuada na área de educação musical, e oito egressos (24, 2%) na área de pedagogia do instrumento (WEIDNER; BIAGGI, 2021b, p. 13).

Apesar de 82% dos participantes da pesquisa trabalharem com a docência do instrumento, os dados mostraram que são poucos os que buscaram formação especializada da área de pedagogia do instrumento.

Esses dados vão ao encontro dos dados obtidos no estudo de Souza (2019). A autora expõe que as disciplinas optativas voltadas à educação musical também foram as menos escolhidas entre seus colaboradores, sendo escolhida por 7,14% da amostra. Já as disciplinas optativas voltadas à formação performática foram as mais escolhidas, por 52,4% da amostra. Oliveira et al. (2009) observa que a falta de interesse pela formação pedagógica

> aponta uma postura do instrumentista que considera quase que intrínseca a sua função de ser músico, que tem de saber de lidar com atividades de ensino de instrumento, mais na qualidade de um problema a ser resolvido e superado na prática, do que um conhecimento de base a ser fomentado e, posteriormente, desenvolvido (OLIVEIRA et al., 2009, p. 75).

A questão da inerência do papel de músico e professor pode ser considerada como *habitus* de classe profissional, como aponta Souza (2019), um comportamento que se mantém e é reproduzido, que vêm do histórico da educação musical já discutido anteriormente. Os músicos, na história da música, sempre trabalharam como professores, desde a Idade Média nas relações de mestre e aprendiz. Este *habitus* pode ser também observado no sistema universitário, no qual não é exigido uma formação pedagógica, somente a pós-graduação, que é um formação voltada substancialmente para a pesquisa e não docência. Apesar do docente universitário ter um vasto conhecimento e experiência da sua área de atuação, muitas vezes não têm uma formação para o ensino[7] (BARROS, 2019, p. 37).

Muitos autores têm defendido a complexidade da docência, que envolve saberes específicos da profissão "professor" que vão além dos saberes empíricos, ou seja, o “aprender fazendo” (BELLO, 2016, p. 140). Para Del Ben (2003) para se ensinar música é necessário tanto conhecimentos musicológicos como pedagógicos. A autora defende, como já comentamos anteriormente, que o ensino da música deveria ser uma escolha e não uma

[7] Aqui abordamos o assunto no âmbito da música e da formação do professor universitários das IES de música, entretanto, esta falta de formação docente dos professores universitários também pode ser observada em outras áreas e inclusive é discutida por autores, como: PIMENTA; ANASTASIOU, 2014.

necessidade de quem não consegue atuar no campo profissional que gostaria (como a performance). Portanto, para atuar no campo da educação, o profissional precisa da formação correta. Del Ben (2003), assim como outros autores, está defendendo que a docência musical não seja relegada à uma semiprofissão ou subprofissão.

Barros (2019), frente a uma situação descrita em seu trabalho, na qual um estudante de música desiste da formação devido à postura de seu professor, manifesta a seguinte reflexão:

> Diante disso, convenço-me ainda mais da responsabilidade do professor, a qual não deve ser encarada meramente como um "bico", um favor. Nessa pesquisa, partirei da concepção **de que a docência é uma profissão**; por isso, carrega consigo um grupo de conhecimentos próprios de sua área. Um médico que receita medicamentos errados ao paciente é um bom profissional? Um biomédico que não sabe analisar exames de sangue é um bom profissional? Um pianista que não sabe tocar piano é um bom profissional? E um professor que, com suas atitudes, faz com que seu aluno abandone o curso, é um bom profissional? (BARROS, 2019, p. 23, grifo da pesquisadora).

Entretanto, muitas vezes a docência em música é tida como uma *ocupação*, ou seja, somente uma complementação financeira, com a qual não há compromisso de desenvolvimento e profissionalização. "Essas ocupações acontecem com frequência (...) com bacharéis que querem construir carreiras na área de performance, mas se ocupam em ensinar, porque, afinal, *há que se pagar as contas*" (SOUZA, 2017, p. 8-9, itálico da autora). Podemos observar isso na fala de um dos colaboradores da pesquisa de Souza (2017): "Nunca me imaginei professor de música. Queria tocar. Estou aqui pelo dinheiro, e ainda vou viver só da performance (egresso do curso de viola, UFMG)" (SOUZA, 2017, p. 6).

Souza (2019), no seu outro estudo, também observa esse padrão:

> Para muitos dos meus colaboradores o ensino é apenas parte de sua atuação, sendo, prioritariamente, uma ação para composição de renda. Parecem não ser professores por profissão, senão por ocupação (TARDIF, 2014) e constroem suas identidades fortemente pautados na performance (SOUZA, 2019, p. 214).

Apesar de muitos músicos atuarem na docência em uma relação de *ocupação*, Souza (2019) afirma que o reconhecimento da docência como parte da realização profissional tem se tornado cada vez mais comum.

Ao não assumirem a atuação de professor como parte de sua profissão, os músicos acabam não se preocupando com a formação pedagógica. Sendo assim, quais ferramentas didáticas e pedagógicas ele usará em suas aulas? A literatura demonstra que muitos

professores acabam reproduzindo padrões de seus antigos professores, ou aprendendo através da própria experiência. Nem sempre isso é ruim, entretanto é limitado.

1.3.1 Exemplo de universidades estrangeiras

Enquanto no Brasil a valorização do ensino e a consciência da formação para a docência se mostra um caminho que está sendo construído, universidades estrangeiras parecem já terem essa compreensão mais desenvolvida. Oliveira et al. (2009) cita o estudo de Mills e Smith (2003) desenvolvido com 134 professores de instrumento da Inglaterra, dos quais 83% eram formados em música por universidades ou conservatórios, dentre estes, 55% habilitados especificamente para o ensino do instrumento.

O estudo de Ray (2015) exibe um panorama mais amplo do compromisso com a docência das universidades estrangeiras. A autora pesquisou em treze instituições estrangeiras (localizadas nos Estados Unidos, Inglaterra e Austrália) como os conteúdos voltados à pedagogia da performance[8] são disponibilizados para os alunos. Após uma análise dos currículos de graduação e pós-graduação das treze instituições, Ray (2015) observou alguns pontos em comum entre elas:

> Todas as instituições pesquisadas reconhecem a importância da formação do professor de instrumento em nível superior, pois o conhecimento de materiais sobre pedagogia da performance musical é ofertado em disciplinas específicas, obrigatórias ou optativas, aos alunos de performance musical. As disciplinas específicas são ministradas por especialistas de cada grupo de instrumentos, isto é, uma disciplina de pedagogia das cordas é ministrada por um docente do departamento de cordas e não por um professor de educação musical genérico. (...) O nível de execução da performance dos alunos dos cursos de performance musical com disciplinas obrigatórias de pedagogia da performance não é diferente dos alunos de performance que não fizeram esta opção. A formação pedagógica, mesmo quando opcional, é acrescida a formação do artista em 12 dos 13 cursos de graduação pesquisados (RAY, 2015, p. 44).

Além destes pontos em comum que a autora observou, iremos comentar algumas outras características levantadas por Ray (2015) em relação às disciplinas de pedagogia, ou de como são abordados os conteúdos pedagógicos nessas treze instituições estrangeiras que

[8] Pedagogia da performance é o termo desenvolvido pela autora em sua pesquisa: "Pedagogia da Performance Musical é um campo de conhecimento que emerge da relação dialética entre educação e conhecimentos musicais fundamentado nas teorias e práticas formadoras do músico que necessariamente atua em público ou com a expectativa de estar em público em sua atividade principal. Não é campo independente, posto que o fazer musical é interdisciplinar por natureza, envolvendo aspectos múltiplos sempre orientados pela disciplina música" (RAY, 2015, p. 72).

são bastante interessantes e poderão, inclusive, contribuir com a presente pesquisa. Um exemplo é a disciplina de pedagogia da Universidade John Hopkins (EUA), na qual toda a equipe de docentes leciona, fazendo um rodízio, e assim possibilitando os alunos entrarem em contato com diferentes ideias e concepções de ensino, materiais e técnicas de ensino. Já o Royal College of Music (Inglaterra) possui uma disciplina de prática pedagógica em que os alunos participantes experienciam a prática docente, sob supervisão do professor, com alunos de diferentes idades e níveis técnicos.

A universidade de Michigan (EUA) oferece dois currículos, o primeiro mais voltado à performance e o segundo voltado à docência a nível de ensino fundamental e médio, mesmo assim, ambos currículos incluem a formação pedagógica voltada especificamente para o instrumento. O curso de bacharelado da universidade de North Texas (EUA) inclui três créditos obrigatórios na disciplina Pedagogia do Instrumento. Assim como essas duas, outras instituições pesquisadas por Ray (2015) incluem disciplinas obrigatórias ou optativas de pedagogia do instrumento no currículo do bacharelado.

Com o exemplo das instituições estrangeiras pesquisadas por Ray (2015) podemos observar que fica evidente a preocupação com a formação docente dos músicos, inclusive para a atuação em diferentes contextos e com alunos de diferentes níveis técnicos. Estes exemplos podem nos inspirar, auxiliando na reestruturação dos cursos de bacharelado, disciplinas de pedagogia do instrumento e a mudar concepções, caminhando para a valorização do ensino musical-instrumental em nosso país.

1.3.2 O “ensino como aprendi” e seus problemas

Quando não se tem nenhuma base de formação pedagógica, é comum os professores recorrem aos modelos de seus antigos professores, com os quais modelam suas próprias aulas e ferramentas de ensino. Outros professores alegam aprender a dar aula na prática, com a própria experiência, e nos erros e acertos. Com certeza os modelos são importantes, principalmente quando trouxeram uma boa referência, e a experiência prática conta muito como parte do desenvolvimento do professor. Contudo, se basear somente nessas estratégias pode trazer problemas e limitações ao professor, como veremos.

Oliveira et al. (2009) realizou uma pesquisa com 104 professores de piano de Porto Alegre, entre os quais 58% não têm formação superior no instrumento. Segundo a autora, esse seria um “modelo de professor improvisado (...), pois não há uma formalização e qualificação direcionada às tarefas que são próprias a essa profissão” (OLIVEIRA et al.,

2009, p. 80). Mesmo entre os que têm formação superior em piano, 13% não consideram possuir formação pedagógica, o que Oliveira et al. (2009, p. 80) afirma se caracterizar como modelo de "professor artesão (...), pois dispõe de conhecimentos específicos do instrumento a ser ensinado, sem formação específica para o ensino".

Em seu estudo, Oliveira et al. (2009) constatou que a maioria dos professores participantes da pesquisa aprendeu a ensinar na prática, ou seguindo o modelo de antigos professores. Uma pequena porcentagem (34%) buscou a formação pedagógica. Para a autora, a falta de formação pedagógica é um problema, pois os professores desenvolvem seus próprios métodos, muitas vezes sem uma fundamentação.

> Até que ponto esses professores têm condições de lidar com alunos com diferentes perfis, diferentes faixas etárias e diferentes níveis de desenvolvimento instrumental e musical? Até que ponto não existe uma reprodução dos processos de ensino e aprendizagem instrumental recebidos, isentos de uma atitude crítica e reflexiva? (OLIVEIRA et al., 2009, p. 80)

A repetição sem uma atitude reflexiva ou crítica, como coloca a autora, pode fazer com que os professores permaneçam em uma atitude prática para a solução de seus problemas. De forma a não buscarem, na bibliografia, pesquisas e estudos que poderiam lhes auxiliar com informações, conhecimentos e ferramentas. Nesse sentido, Souza (2019) relata que pôde observar essa atitude de "solução na prática" através da atuação e desenvolvimento docente de professores, quando atuava como coordenadora em uma instituição de artes:

> Tais atuações os situavam, muitas vezes, como "seres práticos", que nem sempre recorriam às teorias dos processos educativos, mas encontravam a "solução para os problemas na própria prática" ou em "uma forma de reviver uma prática passada" (VÁSQUEZ, 2011, p. 37), uma experiência própria (SOUZA, 2019, p. 25).

A autora ressalta que essas situações demonstram mais uma forte característica da permanência do *habitus* na prática dos professores de instrumento, reproduzindo inconscientemente o que lhes foi transmitido em algum momento de sua vida musical.

Evidentemente que, se guiar pelos modelos de antigos professores, faz parte do desenvolvimento do perfil de professor. Segundo Weber (2014), a docência é uma profissão em que se teve um período extenso de observação anterior à sua prática, quando o próprio sujeito era aluno. "Esse 'período de observação' auxilia, contribui e, muitas vezes, determina as ações para a docência" (WEBER, 2014, p. 74). A autora observa que os modelos dos professores constituem-se como diretrizes de condução das aulas e organização da prática

docente, referências de “como funciona o ensino que todo professor tem antes mesmo de sua formação docente” (WEBER, 2014, p. 72).

Em uma pesquisa com dez professores de uma escola de música, Carvalho (2004) observou os principais fatores relacionados à aprendizagem docente dos colaboradores. Foram eles, em ordem de relevância: o modelo de antigos professores, a própria experiência e a experiência e troca com pares. Weber e Garbosa (2015) também constataram, entre seus colaboradores, a troca entre colegas como importante fator de aprendizagem docente. Além disso, os três colaboradores da pesquisa em algum momento se guiaram por modelos de seus antigos professores. As autoras ressaltam que, principalmente no início da docência estes modelos são referências importantes, entretanto

> a reprodução dos modelos não basta para que bacharéis se tornem professores de instrumento. Os professores deverão ser capazes de perceber as situações em que tais referenciais não são adequados e de buscar outras formas de ensino ou respostas às suas questões (WEBER; GARBOSA, 2015, p. 96).

Para Weber (2014), imitar o modelo de professores antigos faz parte da construção da docência, principalmente nos primeiros anos de contato com a prática docente. Entretanto, esta imitação não torna o bacharel professor. Para tanto, ele precisa estar atento às diferentes demandas e necessidades dos alunos, sendo capaz de adaptar metodologias e ferramentas de ensino. Permanecer somente com os conhecimentos dos antigos modelos pode ser limitante, como o caso do professor se deparar com uma situação que nunca vivenciou enquanto aluno (WEBER; GARBOSA, 2017). Um exemplo comum é um sujeito que sempre teve aulas particulares de instrumento e se torna professor em um projeto no qual as aulas são de ensino coletivo. Weber e Garbosa (2017, p. 110) defendem que estes casos, “permeados de dificuldades”, podem ser o motor para o desenvolvimento do bacharel enquanto professor, quando ele busca conhecimentos pedagógicos, incrementando, assim, sua formação docente.

Weber (2014) dedica uma parte de seu trabalho para falar sobre as inseguranças e dificuldades que seus colaboradores enfrentam na prática docente. A autora comenta algumas dificuldades citadas pelos professores e suas reflexões. Uma delas é ser o primeiro professor de instrumento de um aluno, que é considerada pelos colaboradores como uma situação importante e delicada onde existe um senso de responsabilidade de estar encaminhando bem o aluno. Esta situação trouxe aos colaboradores reflexões sobre si mesmos e sobre a sua técnica, acreditando que são modelos para seus alunos, como comenta a professora Jaqueline:

> Então eu lembro que foi um período de muito receio, de estar fazendo a coisa de um jeito assim, não de qualquer jeito, mas de estar ensinando, de repente, alguma coisa errada, de não estar conseguindo passar para o aluno tudo o que ele precisava saber. Mas também foi um momento muito importante porque me fez refletir sobre as coisas e trazer para o consciente movimentos que já eram inconscientes e involuntários. (...) Então parecia que eu estava reaprendendo, passando por cima das coisas como se eu estivesse relendo um texto e relendo todas as minhas anotações desses textos, anos depois (WEBER, 2014, p. 93).

Na fala da professora Jaqueline transparece uma reflexão sobre si mesma como instrumentista. A partir do processo de docência é comum, portanto, os músicos passarem por uma espécie de auto avaliação ou auto conhecimento, mostrando que o ensino é também aprendizagem e pode resultar em benefícios para o próprio músico que atua como professor. Souza (2019) traz um exemplo semelhante de um de seus colaboradores, que foi incentivado para se inserir na docência pelo seu professor, que segundo o colaborador, acreditava no "ensino do instrumento como parte essencial do aprendizado próprio" (SOUZA, 2019, p. 203).

Outro ponto sobre as inseguranças enfrentadas na prática docente comentado por Weber (2014), é a dificuldade que dois colaboradores relataram ter enfrentado quando seus alunos demonstravam dificuldades na aprendizagem, consideradas no senso comum como "falta de talento". Segundo Weber (2014, p. 95), esses colaboradores deixaram transparecer em suas narrativas acreditar que algumas "habilidades" são necessárias para a aprendizagem musical. Para a autora, isso demonstra uma lacuna na formação pedagógica, mesmo que estes bacharéis tenham tido contato com a pedagogia do instrumento na universidade:

> Nesse contexto, nem sempre os professores sabem como agir com os alunos quando estes não conseguem compreender aspectos musicais ou da técnica do instrumento. Nesses momentos, a ausência de conhecimentos pedagógicos se torna notória para o bacharel em instrumento, o qual não teve, em sua formação, disciplinas que orientassem os processos de ensino e aprendizagem do aluno, viabilizando maneiras diferentes de se lidar com estudantes com certas dificuldades. Além disso, devido à concepção de que, para tocar um instrumento musical a pessoa deve ter talento, uma aptidão musical, muitos professores "desistem" de buscar outras formas de ensinar determinados alunos que não demonstram tais características, já que estes "não servem para a música" (WEBER, 2014, p. 95).

Essa situação colocada por Weber (2014) reforça a fragilidade da imitação de modelos e da falta de conhecimentos pedagógicos. Como também exposto por Glaser e Fonterrada (2007, p. 31) a repetição dos modelos pode gerar "desajustes e conflitos entre professor e aluno, que talvez pudessem ser evitados, caso o instrumentista estivesse mais bem preparado para enfrentar esse tipo de situação".

1.3.3 Relação com alunos

Weber (2014) expõe, entre as reflexões de seus colaboradores, que assim como temos as referências de nossos antigos professores e, muitas vezes, nos orientamos por esses modelos, somos também modelos vivos para os nossos alunos. Todos tivemos um professor ou outro que foram importantes e/ou marcantes em nossas vidas, seja professores de escola ou relacionados à nossa vivência musical. Assim como esses professores nos influenciaram, podendo essa influência ter se tornado determinante para a escolha de uma carreira docente, nós também estamos atuando sobre nossos alunos para além do ensino/aprendizagem musical e do instrumento. Quão importante é ter essa consciência quando estamos frente aos alunos. Como expressa Barros (2019):

> Como docentes, temos que ter cuidado com nossas atividades, sejam elas as mais simples, pois estamos agindo diretamente na vida de outro ser humano. Não estamos apertando um parafuso em uma máquina; tampouco estamos programando um computador. (...) O que quero apontar é que cada ser humano é único, cada um possui suas potencialidades, e quem mais perto está dessas potencialidades e pode promover algum tipo de mudança – para o bem ou para o mal – é a figura do professor (BARROS, 2019, p. 20).

Perante algumas situações de conflitos entre professor e aluno, comuns no meio musical, e, em alguns casos, determinantes para o aluno desistir do estudo do instrumento, Barros (2019) reflete sobre o papel do professor como motivador de seu aluno. O autor ressalta a importância de ouvir nossos alunos para além do formalismo e mecanicidade. Uma escuta que busque entender aquele ser único, suas ideias, percepções, valores e crenças, "proporcionando um ambiente acolhedor, capaz de superar possíveis divergências particulares" (BARROS, 2019, p. 81). São, segundo o autor, habilidades sociais "que envolvem a capacidade de estabelecer relações".

Bello (2016) também ressalta que o professor de música precisa conhecer seus alunos, assim como em qualquer outra área, e entender como se constrói o conhecimento, a fim de criar um ambiente propício para o aprendizado. Todas essas questões auxiliam a fortalecer o vínculo entre professor e aluno e também o sentimento de confiança, o que faz com que o aluno se sinta mais motivado a aprender e se dedique mais aos estudos do instrumento.

Perante os dados expostos até agora sobre a realidade do mercado de trabalho, o modelo conservatorial que ainda predomina nas universidades, a valorização e a não valorização da docência, os problemas do ensino somente através da imitação de antigos modelos, e de questões delicadas da relação entre aluno e professor, chegamos ao tema da

necessidade de uma reformulação das matrizes curriculares dos cursos de bacharelado. Assunto que trataremos a seguir.

1.4 A questão curricular dos cursos de bacharelado

A discussão sobre a reformulação dos currículos do bacharelado em música existe há mais de vinte anos, haja vista a pesquisa de Louro e Souza (1999) que estudou a grade curricular de diversas universidades, buscando nos cursos de bacharelado disciplinas voltadas para a formação pedagógica. A necessidade de incluir a formação voltada à docência para os bacharéis é comentada por muitos pesquisadores, como veremos a seguir. As pesquisas percorrem diferentes caminhos para chegar a uma conclusão: a docência é uma área real de atuação profissional para o bacharel e precisa ser prevista no curso de bacharelado, que deve incluir a formação pedagógica para os alunos.

Evidentemente que os pesquisadores também abordam outras áreas ao discutirem a renovação dos currículos de bacharelado em música, como: preparo para repertório orquestral (SCOGGIN, 2003); formação para atuar em estúdios de gravação (BARBEITAS, 2002); inclusão da música popular brasileira (REQUIÃO, 2002); preparo para o mercado de trabalho (SOUZA, 2019). Entretanto, a questão da formação para a docência se sobressai e acaba sendo mais pesquisada e discutida.

As pesquisas que construíram nossa fundamentação teórica se utilizaram de diferentes abordagens metodológicas, de forma que podemos olhar o ponto em questão - a docência para músicos bacharéis - de uma forma bastante ampla, trazendo riqueza de dados para a presente pesquisa. Algumas pesquisas foram realizadas com um grande número de músicos, bacharéis e/ou egressos do curso de bacharelado expondo dados tanto quantitativos como qualitativos, apresentando a dimensão da atuação docente entre músicos instrumentistas que, como já vimos no item 1.1, é alta. Diversamente, outras pesquisas foram executadas com uma pequena amostragem de professores e, baseado na história dos colaboradores, abordaram o assunto dos saberes docentes (ARAÚJO, 2006; CARVALHO, 2004; GEMESIO, 2010; WEBER, 2014). Outras fizeram discussões acerca da divisão entre bacharelado e licenciatura e a formação do músico professor de instrumento (DEL BEN, 2003; LOURO; SOUZA, 1999; RAY, 2015). Também pesquisas sobre a formação ou falta de formação do professor em diferentes âmbitos, o professor que trabalha em escolas ou espaços especializados no ensino de música, e professores universitários (BARROS, 2019; BELLO, 2016; OLIVEIRA et al., 2009).

Antes de abordarmos a questão da reformulação e renovação dos currículos do curso de bacharelado em música, traremos uma discussão que foi observada em algumas pesquisas que é: de qual curso seria a responsabilidade de formar o professor de instrumento (e também canto)? Esse assunto será abordado a seguir.

1.4.1 A formação do professor de instrumento: bacharelado e/ou licenciatura?

Até agora abordamos a atuação do músico bacharel no mercado de trabalho e como a docência é uma área significativa para este profissional. Entretanto, existem algumas discussões acerca da formação do professor de instrumento e sobre qual curso seria o responsável pela sua formação, bacharelado ou licenciatura, já que o foco desta última é a educação musical. Segundo Louro e Souza (1999, p. 1) a formação deste professor está em "uma área de intersecção entre a formação do instrumentista, oferecida pelo Bacharelado, e do educador musical, oferecida pela Licenciatura".

Outras pesquisas discutem esta intersecção, vejamos o que apontam. O bacharelado parece ser um curso que prepara bem o músico instrumentista, pelo fato desse curso cuidar do preparo técnico e musical focado no instrumento, bases importantes para quem vai ensinar o instrumento. Glaser e Fonterrada (2007, p. 31) defendem que o bacharel recebe uma formação "sólida em conhecimento de repertório e técnica de execução" e, por isso, seria "o profissional mais adequado para transmitir essas informações às gerações futuras". Entretanto, a lacuna está na prática de ensino, que esse profissional não recebeu em sua formação. Alguns buscam preencher esta lacuna cursando a licenciatura, mas o que Glaser e Fonterrada (2007, p. 31) argumentam é que "os cursos de licenciatura são direcionados para o ensino de Música em escolas de nível fundamental e médio, o que representa um universo muito diferente da prática do ensino do instrumento e trabalham com outros objetivos, que não a formação do instrumentista professor".

Weber (2014) também aborda este dilema. Os três colaboradores de sua pesquisa são formados na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde tiveram disciplinas de pedagogia do instrumento. Mesmo tendo recebido uma formação pedagógica, ainda que básica, os professores alegaram não se sentir totalmente prontos para a docência. Um de seus colaboradores, o professor Renato, teve uma formação extra-universitária pelo Método Suzuki e afirma que esta formação foi essencial para que se sentisse apto à docência. Outra colaboradora, a professora Jaqueline alega que sentiu falta de um embasamento mais teórico, "conhecimentos relacionados à psicologia, psicologia da música, estágios de

desenvolvimento, planejamento e avaliação, além da vivência da prática docente com orientação do professor" (WEBER, 2014, p. 68). Frente a estas questões, Weber (2014), se questiona onde estaria a melhor formação para o professor de instrumento:

> Em face disto, encontramos então um dos pontos nevrálgicos em torno da formação do professor de instrumento. Por um lado, o curso de bacharelado não é suficiente para a formação do professor, pois não prepara pedagogicamente, por outro, a licenciatura não oferece uma sólida e profunda formação no instrumento, considerando que o espaço profissional é a Educação Básica. Então, de que modo o professor de instrumento aprende os conhecimentos necessários para a atuação docente? (WEBER, 2014, p. 69).

A conclusão a que Weber (2014) chega para este dilema é a reformulação do curso de bacharelado, acrescentando uma maior formação pedagógica para os bacharelandos. Assim também como a consciência de que o tornar-se professor é uma construção.

Del Ben (2003) expõe uma opinião bastante diferente, defendendo que qualquer sujeito que trabalhe com a docência musical (considerando diversas realidades de atuação) deveria ser formado pelo curso de licenciatura, curso que tem como foco principal a sólida formação pedagógica do profissional. A autora acredita que a profissão "professor de música", incluindo o professor de instrumento deveria ser vista "como uma escolha e não como resultado da falta de espaço profissional para musicistas e/ou bacharéis em música" (DEL BEN, 2003, p. 31). Defendendo, assim, que o curso de licenciatura deveria preparar melhor os futuros professores de instrumento, assim como o curso de bacharelado deveria formar músicos para atuar em diferentes espaços de performance. Um ponto significativo levantado pela autora é de que a "profissão professor" seja valorizada como é, e que não se torne um "tapa buracos" para bacharéis que não conseguiram encontrar seu lugar no mercado de trabalho da performance e que acabam se tornando professores devido a uma falta de opção.

Considerando que a publicação de Del Ben (2003) já completa 20 anos, algumas realidades podem ter mudado. Contraditoriamente à sua sugestão de bacharéis se dedicarem ao mercado de performance, diversos outros autores já discutidos em nosso trabalho, mostraram que, na realidade brasileira (e mesmo no exterior), o mercado de trabalho voltado à performance não é suficiente para empregar e até mesmo sustentar todos os bacharéis.

Mais recentemente, uma nova modalidade de formação vem surgindo no Brasil, que parece intermediar este conflito entre bacharelado e licenciatura em música e a formação do professor de instrumento: é o curso de licenciatura em instrumento. A licenciatura em instrumento, com ainda pouco oferecimento em território nacional, tem o objetivo de formar

o músico para atuação principalmente docente, especializada em seu instrumento, mas também para a *performance*. No site oficial da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) o curso de Licenciatura em Instrumento e Canto é apresentado da seguinte forma:

> O curso forma profissionais com conhecimentos específicos e fundamentados na área de música para atuar prioritariamente, docente. Através de suas habilitações, fomenta as especificidades do ensino-aprendizagem do instrumento ou do canto, de maneira a garantir a formação como docente e/ou performer. O curso também oferece a iniciação à pesquisa científica, visando incentivar o aluno-pesquisador na área de música (UEMG, 2023).

A primeira universidade a instituir a Licenciatura em Instrumento no Brasil foi a Universidade Federal de Goiás (UFG), no ano 2000[9]. Outras universidades que também já possuem este curso são: UEMG, desde 2001[10]; UEA, desde 2001[11]; UFU, desde 2006[12]; e UFJF, desde 2016[13].

Ray (2015), em sua tese de pós-doutoramento sobre a pedagogia da performance musical, discute a formação do "artista-professor da performance musical[14]" (RAY, 2015, p. vi), abordando a polêmica da falta de formação pedagógica de muitos "artistas professores", especialmente de professores universitários. A autora observa um potencial nos cursos de licenciatura em instrumento/canto:

> A grande virtude deste curso é que a exigência de nível técnico de execução artística na disciplina instrumento/canto é a mesma do curso de bacharelado, assim como o programa da prova de ingresso e do repertório ao longo do curso" (RAY, 2015, p. 25).

Vemos novamente, assim como na pesquisa de Glaser e Fonterrada (2007), uma preocupação com a formação completa (técnica e musical) do instrumentista/cantor que irá ensinar o instrumento/canto e que, ao que parece, o curso de licenciatura em instrumento/canto pode oferecer. Entretanto, para Ray (2015), a formação do curso de

---

[9] Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Resolucao_CEPEC_2000_0532-MUSLICanterior.pdf>. Acesso em: 07/04/2023.

[10] Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uemg.br/images/2022/04/19/Projeto_Pedagogico_LIM.pdf>. Acesso em: 07/04/2023.

[11] Disponível em: <https://cursos1.uea.edu.br/index.php?dest=info&curso=80>. Acesso em: 07/04/2023.

[12] Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/conteudo/page/ppc-musica2018-licenciatura-sei_versao_final_mesmo.pdf>. Acesso em: 07/04/2023.

[13] Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ufjf.br/musicalicenciatura/files/2016/08/UFJF-IAD-LICENCIATURA-EM-M%c3%9aSICA-Regulamento-de-AACC.pdf>. Acesso em: 07/04/2023.

[14] Para este conceito a autora inclui: "instrumentistas, cantores e regentes" (RAY, 2015, p. vi).

licenciatura em instrumento/canto é voltada para o nível de ensino fundamental das escolas básicas. Para a autora falta a formação pedagógica-musical voltada para o nível superior, ou seja, para os professores universitários, que atualmente são em sua maioria bacharéis que não tiveram formação pedagógica.

A pesquisa de Barros (2019), assim como a de Ray (2015), discute a formação do professor de música universitário, colocando como alerta a falta de exigência de uma formação para a docência, por parte da legislação brasileira. Sobre os cursos de licenciatura em instrumento, Barros (2019, p. 28) afirma que "no Brasil, [a licenciatura em instrumento] não é oferecida na mesma proporção que outras áreas nas quais já é tradição existir a modalidade Bacharelado/Licenciatura". Além disso, Barros (2019) afirma que nas IES do Estado de São Paulo elas são inexistentes[15].

Analisando os diferentes pontos de vista destes cinco pesquisadores sobre qual curso seria responsável pela formação do professor de instrumento, podemos verificar que a licenciatura em educação musical, que é voltada para a atuação no ensino básico, não seria a mais indicada para formar professores de instrumento devido à pouca dedicação ao estudo do instrumento. Por outro lado, entre bacharelado e licenciatura em instrumento, a segunda opção parece dar ao profissional uma formação mais ampla e completa, cuidando tanto da formação no instrumento quanto da formação e preparo pedagógico. Entretanto, por enquanto são poucas as universidades que oferecem este tipo de curso. Frente à urgência da inclusão de formação pedagógica para os músicos formados e que, muito provavelmente, irão lecionar em algum momento, nos parece razoável a inclusão de disciplinas e conteúdo voltado a pedagogia nos cursos de bacharelado, como medida provisória, dado que a inclusão de novas disciplinas a um curso já existente parece ser menos burocrático se comparado a instituir uma nova modalidade de curso.

1.4.2 Reformulação curricular: uma necessidade

A questão levantada pelas pesquisas é a de que o curso do bacharelado não considera a docência como área de atuação, ou, se considera, dá pouco atenção, por isso a formação pedagógica é tão pouca, ou às vezes nenhuma. Como exemplo disto podemos verificar a pesquisa de Barros (2019), na qual é abordada esta questão em uma análise dos objetivos de formação de dois cursos de bacharelado do Estado de São Paulo, constatando que a docência

[15] Interessante notar que a atual pesquisa está sendo realizada em uma universidade de SP.

não é prevista ou é bem pouco difundida. Achamos interessante trazer essa análise, de forma breve, por esta pesquisa estar sendo realizada no Estado de São Paulo e como podemos constatar, os quatro cursos de bacharelado em música disponíveis no estado (das universidades públicas) incluíram poucas, ou nenhuma, disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento até o momento. Observemos a descrição do curso de Graduação em Instrumento da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP):

> Na modalidade Instrumentos, as opções são: violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta, trompete, trombone, percussão, piano e voz. Em qualquer uma delas a ênfase é a formação do instrumentista de modo amplo, capacitando-o a atuar nas mais diversas áreas, quer seja como solista, ou integrando grupos orquestrais e de música de câmara (UNICAMP, 2023).

Conforme a descrição do curso que se encontra no site oficial do Instituto de Artes da UNICAMP, a docência não é prevista para o curso até o momento. Weidner e Biaggi (2021b), em um estudo em andamento com egressos do curso de bacharelado do Instituto de Artes da Unicamp, verificaram que 53,8% dos colaboradores consideram que a universidade em questão preparou-os *razoavelmente* para a atuação no mercado de trabalho. Visto que 82% dos colaboradores atuam como professores de instrumento, os autores supõem que a pouca satisfação com a formação oferecida pela universidade pode estar relacionada "a falta de disciplinas relacionadas à pedagogia do instrumento, educação musical ou práticas pedagógicas" (WEIDNER; BIAGGI, 2021b, p. 13). Weidner e Biaggi (2021b) afirmam também que esta questão está sendo avaliada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Departamento de Música da Unicamp, "responsável por avaliar e reestruturar os currículos dos cursos a cada novo ciclo de Avaliação Institucional".

Em relação aos objetivos do Bacharelado em Música com Habilitação em Instrumento da Universidade de São Paulo (USP) encontramos a seguinte informação:

> A habilitação em Instrumento, em suas variadas ênfases, forma instrumentistas aptos a atuar profissionalmente em âmbito nacional e internacional, na prática de repertório solo, de câmara, orquestral e em atividades correlatas. Procura, também, preparar o estudante para o ensino e a pesquisa, práticas fundamentais à carreira do instrumentista, na busca por novas abordagens técnicas (USP, 2023).

Nesta descrição é mencionado o ensino, entretanto, em sua recente pesquisa, Barros (2019, p. 29) afirma ter encontrado na matriz curricular do curso somente três disciplinas voltadas para a pedagogia, sendo todas elas optativas.

Quanto ao curso de Bacharelado em Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da USP de Ribeirão Preto encontramos a seguinte descrição para os objetivos do curso:

> O aluno do curso de Música - Bacharelado desenvolve suas potencialidades musicais tendo em vista a atuação profissional no campo da atividade concertante, seja como membro de grupos orquestrais, conjuntos de música de câmara, como solista, em atividades que envolvam grupos operísticos e corais, colaboração pianística, ou seja, uma vasta gama de atividades que não excluem o ensino instrumental e/ou vocal e a pesquisa em música. É esperado que o bacharelando em instrumento seja um instrumentista capaz de atingir um nível de excelência instrumental que o torne apto a atuar no mundo profissional de maneira consistente e criativa (FFCLRP, 2023).

Podemos constatar que, para o curso da FFCLRP, o ensino instrumental é considerado como uma das possíveis áreas de atuação para seus egressos bacharéis. O curso possui algumas disciplinas optativas voltadas ao ensino e educação musical, sendo uma delas específica sobre a pedagogia dos instrumentos de cordas.

Já no PPP do curso de bacharelado em música da Unesp consta a seguinte descrição:

> Pretende que o egresso desenvolva continuadamente, junto com sua carreira como músico, docente e pesquisador, também uma postura de inserção e intervenção cultural significativa e crítica, atento às demandas do País, aproveitando a natureza socializante, histórica e questionadora que a linguagem musical tem (UNESP, 2023).

Na descrição, assim como a da USP, é considerada a atuação docente do bacharel. Além disso, no PPP, ao falar sobre o perfil do profissional a ser formado, está inclusa a atuação como professor de instrumento, dentre outras. Entretanto, ao verificar a estrutura curricular do curso de bacharelado da instituição, nenhuma disciplina voltada à pedagogia do instrumento foi encontrada. Dessa forma, podemos constatar que as três universidades públicas do Estado de São Paulo estão bastante atrasadas em relação a formação pedagógica do músico instrumentista.

Segundo Kothe (2012), existem questões tanto burocráticas, que envolvem órgãos superiores às universidades (como o MEC), como também do tradicionalismo da educação musical (modelo conservatorial) que dificultam a mudança de pensamento e, assim, a mudança da estrutura curricular dos cursos de música.

> Ao que parece, a necessidade de se ter maior embasamento pedagógico e didático, está obrigando os cursos superiores de música a alterarem seus projetos pedagógicos, buscando alternativas reais para a melhor qualificação de seus

> estudantes. Todavia, a aparente opção de melhorar ainda mais os cursos de bacharelado, incluindo mais disciplinas educacionais, vislumbrando assim profissionalizar essa carreira de professor de instrumento, há muito tempo vem sendo ofuscada por leis e tradicionalismo educacional. Leis, normas, esclarecimentos e incentivos, ajudariam a elevar a qualidade desses profissionais e dos serviços por eles prestados, podendo então, ter como resultado um projeto político pedagógico alternativo eficiente, eficaz e satisfatório (KOTHE, 2012, p. 82-83).

Entretanto, como o próprio autor menciona, a realidade de atuação docente dos bacharéis têm impulsionado os cursos a repensarem seus projetos pedagógicos, o que influencia também na estrutura curricular. Outros autores comentam a importância e urgente necessidade de os programas abrirem seus horizontes buscando proporcionar uma formação tanto para a performance quanto para a docência. Para que a formação para a docência ocorra de forma eficiente é necessário que sejam incluídas disciplinas de pedagogia do instrumento nas grades do bacharelado.

O estudo de Weidner e Biaggi (2021a) expõe como pesquisas com alunos egressos podem ajudar as universidades a reavaliar seus currículos, mantendo-os atuais às reais necessidades dos bacharéis frente a atuação profissional. Souza (2019), que também realizou um estudo com egressos do bacharelado, expõe sobre seus colaboradores:

> (...) a grande maioria apontou para a necessidade de renovações nos bacharelados cursados, demandando formações que contemplem, para além de técnicas, compreensões de marketing, gestão de carreira, comunicação, compreensão de leis de incentivo, etc. Em seus apontamentos, os currículos praticados foram ineficientes para uma formação visando a atuação profissional. Os conhecimentos e práticas tecnicistas, ligados diretamente à performance, embora considerados relevantes, não foram suficientes para uma formação que facilitasse a inserção e manutenção no mercado de trabalho (SOUZA, 2019, p. 213).

A autora também afirma que é preciso considerar "o ato de ensinar como parte direta da profissão" (SOUZA, 2019, p. 213). Quando questionados se encaixavam-se no perfil proposto pela instituição na qual haviam se formado, alguns dos colaboradores disseram que não, já que trabalhavam mais com a educação do que com a performance.

Ray (2015), em pesquisa com 50 docentes de IES do Brasil e exterior (Inglaterra, Estados Unidos e Austrália), identificou que ainda existe, no Brasil, uma "grande carência de disciplinas específicas de didática do instrumento/canto, ministrada por especialistas" (RAY, 2015, p. 62). De forma semelhante, Souza (2017) estudou IES de três países da América Latina (Brasil, México e Argentina) e observou a supremacia da reprodução do *habitus conservatorial*, com pouca valorização da formação pedagógica dos alunos nos cursos de bacharelado.

Glaser e Fonterrada (2007) consideram que mudanças, mais do que no programa, precisam acontecer no corpo docente das instituições de ensino musical, sejam elas conservatórios, escolas de músicas ou mesmo as IES:

> são necessárias modificações filosóficas e conceituais por parte do professor, (...) pois não é suficiente que as escolas alterem as estruturas de seus cursos, se o profissional que atuará diretamente com o aluno permanecer estacionado numa concepção de ensino diferente da proposta. (GLASER; FONTERRADA, 2007, p. 39).

Este tema, dentro do universo das IES, tem conexão com o formato dos currículos dos cursos de música, das disciplinas que configuram a matriz curricular e da necessidade da atualização por parte dos professores.

Ainda sobre essa questão, Requião (2002) traz a opinião de outros dois autores em relação a necessidade de reformulação curricular nas universidades:

> A questão da formação profissional vem sendo debatida por autores que consideram a necessidade de uma reformulação na estrutura de cursos superiores. Schön e Tardif são alguns dos autores que apontam para essa necessidade. O primeiro afirma que "o que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar" (Schön, 2000, p.19), enquanto que o segundo comenta que "há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários" (Tardif, 2000, p.11) (REQUIÃO, 2002, p. 59).

1.4.3 Disciplinas de pedagogia do instrumento nas IES e a prática docente

A partir dos dados discutidos até o momento mostra-se cada vez mais inegável e inquestionável a necessidade de inclusão de formação docente nos cursos de bacharelado em instrumento e canto. Deveria, inclusive, ser papel da universidade trazer os estudantes para a realidade da profissão, "pés no chão", fazendo-os não só conhecer as diversas opções do mercado, mas também experimentar. A pesquisa de Louro e Souza (1999) identificou, já na década de 1990, uma preocupação com a formação pedagógica dos bacharéis por parte das universidades brasileiras, todavia, diversos outros autores continuaram e continuam discutindo a falta da formação docente dos bacharéis até os dias atuais. Isso mostra que, uma mudança de pensamento das universidades, de forma a assumir a atuação docente dos bacharéis e se modificar para atender a formação de seus alunos, vem acontecendo, entretanto, vagarosamente.

Em um trabalho um pouco mais atual, Ray (2015) constatou, por meio de pesquisa no site do MEC, que 20 instituições oferecem disciplinas com temas relacionados à pedagogia

da performance. Para a autora isso demonstra também uma certa preocupação, por parte dos cursos de bacharelado, com a formação do professor de instrumento, entretanto “o fato destas disciplinas serem, quase sempre ministradas por docentes não especializados em performance musical preocupa” (RAY, 2015, p. 47). Ray (2015) considera que este tipo de disciplina exige uma formação especializada por parte do professor responsável.

Em sua pesquisa, Kothe (2012) identificou que a maioria de seus colaboradores considera que tanto o domínio do instrumento, quanto os conhecimentos docentes são importantes para as atividades profissionais em música, o que, segundo o autor, “demonstra uma tendência de mudança cultural frente à importância de conhecimentos para a atuação docente” (KOTHE, 2012, p. 72). Entretanto, os bacharéis participantes de sua pesquisa consideram, em sua maioria, que estão em parte aptos para trabalhar com a docência, alegando que a formação recebida é insuficiente. Já as pesquisas de Weber (2014) e Weidner (2011) foram realizadas com instituições que já possuem disciplinas voltadas à pedagogia. Mesmo assim, o preparo docente recebido na instituição parece nem sempre ser suficiente para os bacharéis ali formados.

Isso também corrobora com os dados de Kothe (2012), nos quais 82,62% dos colaboradores cursaram, durante a graduação em bacharelado, disciplinas voltadas à conhecimentos docentes, em diversas universidades do Brasil e exterior. Conforme a verbalização dos participantes do estudo, as IES em que se formaram já adotaram um currículo que "engloba um número maior de disciplinas de preparação para a docência" (KOTHE, 2012, p. 65). Mesmo assim, os participantes acreditam que os cursos de bacharelado deveriam oferecer maior base para a atuação docente, inclusive com a incorporação de vivências de prática de ensino.

Este é um ponto que várias destas pesquisas argumentam, que além de disciplinas que falem sobre a docência em música, a prática de ensino parece ser essencial para o aprendizado e desenvolvimento docente dos bacharéis. Mesmo porque alguns músicos só desenvolvem o gosto pela docência quando começam a praticá-la. Souza (2019) expõe o relato de dois de seus colaboradores que descobriram o gosto pela educação depois de experimentá-la. Assim como também acontece com uma das colaboradoras de Weber (2014).

A pesquisa de Weber (2014) foi realizada na UFSM, universidade que prevê a atuação docente do bacharel. Na época da pesquisa, a disciplina Pedagogia do Instrumento, de caráter obrigatório para os estudantes, expunha métodos de ensino de instrumento, além de

momentos de discussão e reflexão sobre a docência[16]. Mesmo assim, para os colaboradores de Weber (2014) apenas um semestre abordando essa temática foi considerado pouco, além de sentirem falta de mais momentos de prática de ensino sob a orientação do professor. Para o professor Renato, colaborador da pesquisa, a prática de ensino é essencial:

> Acho a questão da prática, não instrumental, mas a prática de dar aula ou de assistir alguém dando aula e se discutir sobre essas questões é o que falta. Porque isso é uma questão óbvia, pra ser instrumentista eu vou ter que praticar esse instrumento, pra eu ser um bom professor eu vou ter que praticar o ato de dar aula (WEBER, 2014, p. 57).

Esse pensamento do colaborador sugere que as disciplinas de pedagogia do instrumento deveriam fazer parte das disciplinas obrigatórias do curso de bacharelado, o que faz sentido se voltarmos a olhar para a realidade do mercado de trabalho de música no Brasil e como a docência é bastante presente para a grande maioria dos bacharéis e músicos. Sobre esse tema, Souza (2019) afirma que os mesmos colaboradores que relataram não terem escolhido as disciplinas optativas voltadas à pedagogia durante o bacharelado, sugeriram, posteriormente, que essas disciplinas deveriam ser obrigatórias. Weber (2014) complementa essa questão ao afirmar:

> Acreditamos que o bacharelado, por oferecer uma formação que contempla questões técnicas, musicais, da performance e de repertório, seja a base da formação do professor de instrumento, havendo a necessidade, porém, da ampliação de discussões e reflexões ao longo do curso que atendam a diferentes espaços do mercado de trabalho, incluindo a docência do instrumento. Assim, sugerimos que estes cursos proporcionem momentos para que o bacharel vivencie a docência, discuta sobre ela com o professor e colegas, no intuito de construir-se na prática pedagógica (WEBER, 2014, p.132).

Podemos observar que a autora aponta a construção técnica e de performance como importante base para o professor de instrumento, questão que iremos discutir melhor mais à frente. A autora também fala sobre *vivenciar a prática*, que é diferente de estudar, de ter aulas sobre pedagogia do instrumento. Vivência é prática de ensino, colocar a "mão na massa", o que Weber (2014) ressalta em sua pesquisa como importante caminho para se desenvolver como professor.

---

[16] Atualmente, segundo o site oficial da instituição, a disciplina possui o nome "Introdução à Pedagogia do(a) [nome do instrumento]" (como exemplo "do violino", ou "do trompete"), é ofertada no 6º semestre do curso e continua sendo uma disciplina obrigatória. Informações disponíveis em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/musica/informacoes-do-curriculo#>. Acesso em: 22/04/2023.

Durante a pesquisa de Weber (2014), na disciplina de Pedagogia do Instrumento os estudantes não colocavam a docência em prática, entretanto no "Programa: Curso de Extensão em Música da UFMS" os alunos do Curso de Música podiam ministrar oficinas, enquanto recebiam orientação de seus respectivos professores. Os três colaboradores de Weber (2014) participaram do Curso de Extensão, podendo experimentar, durante a graduação, a prática docente, uma experiência bastante enriquecedora para eles. Entre os três colaboradores, Renato pode vivenciar por mais tempo a prática docente orientada, além de realizar cursos de formação pelo Método Suzuki voltados ao ensino do violino. Ambas formações trouxeram bastante segurança ao professor que considera que sua entrada na docência foi simples e natural (WEBER, 2014, p. 84).

Weber (2014) ressalta a importância da orientação de um professor mais experiente durante o início da prática docente, pois perante dificuldades e inseguranças "o professor constitui-se como guia e orientador, de modo que suas sugestões tornam-se referências para a prática pedagógica" (WEBER, 2014, p. 99). Segundo a autora, as disciplinas de pedagogia do instrumento tem um importante papel de construção do *saber docente*, enquanto a prática de ensino desenvolve o *saber fazer*:

> Enquanto nas disciplinas pode ser construídos os *saberes*, relacionados aos conhecimentos científicos, nos espaços nos quais os bacharéis praticam a docência, como em cursos de extensão universitária e outros espaços de prática, os bacharéis entram em contato com o *saber fazer* (BOLZAN; ISAIA, 2006), ou seja, com o conhecimento prático da docência. Nestes espaços, os docentes-bacharéis têm oportunidade de vivenciar a prática pedagógica com orientação do professor, o que possibilita a aquisição de segurança visto que têm apoio e auxílio nos momentos de dúvidas e incertezas (WEBER, 2014, p. 131-132).

Outros autores evidenciam a relevância da prática de ensino durante o curso da graduação do bacharelado. Para Gemesio (2010, p. 18), a prática docente, dentro da formação do professor, deveria ter um papel de destaque perpassando todo o curso, entendendo que esta formação envolve várias etapas: a inicial, a indução e a continuada. Na pesquisa de Kothe (2012) os colaboradores também sugeriram a inclusão de vivências práticas perante alunos, sob orientação dos professores, durante o curso, como forma de enriquecer a formação docente. Souza (2019) também destaca a importância da prática e do contato com a profissão durante o período de formação, sugerindo a parceria entre universidades e comunidades profissionais, como escolas, orquestras, bandas e secretarias de cultura. Segundo a autora, estas parcerias podem "auxiliar no processo de indução profissional, na transição do *status* de estudante para o de profissional da área" (SOUZA, 2019, p. 170).

Carvalho (2004) ressalta que o contato com o ambiente real da profissão, em relação à docência em música, e a atuação nesses meios prepara de forma mais completa o futuro professor, que é diferente de somente observar outros professores (em estágios que incluem somente a observação). Entretanto, a observação de professores mais experientes também é considerada relevante para alguns autores. Ray (2015), assim como o colaborador Renato na pesquisa de Weber (2014), considera que a observação de aulas de professores mais experientes é outra forma de adquirir conhecimentos docentes, testemunhando os procedimentos por eles adotados em aula.

Tanto Weber (2014) quanto Ray (2015) afirmam que os cursos de música parecem não dar conta da formação do bacharel em relação à docência. Para Ray (2015, p. 48) "o sistema de matriz disciplinar parece não dar conta do conteúdo necessário ao professor que formará artistas aptos a atuar de maneira consciente na sociedade". Já na visão de Weber (2014) o tempo de graduação parece não ser suficiente para que o aluno adquira todo o conhecimento que precisa para se formar professor, entretanto, como a própria autora indaga: "O curso de bacharelado em instrumento é responsável por ensinar 'tudo' o que o bacharel precisa aprender sobre a performance e a pedagogia do instrumento?" (WEBER, 2014, p. 55). Os estudos sobre os saberes docentes do professor e do músico professor parecem trazer algumas respostas para essa indagação, já que, segundo essa visão, o "ser professor" é uma *construção*, que demanda conhecimentos, prática e tempo. Falaremos um pouco mais sobre esse tema a seguir.

1.5 Ser professor/ tornar-se professor: os saberes docentes do professor de música

O estudo sobre saberes docentes dos professores de música vem tomando força dentro das pesquisas brasileiras. Muitos dos trabalhos que serviram de fundamentação teórica neste capítulo utilizam os estudos de Tardif (2014), sobre os saberes docentes[17]. Por conseguinte, não poderíamos deixar de expor esse tema que pode contribuir, de forma bastante relevante, com a formação dos professores de música.

O estudo dos saberes docentes traz uma relevante questão para a docência em música, podendo ainda ser considerada como um tabu, que é a diferença entre o saber fazer e o saber ensinar. Como já comentamos, é bastante comum músicos formados em bacharelado e que não tem uma formação pedagógica atuarem como professores, o que provém de um

[17] A saber: Araújo (2006), Barros (2019), Bello (2016), Carvalho (2004), Del Ben (2003), Gemesio (2010), Kothe (2012), Requião (2002), Souza (2017; 2019), Weber (2014).

pensamento de que “ao saber tocar um instrumento musical, o músico está apto a ensiná-lo. Esta ideia, porém, não condiz com a realidade, pois saber tocar não garante o saber ensinar” (WEBER, 2019, p. 218). Além disso, segundo Gemesio (2010, p. 21), existe um consenso de que as pesquisas sobre os saberes docentes podem contribuir para as reformas curriculares, de forma que sejam consideradas “as necessidades atuais da profissão e que aproximem a universidade, os contextos de ensino e aprendizagem musical e a prática dos professores de música”, o que torna este tema ainda mais interessante para a atual pesquisa.

1.5.1 Os saberes docentes segundo Tardif

Estudos na área da educação tendo como foco o professor e sua perspectiva dentro do ensino começaram a se desenvolver a partir da década de 1980. Antes disso o professor tinha um papel mais secundário, como reprodutor ou transmissor do conteúdo, e as pesquisas eram voltadas às metodologias e aos materiais empregados no ensino. A partir de 1980 e 1990, as pesquisas sobre o professor, passam a estudar suas trajetórias e processos formativos, reconhecendo neles a participação na produção do conhecimento (WEBER, 2014). Tardif (2014), que se dedica há mais de doze anos aos estudos sobre os saberes docentes, considera-os um saber ativo, no sentido de estar em movimento constante se relacionando com diversas fontes (o próprio conhecimento, o trabalho, os alunos, sua história e trajetória), além de ser construído e formado ao longo do tempo e da carreira. O autor define saber como “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60). Segundo Weber (2014, p. 19), “os termos *saber* e *saber fazer* também são abordados por Bolzan e Isaia (2006), autoras que relacionam o saber ao conhecimento científico e o saber fazer ao conhecimento prático”.

Para Tardif (2014, p. 12), o saber docente é ao mesmo tempo social e individual. Social “porque é partilhado por todo um grupo de agentes - os professores”, também porque faz parte de um sistema de ensino “que vem a garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização”, ele é um saber que envolve outros indivíduos em uma relação complexa (professor, pares, alunos), e sofre mudanças e atualizações com o decorrer do tempo e da evolução social. O que faz dele também um saber individual é que ele está em íntima relação com o sujeito professor:

> Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2014, p. 16, itálicos do autor).

Outro ponto é que o saber docente está a serviço do trabalho e é também construído, em parte, no trabalho, por isso a relação dos professores com os saberes não é somente cognitiva, mas também vem da ação, da prática, no trabalho. Tardif (2014) também define o saber docente como diversificado e temporal. A diversidade, ou pluralidade, desse saber está relacionada às diversas fontes e naturezas onde é adquirido, podendo ser na família, na escola onde se formou (da formação infantil à universidade), com os pares, cursos e etc. Ao mesmo tempo é um saber temporal, pois "é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional" e que também requer "aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização docente". (TARDIF, 2014, p. 19-20). Tardif (2014) explica, inclusive, a importância das vivências familiares e escolares na formação docente, que permitem uma forte experiência no papel de filho ou aluno.

> Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é ensino por causa de toda a sua história escolar anterior (TARDIF, 2014, p. 20).

Tardif (2014) separa os saberes docentes em quatro categorias. Os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares são saberes que o autor define como de "segunda mão" (p. 40), já que não são produzidos pelos próprios professores, mas sim incorporados em sua formação acadêmica. O saber da *formação profissional* engloba dois saberes, o das ciências da educação e o da ideologia pedagógica, eles são conhecimentos sobre o sistema escolar (o que é um sindicato, uma carga horária, o conselho escolar) e não estão envolvidos diretamente com a ação docente do professor. Os saberes *disciplinares* estão relacionados aos diversos campos de conhecimento (matemática, física, história, etc.) que se encontram organizados no formato de disciplinas nas universidades. Os saberes *curriculares* são os "programas curriculares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar" (TARDIF, 2014, p. 38). Na quarta categoria estão os saberes *experienciais*, desenvolvidos pelo próprio professor através de sua prática docente, no seu trabalho cotidiano. Este é um saber importante para o desenvolvimento do ser-professor.

Segundo Weber (2014), o estudo de Gauthier et al. (2006) inclui mais duas categorias aos saberes docentes propostos por Tardif, que são: os *saberes da tradição pedagógica* e os *saberes da ação pedagógica*. O primeiro está relacionado aos modelos docentes, que o indivíduo observa em seus professores e que carregará consigo pelo resto da vida, que tem relação com a frase acima de Tardif (2014, p. 20): "Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é ensino por causa de toda a sua história escolar anterior". Já o saber da ação pedagógica são saberes experienciais que foram comprovados por meio da pesquisa em sala de aula e que, dessa forma, poderão ser conhecidos e utilizados por outros professores, auxiliando no "aperfeiçoamento da prática docente" (WEBER, 2014, p. 25).

Introduzido o assunto dos saberes docentes, agora iremos expor o que as pesquisas brasileiras vêm desenvolvendo em relação aos saberes docentes dos professores de música, baseadas nas ideias e estudos de Tardif.

1.5.2 Saberes docentes nas pesquisas em música

Como comentamos, diversas pesquisas na área da docência em música vem utilizando estudos de Tardif (2014), e outros que seguem a mesma linha de estudos sobre o tema da formação e saberes para a docência, tais como Gauthier et al. (2006), Huberman (1995), Nóvoa (2017) e Pimenta (2000). Neste item iremos abordar principalmente as pesquisas de Araújo (2006) e Weber (2014) que fizeram uma adaptação dos conceitos dos saberes docentes de Tardif para a realidade da docência em música.

Weber (2014) constata nas afirmações de seus colaboradores que, na visão deles, uma condição essencial para o professor de instrumento é "saber tocar o instrumento e ter segurança na técnica instrumental, de modo a trabalhar isso com o aluno" (p. 109). Entretanto, os saberes necessários para se ensinar um instrumento vão além. Segundo a autora:

> Determinar a formação ideal para um professor de instrumento não é tarefa fácil, visto que para isso ele precisará ter conhecimento tanto da técnica e da performance (o saber tocar), quanto dos aspectos pedagógicos (o saber ensinar) do instrumento, e da sensibilidade em relações com os alunos e colegas de profissão (saber ser) (WEBER, 2014, p. 67).

Partindo dos saberes docentes descritos por Tardif (2014), Araújo (2006) e Weber (2014; 2019) propõem quais seriam os saberes docentes dos professores de música e, especificamente, dos professores de instrumento.

Weber (2019) identificou em seus três colaboradores a mobilização dos *saberes disciplinares* durante as aulas de instrumento, que seriam os conhecimentos adquiridos em sua formação musical "relacionados à teoria musical, história da música, análise, harmonia, etc." (p. 222). Estes não são produzidos pelos professores, entretanto são utilizados como base para suas aulas. Araújo (2006), a partir do discurso de suas três colaboradoras, professoras de piano formadas em bacharelado, diferenciou duas subcategorias dos saberes disciplinares. Os *saberes disciplinares oriundos da formação inicial* coincidem com a mesma definição de Weber (2019). Já a segunda, os *saberes disciplinares emergentes* (categoria desenvolvida pela própria autora), se relaciona com conhecimentos que foram adquiridos ao longo da carreira das colaboradoras, a partir de um sentimento de necessidade de aquisição de mais conhecimentos e informações, em um processo autodidata (ARAÚJO, 2006).

Os *saberes disciplinares emergentes*, conceitualizados por Araújo (2006), se aproximam dos *saberes da ação pedagógica*, conceito desenvolvido por Gauthier et al. (2006), e exposto na pesquisa de Weber (2014). Segundo a autora, os colaboradores mobilizaram esse saber ao se depararem com situações difíceis, para as quais não tinham respostas, e buscaram auxílio na literatura e conhecimentos da área:

> No momento em que perceberam a docência como profissão, os colaboradores buscaram por pesquisas relacionadas às situações presentes no contexto de suas práticas, mobilizando, portanto, o saber da ação pedagógica. Ao encontrar na literatura científica situações similares às vivenciadas, os docentes-bacharéis entraram em contato com novas formas de agir, com diferentes metodologias e soluções para situações de sala de aula (WEBER, 2014, p.112).

Também foi identificada nas práticas dos colaboradores das duas pesquisadoras (ARAÚJO, 2006; WEBER, 2014) a mobilização dos *saberes curriculares*. Estes podem se relacionar com o programa de ensino ou a metodologia que o professor utiliza para estruturar suas aulas e que também pode ser determinado pela instituição onde ele leciona. Dessa forma, "ele passa a dominar um elenco de conteúdos que possibilitam o planejamento e avaliação de suas atividades, de forma sistematizada, progressiva, contemplando diferentes possibilidades metodológicas e de repertório" (ARAÚJO, 2006, p. 60). Entre seus colaboradores, Weber (2014) pode identificar como *saberes curriculares*, os conhecimentos que a professora Clara precisou adquirir ao se tornar professora de um conservatório: "a professora teve de conhecer

o programa da área, os métodos e o repertório utilizados, os quais deveriam ser empregados em suas aulas" (p. 111). Já os *saberes curriculares* do professor Renato estavam relacionados à metodologia por ele utilizada, o Método Suzuki, seu repertório, sequência de conteúdos e maneira de trabalhar.

Outro saber que Weber (2014) identifica nas mobilizações de seus colaboradores é o *saber da tradição pedagógica*, desenvolvido por Gauthier et al. (2006). Este saber se relaciona com os conhecimentos que se tem sobre docência antes mesmo de se tornar professor e no caso dos professores de instrumento se relacionam muito com os conhecimentos adquiridos a partir dos modelos dos antigos professores. Este saber pode servir de guia e molde para os professores, principalmente no início de suas carreiras docentes, como vimos anteriormente.

O *saber experiencial* é outro elemento importante comentado pelas autoras. Este saber tem a função de validar os conhecimentos pedagógicos adquiridos pelo professor através de sua prática e experimentação docente, além de ser essencial para a construção da docência. Por meio da prática, o professor desenvolve a sua identidade docente ao experimentar as ferramentas pedagógicas, incluindo a sua própria personalidade e se desenvolvendo ao longo do tempo, como Araújo (2006) explica:

> O caráter existencial aponta para além da ligação com a experiência no trabalho, para a história de vida do professor, na qual ele incorpora elementos de sua identidade, do seu agir, enfim, de sua maneira de ser. Sobre o processo construtivo dos saberes experienciais, o autor destaca a temporalidade deste grupo de saberes, caracterizando-o como evolutivo, dinâmico, que se transforma e é construído no âmbito da carreira, implicando socialização e aprendizagem da profissão (ARAÚJO, 2006, p. 63-64).

Araújo (2006) observou, no relato de suas colaboradoras, que o saber experiencial, ao longo do tempo, auxilia na maior articulação entre os saberes, e também na aquisição de novos saberes, como os *saberes da função educativa* que logo comentaremos. Já Weber (2014) verificou que os saberes experienciais permitiram que seus colaboradores se desenvolvessem de formas distintas, a depender do ambiente de trabalho de cada um.

O *saber da formação profissional*, que envolve o saber das ciências da educação e da ideologia pedagógica, não foi identificado por Araújo (2006) na fala de suas colaboradoras, a autora alega que, em cursos de bacharelado, não é costume se receber orientações em relação aos saberes "das ciências da educação e da tradição pedagógica, embora em alguns casos, já existam alguns cursos que apresentem, em seus currículos, disciplinas voltadas para a

pedagogia do instrumento" (ARAÚJO, 2006, 61). Em relação a essa colocação de Araújo, Weber (2014) coloca os dados observados a partir das entrevistas com seus colaboradores:

> mesmo tendo em sua formação uma disciplina voltada à pedagogia do instrumento, os colaboradores da pesquisa, em suas narrativas, não evidenciam a construção de conhecimentos relativos à escola e às ciências da educação nesta disciplina. (...) Porém, podemos considerar que o conhecimento sobre a organização de um conservatório, sobre a estrutura de um projeto social e sobre a gestão de uma escola de música se aproximam do saber que o professor da escola de educação básica possui sobre o sistema escolar. Assim, compreendemos que este saber, mesmo não sendo tão perceptível, está presente e é mobilizado pelos professores colaboradores (WEBER, 2014, p. 113).

Além de terem observado na narrativa de seus colaboradores os saberes docentes propostos por Tardif (2014), tanto Araújo (2006) quanto Weber (2014) desenvolveram e propuseram, em suas pesquisas, dois saberes que consideraram específicos do professor de instrumento, os quais abordaremos a seguir.

1.5.3 Os saberes específicos do professor de instrumento

Araújo (2006) desenvolveu em sua pesquisa os ***saberes da função educativa*** que seria similar aos saberes da formação profissional, como descritos por Tardif (2014), entretanto específicos dos professores de piano (já que suas colaboradoras eram todas professoras de piano formadas no bacharelado). Para Weber (2014) esta categoria pode ser relacionada a todos os docentes formados no bacharelado.

Para Araújo (2006), o termo *saberes da função educativa* determina

> os saberes que se referem especificamente às práticas de viabilização do ensino do instrumento, como a didática, as metodologias empregadas, enfim, ao conjunto de conhecimentos que fazem parte do "ser" professor de piano no que tange a sua função de ensino (ARAÚJO, 2006, p. 61).

Para a autora, esse saber tem a função de auxiliar na prática de ensino do professor de instrumento, quando agregado aos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Araújo (2006) também observou em suas colaboradoras diferentes formas de aquisição do saber da função educativa, desde a aprendizagem formalizada, por meio de disciplinas ou cursos voltados à pedagogia do instrumento, assim como por meio da própria experiência cotidiana acumulada ao longo de anos de ensino. Dessa forma, "uma peculiaridade para este grupo de saberes foi a viabilização deste por meio dos saberes experienciais" (ARAÚJO, 2006, p. 63).

Weber (2014) também reconhece, em seus colaboradores, a aquisição e uso do saber da função educativa. No caso deles, todos tiveram disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento, que já é uma fonte deste tipo de saber. Além da disciplina, Weber (2014) cita a formação do professor Renato, pelo Método Suzuki, como outra fonte de aquisição desses saberes. Os colaboradores da pesquisa ressaltam, em suas falas, a importância do saber da função educativa, que dá ferramentas, aos instrumentistas, para a construção do aprendizado do instrumento junto ao aluno, como vemos na fala do professor Renato:

> Eu já vi muitos professores que sabem muito, mas não sabem passar o conhecimento. Então acho que ter uma didática, estudar uma pedagogia, estudar meios para ti… como tu vai passar teu conhecimento para o aluno. Isso é importantíssimo. Porque não adianta eu saber muito e não saber passar. Isso é muito complicado (WEBER, 2014, p. 114).

Outro conhecimento do professor de instrumento que Weber (2014) considera como parte dos saberes da função educativa é o uso e adaptação de diferentes metodologias ou didáticas a depender do aluno ou ambiente de aula. Conhecimento este que se desenvolve por meio da prática docente ao longo do tempo. Para a autora isso demonstra a viabilização destes saberes por meio dos saberes experienciais: "o professor de instrumento vai aprendendo a adaptar metodologias, usar a didática, motivar seus alunos durante os momentos da prática pedagógica" (WEBER, 2014, p. 115). Ademais, o planejamento das aulas e organização de objetivos também faz parte dos saberes da função educativa.

Weber (2014), em sua pesquisa, reconhece outro saber que compõem os saberes dos professores de instrumento, o qual ela denomina ***saber da performance***, o qual envolve "aspectos relacionados à técnica, expressão musical, comunicação para uma audiência, postura, além do preparo físico e emocional para a apresentação pública" (WEBER, 2014, p. 131). Segundo a autora, um dos principais motivos que faz alguém buscar aulas de instrumento é a performance. Assistir ou ouvir alguém tocando um instrumento pode, inclusive, ser o mote inicial que o fez desejar tocar o instrumento e, então, procurar um professor.

O professor de instrumento é o modelo mais próximo do aluno, e segundo a colaboradora Clara, muitas vezes "o aluno quer ser o que o professor é" (WEBER, 2014, p. 118). Nesse sentido, Weber (2014) ressalta a importância do professor tocar seu instrumento durante as aulas e também em público, momentos que se tornam referência para os alunos, os incentivando e fortalecendo sua segurança para tocar. Além disso, a autora expõe que as atividades de performance podem ajudar na prática docente, assim como o inverso também.

Os colaboradores de Weber (2014) consideram essencial a atividade performática para manter a prática de habilidades que o professor de instrumento precisa ensinar no dia-a-dia de suas aulas:

> o professor de instrumento que mantém suas atividades com a performance está constantemente em contato com questões musicais e com a reflexão sobre postura, contato com o público, comunicação com/para uma audiência, além do desenvolvimento de aspectos técnicos e musicais no instrumento, o que contribui para o ensino destas questões junto aos alunos, mobilizando, desta forma, o saber da performance (WEBER, 2014, p. 118).

Por outro lado, a prática docente também contribui para a performance à medida que o professor precisa transmitir os conhecimentos da performance para seus alunos. Ao formular esses conhecimento, de forma organizada e sistematizada, ele os torna mais acessíveis para si mesmo enquanto performance, como evidencia a professora Clara:

> E tu descobre que cresce muito mais como performer no momento em que tu estás dando aula. Porque tu descobres, facilita muitas informações que pra ti ainda eram complicadas, que tu estás sendo obrigada a facilitar elas para um outro, e aquilo te dá uma troca imediata. Então, por isso que muitas vezes eu vejo assim, o bacharel, performer e a pedagogia, elas são uma via de mão dupla, uma atividade contribui com a outra (WEBER, 2014, p. 121).

Outros autores enfatizam a importância do professor de instrumento cuidar de seu lado instrumentista, sendo que o conhecimento do instrumento é a base para o seu ensino. Glaser e Fonterrada (2007, p. 31) falam sobre isso, defendendo que o professor de instrumento "precisa ter uma formação sólida" em relação à técnica e repertório do instrumento. Ray (2015) e Requião (2002), com opiniões semelhantes, argumentam que a boa atuação performática do instrumentista, demonstrando a vivência da prática instrumental, dá credibilidade ao seu trabalho. É o "saber-fazer" colocado em prática, demonstrando sua competência e ainda servindo de modelo aos alunos.

Ao longo deste item pudemos perceber que as pesquisas de Araújo (2006) e Weber (2014), apoiadas nos conceitos de Tardif (2014) e Gauthier et al. (2006), contribuem de forma bastante rica para a reflexão sobre o aprendizado docente dos professores de instrumento. Como vimos, um professor de instrumento precisa de muito mais do que saber tocar para ensinar, apesar de a prática do instrumento e a performance serem importantes também. Para além disso, os saberes docentes do professor de instrumento envolvem conceitos relacionados às diversas áreas da música, aos métodos e metodologias, aos modelos que inspiram, às

didáticas e pedagogias, às trocas com pares, e à, claro, muita prática de ensino, ferramenta fundamental para o desenvolvimento do ser-professor.

Capítulo 2

IES BRASILEIRAS E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: PESQUISA COM PROFESSORES

Quando esta pesquisa de doutorado foi iniciada, tínhamos como parte da metodologia do estudo buscar cursos de bacharelado em violino no Brasil que oferecem algum tipo de formação ou possibilitam o contato para os bacharelandos com a pedagogia do instrumento e quais são os diferentes currículos ou conteúdos ofertados nas disciplinas. Optamos ter como recorte os cursos das universidades públicas brasileiras. A coleta desses dados auxiliou a também a formatar nossa proposta de possíveis modelos de disciplina de pedagogia do instrumento, o principal objetivo desta pesquisa.

Quando iniciamos o trabalho sabíamos da existência de cursos de bacharelado em violino, em algumas universidades brasileiras, que tinham como parte da grade disciplinas voltadas à pedagogia do violino, entretanto não sabíamos exatamente quantas e nem quais eram elas. Dessa forma, optamos por iniciar essa investigação entrando em contato com os professores de violino, do maior número possível de universidades públicas brasileiras, por meio de um questionário. Mesmo porque, nem sempre os dados disponíveis nos sites oficiais das universidades, ou mesmo os dados sobre disponibilidade de disciplinas no site do MEC, estão atualizados.

2.1 Metodologia utilizada

Iniciamos essa etapa do trabalho pesquisando na plataforma do e-MEC[18] os cursos de bacharelado em violino existentes em universidades públicas brasileiras. O recorte das universidades públicas foi feito para viabilizar a execução da pesquisa. A partir dos cursos encontrados, buscamos, nos sites oficiais das universidades correspondentes, os e-mails dos professores de violino que atuam nestes cursos. A pesquisa com os professores de violino foi realizada em duas fases, através da plataforma *Google Forms*, com questionários e objetivos diferentes. Ambos os questionários foram autorizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa e os colaboradores concordaram em participar da pesquisa por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

[18] Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 15/05/2023.

Na primeira fase foi enviado um questionário por e-mail a 31 professores de universidades públicas brasileiras. Recebemos um total de 25 respostas, representando 17 universidades no total. Os dois principais objetivos deste questionário foram: (1) verificar a opinião dos professores universitários sobre a importância do contato com a pedagogia do violino para os alunos e buscar informações sobre como os cursos de bacharelado em violino e os professores proporcionam o contato com a pedagogia do violino e a prática de ensino para seus alunos, seja por meio de disciplinas, obrigatórias ou optativas, ou outros meios; (2) averiguar a opinião dos professores em relação a inclusão de disciplinas voltadas exclusivamente à pedagogia do violino nos cursos de bacharelado; (3) e quais os temas seriam abordados em uma disciplina como essa. Essa última resultou em dados que auxiliaram na estruturação das disciplinas teste na segunda etapa da pesquisa.

A partir dos resultados do primeiro questionário, realizamos a segunda fase da pesquisa com os professores de violino. O segundo questionário foi enviado aos professores que afirmaram, no primeiro questionário, que na universidade onde lecionam já existem disciplinas de pedagogia do violino. O segundo questionário foi enviado a 16 professores (todos participaram da primeira fase da pesquisa) e recebemos 11 respostas. O objetivo desta segunda fase foi coletar dados sobre as disciplinas de pedagogia do instrumento já existentes nas universidades e que poderiam auxiliar, com mais detalhes, no desenvolvimento da disciplina modelo proposta por esta pesquisa. As questões indagavam sobre quantas disciplinas eram voltadas à pedagogia do violino na universidade, quais temas e metodologias eram abordados e se contavam com momentos de prática de ensino.

Os questionários da primeira e segunda fase contaram com questões fechadas e abertas. Dessa forma, optamos por utilizar uma linha metodológica quali quantitativa. Segundo Michel (2015), a pesquisa quali quantitativa mistura métodos da linha quantitativa e da linha qualitativa, buscando conhecer em profundidade a opinião de um grupo de pessoas sobre determinado assunto, situação compatível com os objetivos da nossa pesquisa com os professores universitários.

Para melhor compreensão e fluidez do texto, sempre que nos referirmos aos professores que colaboraram com a pesquisa, por meio da participação nos questionários, usaremos a sigla PCP, que significa “professores colaboradores da pesquisa”. Ao citar trechos das respostas dos PCP, iremos nos referir a eles como P. (professor/professora) 1, P. 2 e assim por diante, para manter o seu anonimato. Neste capítulo iremos expor os resultados obtidos por meio das duas etapas da pesquisa com os PCP, analisando os dados emergentes.

2.2 Pesquisa com professores das universidades brasileiras: primeira etapa

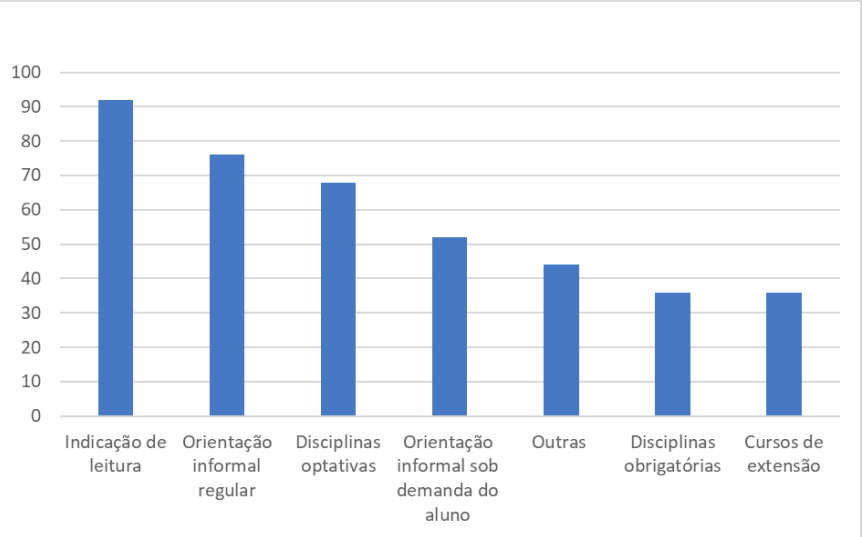
O primeiro questionário foi enviado por e-mail a 31 professores de diferentes universidades públicas brasileiras. Obtivemos resposta de 25 professores ao questionário, representando 17 universidades no total. Quando iniciamos o trabalho acreditávamos que o número de universidades que possuem disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento seria bem menor do que se mostrou, de acordo com os resultados da pesquisa. Neste item iremos comentar os resultados desta primeira etapa da pesquisa. O primeiro questionário, com poucas perguntas, contava com uma maioria de questões fechadas. Suas questões e formato foram desenvolvidos de forma a tornar fácil e ágil a participação dos colaboradores, no intuito de conseguir o máximo de respostas. Os objetivos das perguntas eram (1) verificar o quão importante os professores consideram o contato com a pedagogia do violino para os bacharelandos e entender se o curso e/ou o professor possibilitam esse contato e de quais maneiras; (2) averiguar a opinião dos professores em relação a inclusão de disciplinas voltadas exclusivamente à pedagogia do violino nos cursos de bacharelado; (3) e quais os temas seriam abordados em uma disciplina como essa.

2.2.1 O contato com a pedagogia do violino durante o bacharelado

Segundo os dados levantados no questionário, 100% dos PCP concordam que é importante para os estudantes entrarem em contato com a pedagogia do instrumento durante o curso de bacharelado e todos eles afirmaram incentivar e/ou possibilitar esse contato de alguma forma. As possibilidades consideradas no questionário como meio de contato com a pedagogia do violino foram: disciplinas obrigatórias ou optativas que tratem sobre a pedagogia do violino; cursos de extensão que abordem o tema; orientação informal regular, ou sob demanda do aluno; indicação de leitura. Dando também espaço para que o colaborador pudesse acrescentar outras formas que usa para possibilitar o contato com a pedagogia do instrumento para seus alunos.

A Figura 2.1 mostra os dados completos das respostas a esta pergunta, mostrando que “indicação de leitura” é o meio mais utilizado, seguido de “orientação informal regular”. “Disciplinas optativas” também possui um número alto de respostas. Os PCP também citaram como outras formas: incentivo a que os alunos participem de cursos externos, inclusive de formação de professores, festivais de músicas e master classes, participação em encontros voltados ao ensino e apresentação de seminários.

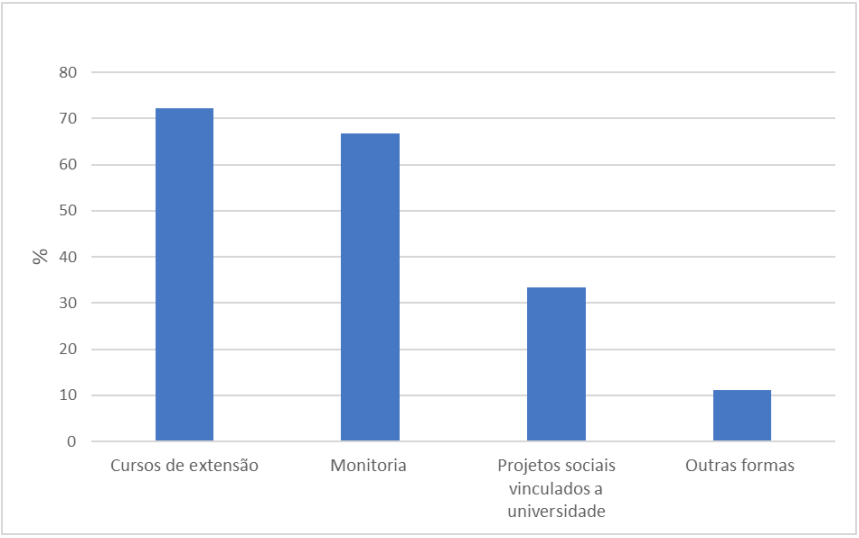
Figura 2.1 - Como os PCP possibilitam o contato com a pedagogia do violino (em %)



Fonte: Elaborado pela autora

Outra questão perguntou aos PCP se as universidades onde lecionam oportunizam a prática docente aos alunos. Segundo as respostas, 72% das universidades possibilitam essa atuação docente por meio de: monitoria de alunos na universidade; cursos de extensão; ou projetos sociais vinculados à universidade. A Figura 2.2 mostra as estatísticas das respostas para esta pergunta, na qual podemos observar que cursos de extensão são a forma de atuação mais popular, seguida de monitorias. Outra forma de atuação que foi indicada por um professor é uma disciplina de docência assistida.

Figura 2.2 - Formas de atuação docente para os bacharelandos (em %)

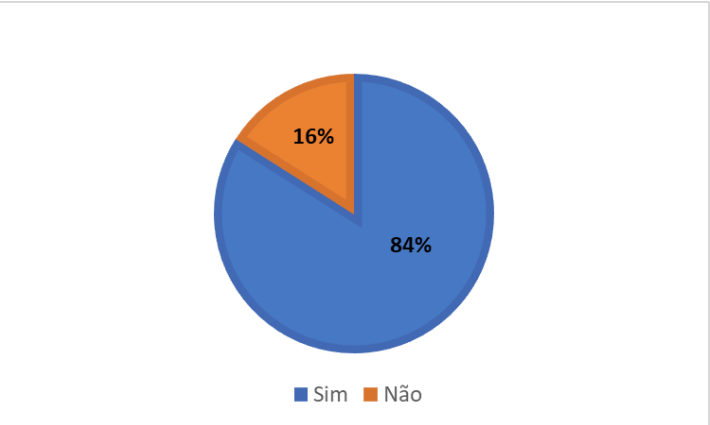


Fonte: Elaborado pela autora

2.2.2 Disciplinas de pedagogia do violino como parte da grade curricular

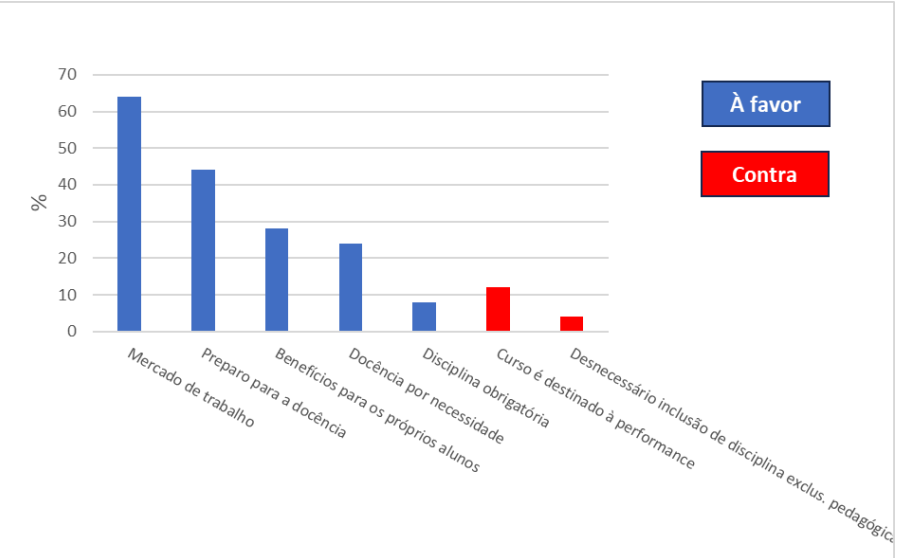
Outro objetivo do questionário era verificar se os PCP consideravam que os cursos de bacharelado em violino deveriam ter, como parte da grade curricular, disciplinas voltadas à pedagogia do violino, ao que 84% deles se mostraram à favor e 16% se opuseram (Figura 2.3). Pedimos aos PCP que justificassem suas respostas em uma questão aberta. Por meio da análise das respostas nos foi possível classificar e elencar os argumentos utilizados por eles, como mostra a Figura 2.4.

Figura 2.3 - Inclusão de disciplinas na grade curricular voltadas à pedagogia do violino



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 2.4 - Justificativa da inclusão ou não de disciplinas na grade curricular voltadas à pedagogia do violino



Fonte: Elaborado pela autora

Entre os PCP que se mostraram à favor da inclusão das disciplinas na grade curricular, a justificativa que mais se sobressaiu foi que o ensino do instrumento faz parte do **mercado de trabalho** de bacharéis, concordando com o tema abordado no Capítulo 1 deste trabalho. Como podemos verificar em algumas respostas: "o conhecimento da pedagogia do violino abre um importante campo de trabalho para os egressos do bacharelado em violino" (P. 6), "um campo de atuação cada vez mais presente na carreira do graduado" (P. 7), e também "o aluno sairia do curso com uma formação mais completa para sua atuação na realidade brasileira" (P. 19), entre outras que seguem a mesma linha de pensamento. Se existe esse mercado de trabalho crescente para bacharéis em instrumento, nada mais apropriado, então, que eles sejam preparados para esta atuação durante sua formação na universidade.

Outra justificativa recorrente utilizada pelos PCP para argumentar a favor da inclusão de disciplinas de pedagogia do instrumento na grade curricular, é a importância de os alunos se sentirem aptos para a atuação como professores, ou seja, o **preparo para a docência**, como afirma P. 19: " O aluno sairia do curso com uma formação mais completa para sua atuação na realidade brasileira". Outro professor afirma:

> Disciplinas de pedagogia do violino contribuem para a informação e a reflexão das questões relacionadas ao ensino e ao aprendizado do instrumento, ajudam a introduzir ao aluno a bibliografia existente no assunto, e prepara o aluno para atuar como professor após o curso (P.1).

O relato de P. 10 é interessante também, pois conta das dificuldades que enfrentou quando se tornou professor da universidade sem ter tido antes um preparo:

> Tinha uma ideia da minha carreira como performer, não como professor. Com o tempo eu fui vendo que o futuro como músico de orquestra estava vinculado à política e uma hora estava bom em determinado lugar, depois trocava de governo e mudava tudo... Resolvi investir na docência, queria ser professor universitário e quando passei no 1º concurso eu tive uma dificuldade imensa justamente porque não tive nenhuma preparação para isso... Estou falando dos anos 1990. Tive que ir buscar conhecimentos e investir nessa área (P. 10).

Alguns PCP também argumentaram que o estudo da pedagogia do instrumento pode trazer **benefícios para os próprios alunos** do bacharelado: "o estudo da pedagogia também auxilia os alunos repensarem a sua própria relação com o instrumento, conscientizando-se de alguma possível lacuna ocorrida quando do seu período de formação" (P. 5). Portanto, ao estudar o "como ensinar", o sujeito se depara com novas informações ou novas maneiras de se trabalhar um ponto técnico do instrumento, muitas vezes trazendo soluções às suas

próprias dificuldades como instrumentista, assunto também comentado por Weber (2014) em sua pesquisa sobre os saberes docentes do músico. Sobre este assunto outro professor traz a seguinte reflexão:

> O conhecimento de tudo que envolve a pedagogia do instrumento, e em especial os materiais pedagógicos que auxiliam a mesma (além dos impressos, também materiais pedagógicos virtuais, online, vídeos e outros), somente traz benefícios para o desenvolvimento do aluno. Uma boa técnica e uma boa concepção musical somente ocorrem quando o aluno tem total compreensão de tudo que envolve esta técnica, e como construir a parte mecânica e uma interpretação consistente. A pedagogia traz uma reflexão sobre o próprio fazer musical, através de uma verbalização de processos que a priori possam ter sido aprendidos de maneira instintiva, mas que para serem repassados a terceiros requerem uma total compreensão de quem está lecionando. Como coloca Paulo Freire, 'não existe ensinar sem aprender', e vice-versa. O estudo dos aspectos que envolvem a pedagogia, e a sua colocação em prática são ao meu ver experiências fundamentais (P. 11).

Outros PCP afirmam que a maioria dos bacharéis leciona em algum momento de suas vidas, ou seja, a **docência por necessidade**. Consideramos que, apesar de esse tema se aproximar ou mesmo estar dentro da questão do mercado de trabalho, devido à forma como surge nas fala, nos pareceu interessante separá-lo. Quando os PCP utilizam a argumentação do mercado de trabalho parecem estar considerando a preparação do bacharel para um ramo do mercado da música que é a docência. Já quando o argumento é que os bacharéis vão dar aula em algum momento, nos parece recair sob o "ninguém escapa de dar aula", criticado por Del Ben (2003, p. 31), e que remete à subprofissão da docência, como menos importante que a performance, assunto que discutimos no Capítulo 1. De qualquer forma, realmente é uma realidade que, seja por escolha ou por necessidade, muitos bacharéis lecionam em algum momento, assunto também abordado por Glaser e Fonterrada (2007).

Algumas respostas nas quais podemos conferir essa justificativa são: "todo o músico em algum momento da vida lecionará" (P. 3), "é fato que a maioria dos instrumentistas de cordas no Brasil dá aulas particulares ou em projetos sociais" (P. 8), ou ainda: "é extremamente importante para os alunos do bacharelado [...] que recebam instrução em pedagogia do instrumento, já que, em sua maioria, passarão a dar aulas" (P. 4). Vários PCP concordaram que o lecionar é uma realidade frequente para os bacharéis. Dessa forma, ter um mínimo de contato com uma formação que os prepare para esta realidade os ajudará a realizar um trabalho mais consistente quando estiverem frente a um aluno.

Dois dos PCP frisaram em suas respostas a importância de disciplinas de pedagogia do instrumento ao afirmar que, em sua opinião, deveriam ser obrigatórias:

> Cabe às universidades prepararem seus alunos de forma adequada para esse importante mercado de trabalho. Penso que tais disciplinas deveriam ser obrigatórias, tanto no bacharelado quanto nos cursos de Licenciatura em Instrumento (P. 8).

> (...) a maioria dos alunos de violino, seja da licenciatura ou do bacharelado, encontra, na atividade didática, uma importante fonte de subsistência. Nos cursos de música, não há, obrigatoriamente, uma "residência", como há nos cursos de Medicina, ou uma prova de conhecimentos, como exige a OAB para os alunos de Direito. Desta forma, penso que a disciplina obrigatória da pedagogia do violino preenche a lacuna da grade curricular que favorece a performance (P. 20).

A resposta de P. 20 menciona as residências de cursos de medicina e OAB, obrigatório para os advogados, e mostra que os músicos não vivenciam experiências como essas. Souza (2019) também comenta esse assunto em seu trabalho, propondo que universidades e instituições façam parcerias para promover vivências de atuação no mercado de trabalho para os alunos dos cursos de bacharelado em música.

Quatro PCP, dos vinte cinco participantes, se colocaram em oposição aos cursos de bacharelado em violino terem disciplinas de pedagogia do violino como parte da grade curricular do curso. A justificativa mais presente é de que o curso não é destinado à pedagogia e sim à performance. Dois PCP complementam dizendo que os conhecimentos pedagógicos deveriam ser adquiridos em cursos de Licenciatura em Música ou Licenciatura em Instrumento. Outro professor indicou não achar necessária uma disciplina voltada especificamente à pedagogia do instrumento, dando o exemplo de uma disciplina que acontece em sua universidade: "No nosso curso temos uma disciplina que reúne os alunos de cada instrumento, de todos os anos, semanalmente. Entre outros aspectos, discutimos pedagogia violinística" (P. 12).

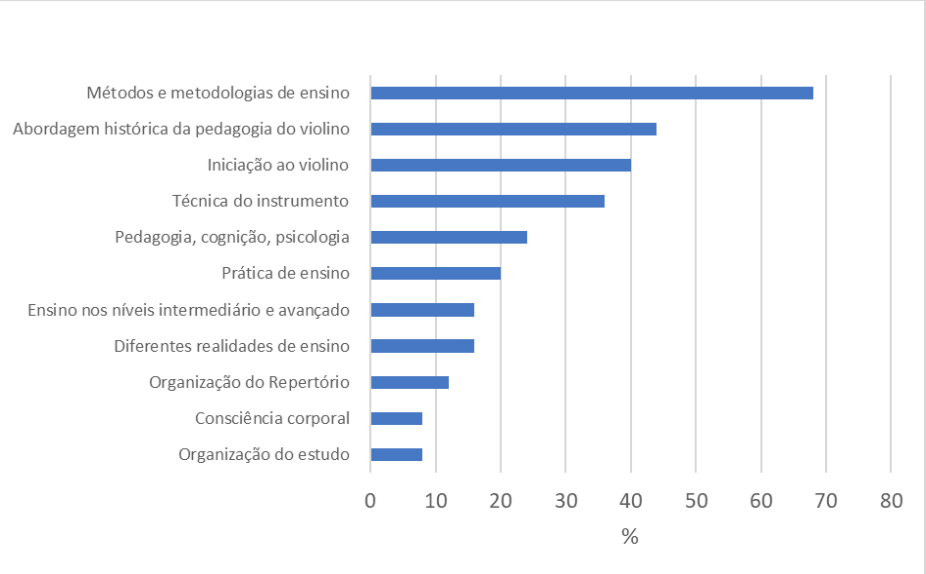
2.2.3 Disciplina de pedagogia do violino: sugestões dos PCP

A última parte do questionário perguntava aos PCP, por meio de uma questão dissertativa, quais conteúdos eles acreditavam que uma disciplina de pedagogia do violino deveria abordar. Analisando as respostas identificamos onze temas sugeridos pelos professores que serão comentados a seguir. Os dados coletados foram importante fonte de material que auxiliou no desenvolvimento dos dois semestres da disciplina teste.

Como mostra a Figura 2.5, o tema mais mencionado, **métodos e metodologias de ensino**, aparece em 17 das 25 respostas, ou seja 68%. Os PCP sugerem que o aluno entre em

contato com diferentes abordagens e metodologias para que, mais adiante, possa escolher qual metodologia usar para sua situação de ensino, como mencionado por P. 9: “As várias abordagens pedagógicas antigas e atuais que existem” e P. 8: “Metodologias de ensino, ensino coletivo e individual, materiais didáticos utilizados para alunos iniciantes e de nível intermediário, bibliografia sobre pedagogia e performance do violino”.

Figura 2.5 - Sugestão de conteúdos para disciplina de pedagogia do violino



Fonte: Elaborado pela autora

Logo em seguida, com 11 menções, temos o tema da **abordagem histórica da pedagogia do violino**. Os PCP propõem que sejam apresentados os diferentes professores ao longo da história do desenvolvimento da pedagogia do violino, indicando alguns nomes importantes, tais como Flesch, Galamian, Dounis, Havas, Rolland, Fischer e Suzuki. Também sugerem que sejam comentados os importantes intérpretes da história, as diferentes escolas[19] de violino e as transformações da técnica violinística. P. 13 comenta sobre o tema: “As transformações da técnica violinística ao longo da história” e também P. 22: “Literatura do instrumento, abordando repertório e material didático disponível, conhecimento geral das diversas escolas do violino e sua evolução”.

Outro tema bastante mencionado, em 9 respostas, é sobre os aspectos relacionados à **técnica do instrumento**. Um dos PCP sugere que os alunos reflitam sobre a própria técnica antes de pensar em como passá-la para outros alunos ao lecionar: “uma reflexão sobre a

[19] Aqui o termo “escola” se refere uma “corrente estilística musical que agrega seguidores de um sistema ou técnica, como a [...] escola Franco-Belga do violino” (DOURADO, 2008, p. 122).

própria técnica, como uma espinha dorsal sobre os principais aspectos relevantes ao fazer musical. Antes de saber como ensinar, saber o que ensinar" (P. 11). Também são levantados aspectos da técnica básica do instrumento, tais como, posicionamento do instrumento, empunhadura de arco, diferentes arcadas, posicionamento da mão direita, mudança de posição, vibrato, entre outros.

Outra questão que os PCP consideram importante é em relação à **iniciação ao violino**, que apareceu em 10 respostas. Um dos professores comenta, ressaltando a importância do preparo para se iniciar um aluno: "um problema que acho complicado de se resolver é com relação à iniciação. É extremamente importante e muitas vezes essa iniciação fica a cargo de uma pessoa que não tem quase nenhum preparo" (P. 10), outro professor coloca: "Sobretudo a iniciação ao violino" (P. 24). Também sugerem uma preparação dos professores para o **ensino nos níveis intermediário e avançado** (com 4 aparições), como comenta este professor: "desde a iniciação e os métodos modernos de ensino até a pedagogia de alta performance" (P. 6).

Temas relacionados à **pedagogia, cognição e psicologia** também foram considerados nas respostas de 6 PCP, que sugerem que sejam incluídos temas sobre pedagogia e didática, psicologia, psicopedagogia, processos de aprendizado e interação entre professor e aluno. Podemos observar na colocação deste professor: "Compreensão dos processos de aprendizado, princípios psicológicos fundamentais" (P. 9) e também "Pequenas noções de psicologia comportamental também seria bem-vindas" (P. 20).

Outra preocupação dos PCP foi em relação à preparação do aluno para ensinar, ou seja, a **prática de ensino** (5 menções), como podemos observar nessa resposta: "Informações não são suficientes. A disciplina de pedagogia do violino tem que funcionar como um laboratório de atividades práticas de posicionamento do instrumento, pega e uso do arco, iniciação da mão esquerda, angulação de dedos, etc, etc, etc" (P. 20). Alguns PCP sugerem que a prática de ensino seja supervisionada: "capacitar o aluno para aulas práticas orientado pelo seu professor de violino" (P. 19), ou então: "aulas práticas ao nível de aluno principiante e médio, com a supervisão de um professor responsável pela matéria, pelo menos uma vez por mês" (P. 16). Vimos, no primeiro capítulo, que Weber (2014) ressalta a importância dessa guiança, na prática de ensino, de um professor mais experiente. Outro colaborador ainda lista alguns saberes de prática de ensino que considera importantes, desde estratégias de transmissão de conteúdo até identificação e resolução de problemas:

> [...] 3- Estratégias de ensino. Linguagens, maneiras de abordar conteúdo, etc.

> 4- Parte prática: aprendizado da leitura do aluno. Conseguir identificar a raiz dos problemas apresentados. Como um olhar de raio-x.
> 5- Identificado o problema, saber relacionar o problema a uma correção, a total compreensão do erro e mecanismos de aprimoramento (P. 11).

A prática de ensino que os PCP defendem, possibilita para os alunos o exercício real do ensinar, indo para além das teorias. Isso os auxilia a se sentirem mais preparados para a docência.

Os PCP também mencionaram como tema o preparo para **diferentes realidades de ensino** (4 respostas), tais como, ambientes de aulas individuais ou coletivas (que acontece em muitos projetos sociais de ensino de música). Também foi a **organização do estudo**, como por exemplo na fala de P. 8: "abordagens de estudo (identificação e solução de problemas técnicos), organização da rotina de estudo". Assim como a **organização do repertório** para diferentes níveis técnicos: "organização cronológica dos métodos, do mecanismo técnico e do repertório, com visão que organize um esquema coerente de estudo ao longo da formação do aluno" (P. 5). Por último, foram mencionados conceitos relacionados à **consciência corporal**, como coloca P. 20: "Além disso, faz-se também fundamental algum conhecimento de aspectos relativos à consciência corporal, por mínimos que sejam (com opção para pequenas noções de anatomia)".

2.2.4 Análise dos dados do primeiro questionário

Este questionário resultou em dados que permitiram-nos compreender o que as universidades e os professores vêm realizando para transmitir aos bacharelandos conhecimentos sobre o tema da pedagogia do violino. Pudemos averiguar que todos os PCP consideram importante que os bacharelandos entrem em contato com este tema durante o curso de graduação. Eles possibilitam, de diferentes formas, que esse conhecimento seja transmitido ao aluno, seja por meios mais informais como indicações de leituras e orientações, ou por meios mais consolidados como disciplinas e cursos de extensão. Muitas universidades também já possibilitam aos alunos alguma forma de experiência docente, através de monitorias, participações em cursos de extensão ou em projetos sociais vinculados à universidade. Sendo que a experimentação docente através da extensão universitária foi a que mais sobressaiu entre as respostas dos PCP.

Os argumentos utilizados por 21 dos PCP para justificar a inclusão de disciplinas de pedagogia do violino na grade curricular foram: mercado de trabalho, preparo para a

docência, benefícios para os próprios alunos e docência por necessidade. Ao relembrarmos os assuntos discutidos no primeiro capítulo, percebemos o quanto essas justificativas concordam com as necessidades emergentes levantadas e defendidas por diversos autores. Isso representa que estes 21 professores parecem estar conscientes da realidade de trabalho dos bacharéis em nosso país, além de valorizarem o aprendizado da docência tanto para se ensinar quanto para o auto-aperfeiçoamento dos alunos.

Quatro PCP se opuseram à ideia dos cursos de bacharelado terem disciplinas específicas de pedagogia do instrumento como parte da grade curricular. O argumento mais utilizado por eles é de que o curso é voltado à performance e não à pedagogia. Esse argumento nos remete ao *habitus conservatorial*, discutido também no primeiro capítulo, que entende a formação do bacharel como majoritariamente (ou até exclusivamente) voltada à performance e que, como vimos, representa um modelo já ultrapassado. No primeiro capítulo verificamos, através dos trabalhos discutidos, que as universidades, professores e alunos vêm demonstrando uma busca por inovações e reformulações com a inclusão de outras áreas de atuação na formação dos bacharéis. O que, inclusive, podemos perceber nos dados resultados deste questionário, no qual 84% dos professores participantes se mostraram a favor da inclusão de disciplinas voltadas a pedagogia do violino na grade curricular do bacharelado.

Os dados coletados nesta pesquisa mostram como todos os PCP se esforçam de diferentes formas para que os alunos tenham contato com a pedagogia do instrumento, o que é uma boa notícia. Os dados mostram que 84% dos colaboradores defendem a inclusão da formação pedagógica para bacharelandos, além de podermos observar uma clara corroboração entre as falas dos professores, ao argumentarem a favor da inclusão de formação voltada a pedagogia do violino, e o conteúdo discutido no primeiro capítulo deste trabalho. Desta forma, o resultado desta pesquisa também demonstra como os professores participantes, representando diversas universidades do país, se mostram atualizados quanto à realidade do mercado de trabalho brasileiro e à necessidade de formação para a atuação nele, o que representa uma transformação do *habitus conservatorial*.

Entretanto, apesar da maioria que defende a inclusão da formação pedagógica para bacharelandos, não são muitas as universidades que já as possuem. Dentre as 17 universidades participantes na pesquisa (representadas pelos 25 colaboradores), somente dez delas possuem disciplinas específicas de pedagogia do violino (optativas ou obrigatórias), o que representa 58,8% das universidades participantes. Na Figura 2.6 mostramos como essas universidades, que já possuem disciplinas de pedagogia do violino, se espalham pelas regiões do país. Lembrando que a imagem representa os dados obtidos através das respostas dos PCP

que responderam a nossa pesquisa, e não a real totalidade de universidades que possuem disciplinas de pedagogia de violino no Brasil, já que não obtivemos retorno de todos os professores de violino para os quais encaminhamos o questionário.

Figura 2.6 - Universidades participantes da pesquisa que possuem disciplinas de pedagogia do violino, por região do Brasil

Fonte: Elaborado pela autora

2.3 Pesquisa com professores das universidades brasileiras: segunda etapa

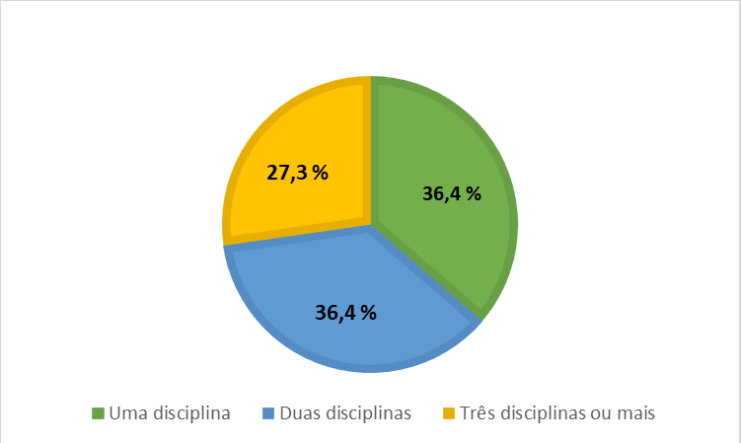
O segundo questionário foi enviado aos 17 professores que no primeiro questionário afirmaram que nas universidades onde lecionam já existem disciplinas específicas de pedagogia do violino. Recebemos o retorno de 11 professores, representando oito universidades. O segundo questionário, assim como o primeiro, continha poucas perguntas,, em sua maioria, fechadas, e duas perguntas abertas. O objetivo da segunda fase da pesquisa era obter mais informações sobre disciplinas voltadas à pedagogia do violino existentes nas universidades, como quantidade de semestres, formato e conteúdo das disciplinas. Dessa forma, as questões indagavam sobre: (1) quantas disciplinas voltadas ao tema de pedagogia do instrumento estão disponíveis para os bacharelandos, (2) quais conteúdos são abordados na(s) disciplina(s), (3) se está incluso a prática de ensino para os alunos e como. Deixando também, na última pergunta, um espaço para os professores deixarem qualquer comentário ou sugestão para o desenvolvimento de uma disciplina modelo.

2.3.1 A quantidade de disciplinas

A segunda etapa da pesquisa com os professores de violino das universidades foi realizada após nossa primeira experiência com a disciplina teste realizada no Instituto de Artes da Unicamp. Apesar dos resultados positivos do primeiro semestre da disciplina (comentado no capítulo 3), ficamos com a sensação de que não teria havido tempo suficiente para transmitir tudo o que gostaríamos aos alunos. Devido a esse motivo, surgiu o interesse de saber quantas disciplinas, ou seja, quantos semestres de estudo voltado à pedagogia do instrumento são disponibilizados por outras universidades.

Assim, incluímos a pergunta: "Quantas disciplinas de pedagogia do instrumento ou relacionadas a esse tema estão disponíveis para os alunos de bacharelado em violino?" em uma questão de múltipla escolha. Dando as opções de resposta: uma disciplina, duas disciplinas, e três disciplinas ou mais. O resultado pode ser visualizado na Figura 2.7 e mostra uma divisão bastante similar entre as três opções. Mesmo assim, é menos frequente as universidades possuírem três ou mais disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento.

Figura 2.7 - Quantas disciplinas voltadas à pedagogia do violino estão disponíveis nas universidades



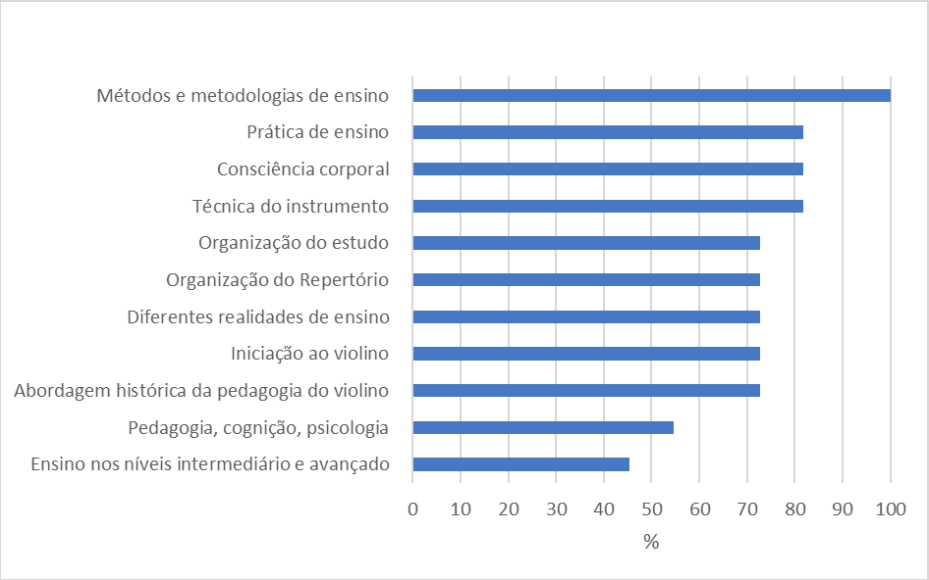
Fonte: Elaborado pela autora

2.3.2 Conteúdos abordados nas disciplinas

Constavam no questionário duas perguntas voltadas ao conteúdo abordado nas disciplinas voltadas à pedagogia do violino. A primeira questionava sobre quais os temas abordados na disciplina, com onze alternativas, das quais os PCP poderiam marcar quantas

quisessem, mais a opção “outros” para que pudesse incluir algum outro conteúdo que não estava nas opções. As onze alternativas continham conteúdos variados, que iam desde métodos e metodologias até questões de consciência corporal. As alternativas foram retiradas dos onze temas identificados a partir das respostas dos colaboradores à última questão do primeiro questionário (discutida no item 2.1.3). A Figura 2.8 nos permite observar os conteúdos mais e os menos recorrentes nas disciplinas, segundo os PCP.

Figura 2.8 - Conteúdos tratados em disciplinas de pedagogia do violino já existentes



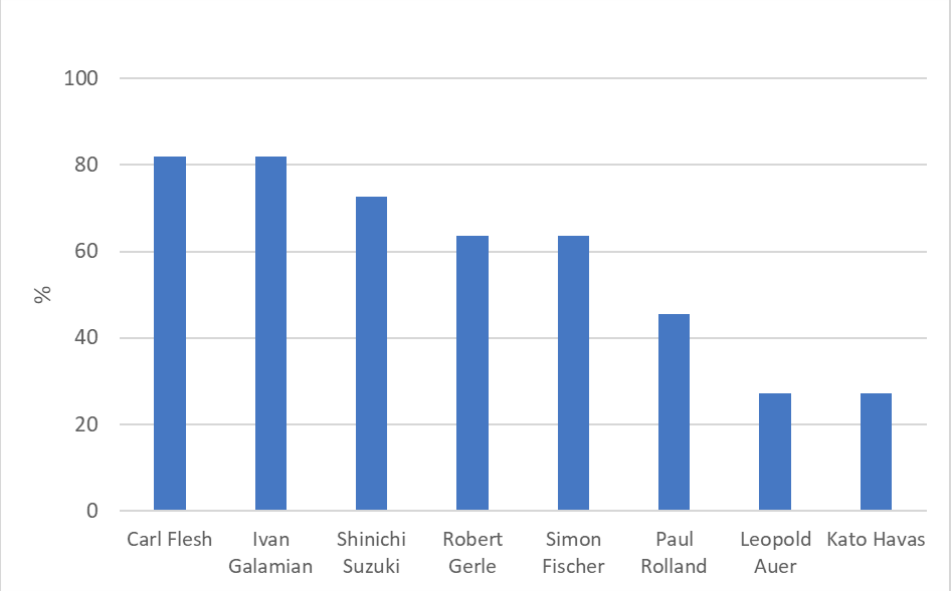
Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar, o tema mais frequente nas disciplinas voltadas a pedagogia do violino dessas universidades é *métodos e metodologias*, seguido por *técnica do instrumento* e *consciência corporal, anatomia*. É interessante notar que, apesar da amostra de participantes ter sido menor neste questionário, o tema mais frequente aqui coincide com o tema mais mencionado nas sugestões de temas para uma disciplina voltada à pedagogia do violino, na primeira etapa da pesquisa. Em relação à *técnica do instrumento*, também foi um tema bastante mencionado pelos PCP na primeira etapa. Já *consciência corporal, anatomia* havia sido mencionado, no primeiro questionário, por somente dois PCP como sugestão de tema e aqui ela é uma das mais escolhidas, ou seja, um tema bastante recorrente entre as disciplinas já existentes. Outros temas que foram pouco mencionados no primeiro questionário e que, segundo os dados desta questão, estão presentes com frequência nas disciplinas são: *organização do estudo*, *organização do repertório* e *diferentes realidades de ensino*.

Na opção “outros” em que os PCP poderiam colocar outros conteúdos, além dos compreendidos nas onze alternativas, que estão presentes nas disciplinas nas universidades em que lecionam, houveram poucas colocações: Criação de Materiais Pedagógicos para a Educação Musical; Práticas Informais no Ensino Musical.

Compreendendo que existem muitos métodos e metodologias voltados ao ensino do violino, outra questão pedia que os PCP indicassem quais obras são apresentadas durante a disciplina. Assim como a questão anterior, os PCP podiam selecionar as que utilizam, dentre oito opções, e também incluir outros, se fosse o caso. Como podemos observar na Figura 2.9, Ivan Galamian e Carl Flesch são os dois mais utilizados, o que era presumível, tendo em vista que ambos são nomes importantes e de referência entre os pedagogos do violino, e base para metodologias posteriores. Outro nome bastante considerado é o de Shinichi Suzuki, desenvolvedor da Educação do Talento, ou como ficou conhecido, Método Suzuki, metodologia de educação musical que obteve uma repercussão mundial (ILARI, 2011).

Figura 2.9 - Métodos e metodologias apresentados nas disciplinas



Fonte: Elaborado pela autora

Outros métodos utilizados pelos colaboradores, mencionados na resposta foram : *All for Strings*, Bosísio, Doflein, Dont, Dounis, *Essential Elements for Strings*, Kreutzer, Mathias Alexander, Mark O'Connor, Risi, Ross, Sevick, Weisberg, e Yankelevich. Podemos observar que os métodos, metodologias e mesmo pedagogos da música escolhidos pelos PCP em suas

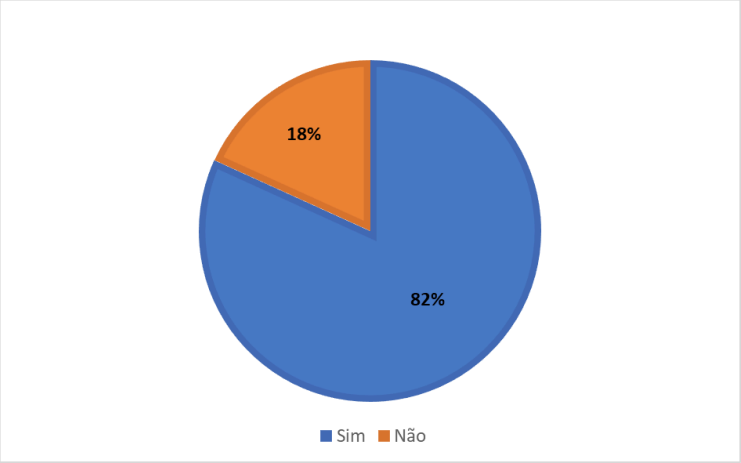
aulas variam bastante, indo desde metodologias para iniciantes até níveis mais avançados, incluindo também métodos de ensino coletivo e consciência corporal.

2.3.3 A prática de ensino nas disciplinas

No primeiro capítulo deste trabalho apresentamos alguns autores que defendem a importância da prática de ensino para se desenvolver as habilidades de professor, considerando que na prática é possível experimentar a ação da docência, o que consolida os conhecimentos adquiridos na disciplina de forma mais conceitual. Dessa forma, acreditamos que seria interessante saber como funcionam as práticas docentes nas diferentes universidades participantes da pesquisa, por meio dos professores colaboradores da pesquisa.

A primeira pergunta sobre o tema indagava: "A(s) disciplina(s) conta(m) com parte prática na qual os alunos podem exercitar a prática de ensino?". Como mostra a Figura 2.10, a maioria das disciplinas voltadas à pedagogia do violino contam com prática de ensino, 81,8%, o que representa nove das onze respostas. Nessas nove respostas, oito universidades estão sendo representadas. Além disso, um dos PCP que respondeu de forma negativa a essa resposta, afirmou em uma questão dissertativa que a universidade em que leciona conta com um Curso de Extensão voltado ao ensino de instrumentos, no qual alunos podem atuar como docentes, orientados por seus professores. Isso também pode ser considerado uma forma de prática de ensino, apesar de não estar diretamente vinculada à disciplina de pedagogia do instrumento.

Figura 2.10 - Disciplinas que contam com parte prática de ensino



Fonte: Elaborado pela autora

A próxima questão relacionada ao tema perguntava como acontece a prática de ensino durante a disciplina. As opções a essa resposta eram: (1) *simulação de aulas entre os próprios alunos da graduação* e (2) *laboratório de prática de ensino com alunos externos à graduação*. Os PCP poderiam marcar quantas quisessem e/ou escrever outra opção em "outros". A opção (1) recebeu cinco votos. A simulação entre os próprios alunos participantes da disciplina é uma opção interessante, principalmente quando não se é possível ter alunos externos à disciplina, ou para um primeiro contato com a prática de ensino, permitindo que os alunos realizem a prática de ensino de uma forma "teatral", onde um é o professor e outro o aluno. Claro que não é a mesma situação que uma aula real, que geralmente traz mais desafios, por envolver um aluno que realmente está aprendendo e não está "fingindo" que está aprendendo, como ocorre na simulação. Entretanto, de certa forma, os alunos estão praticando as habilidades docentes na simulação.

Com a opção (2), que também recebeu cinco votos, pensamos envolver qualquer situação de prática de ensino proporcionada aos matriculados nas disciplinas de pedagogia do violino, na qual os alunos fossem externos à graduação, ou à própria classe. Foram indicadas pelos colaboradores também outras duas formas de prática de ensino proporcionadas nas disciplinas ou pela universidade: projetos de extensão que atendem a comunidade e *masterclasses* dentro da própria disciplina.

Em relação aos projetos de extensão, estes se encaixaria dentro da opção (2) *laboratório de prática de ensino com alunos externos à graduação*, já que envolve uma prática de ensino com alunos reais, conquanto que é uma atividade não vinculada à disciplina voltada à pedagogia do instrumento e, por isso, provavelmente é uma atividade em que os alunos interessados precisam realizar outra matrícula para atuarem como estagiários. Já sobre os *masterclasses*, o colaborador que o mencionou fez a seguinte colocação: "*Masterclasses* regulares onde há participação ativa de todos os alunos da classe tanto tocando como analisando e comentando a performance dos colegas" (P. 22[20]). O *masterclass* se aproxima mais da opção (1) *simulação de aulas entre os próprios alunos da graduação*, já que a interação acontece entre os próprios alunos da classe. Entretanto, a forma como ele acontece, segundo a colocação de P. 22, parece se voltar mais para o desenvolvimento dos alunos em relação a: observação e aprendizagem no coletivo, senso crítico, e talvez a pontuar as observações de uma forma não-ofensiva. Todos esses pontos desenvolvem habilidades

[20] O número designado a cada professor nessa segunda etapa, é o mesmo que o da primeira. Ou seja, o P. 22 da segunda etapa é o mesmo professor da primeira etapa.

importantes para a docência, entretanto não se tratam de uma simulação de aula, na qual se pratica dar a aula.

Em uma última questão sobre esse tema, pedimos aos PCP que comentassem um pouco mais, de forma dissertativa, como ocorrem as disciplinas de pedagogia do violino em suas respectivas universidades. Apesar de não termos recebido muitas respostas a essa pergunta, já que era opcional, pudemos observar por meio delas como em cada universidade as disciplinas acontecem de forma distinta. Comentaremos as respostas a seguir, mostrando os diferentes formatos das disciplinas.

A universidade em que P. 3 trabalha possui mais de um tipo de disciplina voltada para a pedagogia do instrumento, pelo que transparece em sua fala:

> Os alunos têm dois semestres da disciplina Práticas Artístico Pedagógica. Nessa disciplina são abordados os aspectos práticos do ensino coletivo independentemente do método utilizado. (...) Estes alunos já tiveram 1 ano da Disciplina Didática do instrumento (P. 3).

A primeira disciplina, *Didática do Instrumento*, parece ser um preparatório para a disciplina de prática de ensino, *Práticas Artístico Pedagógica*. Ambas as disciplinas possuem dois semestres de duração, totalizando quatro semestres voltados à docência do instrumento, nos quais são abordados assuntos prático-teóricos e também a prática de ensino. A prática de ensino, realizada na disciplina *Práticas Artístico Pedagógica*, acontece "em instituições federais, estaduais ou municipais (...) com alunos da comunidade" (P. 3) e recebe o acompanhamento do professor de violino da universidade, responsável pela disciplina:

> Durante essas práticas os alunos devem preencher relatório semanal descrevendo o plano de aula e seus resultados/soluções/dificuldades. Eu procuro assistir a 2 aulas presencialmente e semanalmente comento os relatórios, auxiliando na metodologia e dinâmica das aulas. Ainda neste semestre acontecem dois encontros para que as experiências e resultados sejam compartilhados entre todos (P. 3).

Além do acompanhamento de um professor experiente, a disciplina também proporciona a troca entre os pares, ou seja, outros alunos da graduação matriculados na disciplina. Nos dois semestres de disciplina prática são contabilizadas 20 aulas práticas, em que os bacharelandos têm a possibilidade de entrar em contato real com a docência do seu instrumento. Durante a disciplina prática, os alunos também precisam realizar: "concerto didático na sua unidade de ensino, criação do seu currículo na Plataforma Lattes e criar um site ou perfil profissional no Instagram ou Facebook" (P. 3), além de se preparar para "provas didáticas de concursos para instrumento de instituições federais e estaduais".

Em outra instituição, em que P. 8 atua, a disciplina voltada à pedagogia apresenta aos alunos atividades pedagógicas "voltadas para o ensino de conhecimentos básicos musicais e de técnica básica do instrumento (postura, posicionamento do instrumento, empunhadura do arco, golpes de arco básicos, ação da mão esquerda)" (P. 8). Também há espaço para que os alunos criem suas próprias atividades pedagógicas. O treinamento da prática de ensino acontece por meio de simulação entre os próprios alunos da disciplina. Além disso, utilizam a metodologia de Paul Rolland para incorporarem seus conceitos e ações em sua própria performance e, "futuramente, aplicarem nas suas atividades pedagógicas" (P. 8). A simulação de aulas entre os alunos da disciplina também acontecem na instituição em que P. 9 atua. No caso dessa disciplina, os alunos simulam a prática de ensino em relação a pontos específicos de ensino do instrumento, para isso o professor responsável utiliza uma estratégia interessante: "Inverter o violino e arco de lado, [o que] faz com o violinista perca as referências e se aproxime da condição de um aluno" (P. 9).

Em outra instituição, na qual P. 23 atua, a disciplina voltada à pedagogia do violino acontece de diferentes formas, a depender do curso que o graduando está matriculado. Para os alunos do Bacharelado, Licenciatura em Música e Musicoterapia, a disciplina é opcional e aborda aspectos teóricos do ensino coletivo de cordas. Já para os alunos de Regência e Composição, a disciplina é obrigatória e envolve parte prática, denominada *Classe de Instrumentos*. Essa instituição também conta com o curso de Licenciatura em Instrumento Musical, que é voltado para o ensino de instrumentos musicais. Para os alunos desse curso também existe a prática de ensino para a iniciação no instrumento, por meio dos Estágios Supervisionados, que acontecem em convênios com Escolas de Música (particulares ou públicas), e/ou Projetos de Extensão à comunidade.

Nas instituições onde atuam os professores P. 19 e P. 22 os assuntos relacionados à pedagogia do violino, são discutidos dentro de outras disciplinas nas quais o foco é a performance, que ocorrem em formato de masterclasses. Pelo relato dos colaboradores PCP, nessas instituições não existe uma disciplina específica para temas voltados à docência do instrumento. Na instituição de P. 19, a disciplina *Classe de Instrumento* tem o intuito de "desenvolver o senso crítico [dos alunos], abordar questões pedagógicas e debater em grupo sobre metodologias e aprendizagem, porém o foco principal é a performance". Além disso, nessa instituição também existem cursos de extensão nos quais os alunos podem atuar como monitores exercendo a prática docente. Já em relação à disciplina ministrada por P. 22: "a participação nas masterclasses tem o intuito de gerar maior capacidade de análise musical e técnica e incentivar a busca por soluções".

2.3.4 Comentários dos PCP

A última pergunta do questionário oferecia o espaço para que os PCP incluíssem qualquer comentário que acreditassem importante ou que pudesse ajudar na nossa pesquisa. As respostas falaram sobre o formato das disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento, a quantidade de semestres e também sobre temas que os colaboradores consideram fundamentais para uma disciplina voltada à pedagogia.

P. 1 comentou como funciona a disciplina *Didática do Instrumento - Cordas Friccionadas,* que é dividida entre os professores de cordas do departamento da sua universidade. A disciplina é dividida em módulos, com três aulas cada, da seguinte forma: "2 módulos sobre o violino, 1 módulo sobre a viola, 1 módulo sobre o violoncelo, 1 módulo sobre o contrabaixo" (P. 1).

Na instituição em que P. 4 leciona, são oferecidas duas disciplinas eletivas voltadas à pedagogia do violino e viola, denominadas *Metodologia do Ensino de Violino/Viola I e II*. Nessas disciplinas não estão incluídas a prática de ensino, apesar de os alunos terem a possibilidade de exercitar a prática docente no *Curso de Extensão em Instrumentos Musicais*, "que permite aos alunos de graduação atender à crianças e jovens da comunidade, sob orientação de um dos professores de violino/viola" (P. 4). O colaborador afirmou que, apesar de ainda não estarem incluídas como tema dentro das disciplinas, considera muito importante abordar: a organização do estudo e estratégias de estudo efetivo; o ensino intermediário, que segundo P. 4 ainda é pouco desenvolvido; e a consciência corporal e anatomia.

Em outra universidade, P. 8 leciona três disciplinas voltadas à pedagogia do violino. Duas delas, uma sobre o Método Suzuki e a outra sobre a metodologia de Paul Rolland, são abertas para os alunos de bacharelado e licenciatura[21]. Uma terceira disciplina, sobre metodologia do ensino do instrumento, aborda "questões físicas e mentais, além da técnica e da literatura disponível" (P. 8) e é obrigatória para os alunos de licenciatura e optativa para alunos de bacharelado. Segundo P. 8, o Projeto Político Pedagógico do curso de bacharelado em instrumento de sua universidade, atualizado em 2022, incluiu a obrigatoriedade de uma disciplina optativa voltada para a pedagogia do instrumento para os alunos do curso.

Uma dificuldade que P. 8 encontra com seus alunos é a falta de conhecimento, que ele denomina "formal", sobre a técnica do violino. O professor considera como conhecimento

[21] Em sua resposta, o P. 8 não especificou se a licenciatura era em música ou instrumento, entretanto sabendo que nessa universidade existe o curso de licenciatura em instrumento, acreditamos que ele esteja se referindo a este curso.

“formal” os livros que tratam sobre técnica de violino escritos por importantes violinistas e pedagogos do instrumento que se tornaram referências, tais como Carl Flesch e Ivan Galamian. A falta de contato e leitura destas obras acontece pela dificuldade com a língua inglesa, muito comum entre os alunos, segundo P. 8, ou até mesmo por os alunos não perceberem a “importância de tal conhecimento para a própria performance e muito menos para uma provável prática pedagógica futura” (P. 8). O professor busca salientar para seus alunos a necessidade de aprender inglês e entrar em contato com os principais pedagogos.

P. 8 explica que aborda os conhecimentos formais da técnica violonística nas disciplinas ministradas por ele, procurando sanar esta lacuna dos alunos. Entretanto, devido ao fato de as disciplinas serem independentes e com um limite de carga horária semestral, as atividades de prática de ensino ficam comprometidas. Por esse motivo, o professor enfatiza aos alunos que experimentem “TODAS as atividades propostas (em si mesmos) e se possível em alunos, pois esses conhecimentos também nos ensinam a tocar melhor” (P. 8). P. 8 também afirmou, em outras respostas do questionário, que utiliza da simulação entre alunos para a prática docente, portanto, supomos que a falta da prática de ensino considerada nesta última questão deve se referir à prática com alunos externos à disciplina. O colaborador finaliza seu comentário com a seguinte sugestão:

> Particularmente, penso que 4 semestres de pedagogia do instrumento, com 1 a 2 semestres de prática orientada seria excelente. No entanto, nem todas as escolas de música podem oferecer tais condições, por razões diversas (P. 8).

2.3.5 Análise dos dados do segundo questionário

Com a segunda etapa da pesquisa tínhamos o objetivo de obter mais informações sobre disciplinas voltadas à pedagogia do violino já existentes nas universidades. Com os dados das respostas pudemos averiguar que a quantidade de disciplinas voltadas ao tema da pedagogia do instrumento varia bastante de universidade para universidade, mas em nossa amostra a maioria oferece de uma a duas disciplinas. Em relação aos conteúdos abordados durante as disciplinas, pudemos observar que houve uma certa divergência entre os resultados do primeiro e do segundo questionário. Alguns assuntos, que foram pouco mencionados no primeiro questionário, apareceram como mais abordados no segundo. Mesmo assim, todos os assuntos apresentados na primeira etapa da pesquisa foram contemplados nas respostas dos PCP na segunda etapa.

Entre os assuntos mais escolhidos, superando a expectativa gerada pelo resultado do primeiro questionário, consideramos muito relevante a *consciência corporal* estar entre um dos mais abordados, já que por muito tempo, e talvez até os dias de hoje, foi (ou é) negligenciada por professores de instrumento. Considerando que para se tocar um instrumento usamos toda a estrutura do nosso corpo, falar sobre a consciência corporal se torna um assunto de extrema importância para a saúde do músico e principalmente para aqueles que irão ensinar. Também a *organização do estudo*, outro assunto com bastante número de escolhas no segundo questionário, é tema relevante para o músico e para aquele que irá repassar aos alunos, pois saber organizar o estudo é essencial para o aproveitamento do tempo e desenvolvimento do músico. As *diferentes realidades de ensino* é outro assunto bastante atual, considerando o número de projetos de música que vem crescendo no Brasil, nos quais normalmente é utilizado o ensino coletivo, uma realidade bastante diferente do ensino individual e, por isso, a importância de se preparar para estes diferentes ambientes de ensino.

Adicionalmente, um tema tratado na segunda etapa da pesquisa foi os métodos e metodologias abordadas pelos PCP durante as disciplinas de docência do instrumento. É interessante observar que, além dos métodos e metodologias sugeridos na questão, muitos outros foram incluídos e por diferentes professores. Uma variedade de métodos e metodologias já foram escritos para o violino, com diferentes objetivos, para diferentes níveis técnicos. Por isso, nesse momento achamos interessante trazer uma definição do significado de método e/ou metodologia na música, apresentado pela professora Sonia Ray:

> Os métodos como processo de estudo da performance musical podem ser compreendidos como os procedimentos didáticos empregados pelo professor em aulas, a forma específica como o professor aborda o aluno, o ensino, os materiais de ensino, enfim, o conteúdo musical a ser ensinado. Pode também ser compreendido como matéria de estudo, ou seja, livros de estudos específicos para o aprendizado de técnicas específicas como uma região do instrumento ou um recurso de execução específico. Esta concepção é a mais próxima do uso corriqueiro da palavra ‘método’ no meio da performance musical (RAY, 2015, p. 30-31).

Nessa abordagem, o significado de método é bastante amplo, podendo se referir à didática e postura do professor frente ao aluno, assim como às matérias de estudo, como são os casos dos livros de estudos que cuidam do desenvolvimento da técnica do violinista (como por exemplo arcadas, dedilhado, mudança de posição, cordas duplas, entre outras). Dessa forma, verificamos que diferentes métodos possuem diferentes funções: preparo do professor para o ensino do instrumento, ensino coletivo de cordas, desenvolvimento da técnica do

instrumento. Também são direcionados a diferentes públicos: nível iniciante, intermediário, ou avançado. Entre tantas opções disponíveis para o violino, a escolha dos métodos que serão abordados na disciplina também deve condizer com o objetivo principal da disciplina, qual tipo de preparo ela quer dar ao aluno, já que seria impossível passar por todos os métodos com qualidade dentro de um semestre (ou mesmo dois).

Para além do conteúdo da disciplina, P. 1 fez um comentário sobre o formato da disciplina. Na universidade em que atua a disciplina é ministrada para todos os alunos de cordas friccionadas, ou seja, pedagogia de cordas, e é dividida entre os docentes dos quatro instrumentos. Também na universidade de P. 4 a disciplina é direcionada a alunos de violino e viola, denominada *Metodologia do Ensino de Violino/Viola*. Na disciplina teste realizada como parte de nossa pesquisa também optamos por esse modelo, no próximo capítulo discutiremos mais sobre nossa experiência.

Finalmente, a última parte da pesquisa tratou sobre a prática de ensino dentro das disciplinas. No primeiro capítulo deste trabalho apresentamos alguns autores que defendem a importância da prática docente para a construção do professor. Weber (2014), por exemplo, defende que a prática de ensino ajuda a desenvolver o *saber fazer*, o conhecimento prático da docência. Uma ótima notícia é que, em nossa pesquisa, a maioria dos PCP afirmou que a prática de ensino é contemplada na disciplina (81,8%) por meio de simulação ou prática com alunos externos à disciplina. Um dos PCP afirmou que, apesar de não ter a prática docente dentro da disciplina, existe a opção dos alunos participarem como professores nos cursos de extensão com aulas de instrumento à comunidade, possibilitando a prática de ensino. Considerando a resposta deste último colaborador, entre as 11 respostas recebidas, 10 afirmaram que existe dentro da universidade a possibilidade da prática docente, ou seja 90,9%. Essas 10 respostas representam 8 universidades, dentre 9 que participaram da segunda etapa da pesquisa.

As descrições recebidas pelos PCP sobre como acontece a prática de ensino em suas universidades também trouxe diferentes modelos, o que é bom, pois podem servir de referência para outras universidades, auxiliando-as a incluir a prática de ensino conforme as possibilidades de cada programa. Um exemplo é a sugestão de P. 9, em relação à simulação de aulas entre os alunos da própria disciplina, de inverter o instrumento de lugar para se aproximar um pouco mais da condição de um aluno.

A descrição de P. 3 em relação às disciplinas voltadas à docência em sua instituição é bastante detalhada. Podemos perceber que a formação pedagógica proporcionada pela instituição e pelo professor é bem estruturada e completa, com dois tipos de disciplinas, uma

preparatória para a prática de ensino e outra voltada à própria prática de ensino, que trabalham o *saber ser* e o *saber fazer* como colocou Weber (2014). Sem sabermos a ementa completa das disciplinas, somente com a descrição do professor colaborador, já é possível perceber como elas abrangem diversos pontos: preparação para a prática; prática de ensino em situações reais e com o acompanhamento de um professor experiente; e desenvolvimento do perfil profissional do aluno, este último contando com a criação de currículo na Plataforma Lattes, site ou perfil profissional em redes sociais e preparo para provas de concursos públicos. Com certeza, uma estrutura que agrega tantos detalhes deve possibilitar um preparo sólido para os alunos dos cursos de bacharelado em violino e viola da instituição.

Dois PCP falaram de práticas docentes que acontecem em ambientes externos à universidade, como escolas de música ou escolas de ensino regular, particulares ou públicas. Essa situação nos lembra da sugestão de Souza (2019), comentada no primeiro capítulo, de que as universidades façam parcerias com outras instituições nas quais os alunos possam experimentar o exercício da profissão, nesse caso a docência. Já os projetos de extensão apareceram nas respostas de quatro PCP e também possibilitam ao aluno da graduação experienciar a docência. Se considerarmos os resultados da primeira etapa da pesquisa, o número de PCP que confirmaram a existência de projetos de extensão desse tipo em suas universidades sobe para 13.

Outro ponto relevante de comentar é que tanto P. 3 quanto P. 4 apontaram que, na prática de ensino proporcionada pelas instituições em que lecionam, os alunos recebem o acompanhamento e orientação de um dos professores da universidade, ou seja, um professor mais experiente. Weber (2014) comenta a importância de se ter essa orientação, já que em momentos de dúvidas, inseguranças e dificuldades o aluno pode ser guiado pelas sugestões de um professor mais experiente.

Finalizamos a análise desta etapa da pesquisa comentando a fala de P. 8 em relação a quantidade de disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento que as instituições deveriam ter. Em sua opinião “4 semestres de pedagogia do instrumento, com 1 a 2 semestres de prática orientada seria excelente” (P. 8). Pelos dados do segundo questionário, na instituição em que leciona o P. 3 já acontecem esses quatro semestres, e como comentamos nos pareceu ser uma formação bem estruturada e que trabalha diversas demandas da área docente. A nossa experiência, com dois semestre de disciplina, será discutida no próximo capítulo e mais adiante aprofundaremos essa questão.

Capítulo 3
DISCIPLINAS TESTE REALIZADAS NA UNICAMP

A proposta da pesquisa, desde seu projeto, incluía como um das etapas a realização de uma disciplina teste, idealizada e ministrada pelo orientador, Prof. Dr. Emerson De Biaggi e por esta pesquisadora, que atuou como estagiária do Programa de Estágio Docente (PED). A disciplina teste foi nomeada "Princípios básicos de pedagogia de instrumentos de cordas para estudantes do bacharelado". O objetivo da disciplina teste, e da proposta de se ter uma disciplina como essa na graduação, é iniciar o aluno de bacharelado na área da pedagogia do instrumento. Como o próprio nome da disciplina diz, a ideia é trazer "princípios básicos" da pedagogia do instrumento, uma introdução para despertar nos alunos o interesse em pesquisar mais e buscar a formação adequada, caso o seu desejo seja seguir adiante no ensino do instrumento.

Unindo as informações coletadas na revisão bibliográfica, questionários com professores das universidades e a própria experiência do orientador e desta pesquisadora, a intenção da disciplina teste era a de experimentar formatos e conteúdos, teóricos e práticos. A disciplina também foi avaliada pelos próprios participantes, oferecendo importante *feedback* para a pesquisa e o desenvolvimento do seu produto final, com possibilidades e caminhos para se montar uma disciplina de pedagogia do instrumento.

3.1 Configuração das disciplinas teste

As disciplinas teste foram oferecidas em dois momentos ao longo da realização do trabalho, no primeiro semestre de 2020 e no segundo semestre de 2022. A primeira vez que a disciplina foi oferecida coincidiu com o início da Pandemia da COVID-19. O plano inicial sofreu diversas modificações devido à necessidade de realizar as aulas à distância (EAD). Pelas limitações do formato à distância, optamos por fazer algumas alterações no cronograma e no conteúdo da disciplina, pela dificuldade de realizar aulas práticas neste modelo, como a princípio era nosso intuito. Portanto, focamos na parte mais teórica. A prática de ensino foi também abordada no conteúdo das aulas, entretanto não tivemos a oportunidade de colocá-la em prática.

Após o exame de qualificação, decidimos (orientador e pesquisadora) realizar mais um semestre da disciplina com o intuito de abordar de forma ativa a prática de ensino. A disciplina foi oferecida no segundo semestre de 2022, quando as aulas presenciais foram retomadas na Unicamp. Essa disciplina não funcionou como continuidade da primeira, devido à distância de tempo entre uma e outra, mesmo porque alguns alunos que participaram da primeira disciplina já haviam se formado. Quando a disciplina foi oferecida pela segunda vez, tivemos a oportunidade de repensar o que gostaríamos de fazer diferente em relação ao primeiro oferecimento e, dessa forma, repensar o seu conteúdo e formato.

A disciplina teste foi oferecida como tópicos especiais, portanto, dentro das optativas livres do curso de bacharelado em música no Instituto de Artes da Unicamp. Os alunos participantes precisavam estar vinculados a algum curso de música do Instituto de Artes (graduação, pós-graduação ou aluno especial) e deveriam tocar algum instrumento de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo).

O foco de estudo desta pesquisa de doutorado está relacionado à pedagogia do violino, entretanto, decidimos abrir as disciplinas não só para violinistas do bacharelado, mas para todos alunos de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) vinculados a cursos de música do Instituto de Artes da Unicamp (bacharelado e/ou licenciatura). A sugestão de ampliar o público, veio por parte do orientador, com a principal razão de poder viabilizar a realização das disciplinas, com mais alunos inscritos, preenchendo um número mínimo de vagas. Além disso, muitos pontos da pedagogia do violino são parecidos com os dos outros instrumentos de cordas, consequentemente, os temas abordados poderiam ser úteis para além dos violinistas. Durante a realização dos dois semestres das disciplinas, buscamos incluir materiais mais específicos de cada instrumento e assim, acreditamos que o ganho que esses alunos teriam, justificava a tentativa dessa abordagem mais abrangente.

Em princípio, decidimos que as disciplinas se dividiriam em duas partes: teórica e prática. A parte teórica traria um panorama histórico da pedagogia do violino, passando por alguns dos principais professores-violinistas da história, e temas relacionados à pedagogia, didática e cognição, que vão além da parte técnica do ensino, mas que são importantes para a formação integral do professor. A parte prática seria voltada aos seguintes temas: iniciação do aluno no instrumento, passo-a-passo do ensino/aprendizagem, ferramentas de ensino, observações de aulas e até mesmo exercícios práticos, com simulações de situações de aula. A inclusão dos outros instrumentos aconteceu principalmente nos temas de prática docente. A estrutura de ambas as disciplinas foi idealizada a partir de duas bases principais: (1) a pesquisa realizada com os professores de violino das universidades públicas brasileiras (vide

capítulo 3) e (2) a experiência docente do orientador e da pesquisadora, seus diálogos e discussões.

Ao final de cada uma das disciplinas enviamos um questionário aos alunos participantes através da plataforma *Google Forms*. Ambos formulários foram autorizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Eles contavam com questões fechadas e abertas que avaliavam o formato da disciplina (distribuição dos conteúdos e aulas, oferecimento à todas as cordas friccionadas) e a relevância dos conteúdos abordados (autores e pedagogos, métodos, observação de vídeos, prática de ensino), pedindo também que os alunos deixassem suas opiniões e sugestões. Os questionários coletavam as informações de forma anônima para que os participantes se sentissem confortáveis para expor sua avaliação. A seguir iremos descrever como aconteceram as duas disciplinas e os resultados obtidos em cada uma.

3.2 Semestre um: planejamento da disciplina

Para o planejamento do primeiro semestre da disciplina, utilizamos os dados obtidos na primeira etapa da pesquisa com os professores de violino das universidades brasileiras. Lembrando que a segunda etapa da pesquisa foi realizada após o primeiro semestre da disciplina ter acontecido. Em uma das questões do primeiro questionário, foi pedido aos professores que descrevessem qual tipo de conteúdo deveria fazer parte de uma disciplina de pedagogia do violino. As respostas dos professores auxiliaram na escolha dos temas a serem tratados na disciplina teste. Entre os temas sugeridos pelos professores encontramos os seguintes (na ordem do que mais aparece ao que menos aparece): métodos e metodologias de ensino; abordagem histórica da pedagogia do violino; iniciação ao violino; técnica do instrumento; temas relacionados à pedagogia, cognição e psicologia; preparação do aluno para a prática de ensino; diferentes realidades de ensino; ensino no nível intermediário e avançado; organização do repertório; organização do estudo; e consciência corporal.

Paralelamente à aplicação do questionário, discutimos (orientador e pesquisadora) os temas que consideramos que deveriam ser incluídos na disciplina teste. O orientador, com sua experiência como músico e professor, colocou a importância de se ter um panorama histórico da pedagogia do violino passando pelos principais violinistas-pedagogos da história. A autora, que trabalha como professora de violino para nível iniciante e intermediário (especializada no Método Suzuki), sugeriu acrescentar observações de aulas de professores experientes (algo muito utilizado nos cursos de formação do Método Suzuki) e prática de ensino, na qual os alunos da disciplina poderiam experimentar entre si algumas ferramentas

básicas utilizadas no início da aprendizagem do instrumento. Juntos também consideramos que seria interessante, como parte introdutória da disciplina, trazer temas relacionados à pedagogia, didática e cognição, pelos motivos colocados acima.

Todos os temas foram organizados em quatro diferentes blocos de aulas:

a) Primeiro bloco: *Cognição e aprendizagem musical*, tratando temas de aprendizado musical, motivação do aluno e relação entre professor e aluno (total de duas aulas).

b) Segundo bloco: *Importantes pedagogos da história do violino*, trazia a parte histórica da pedagogia do violino passando por Flesch, Galamian, Fisher, Auer, Gerle, Rolland e Suzuki, finalizando com uma aula sobre ensino por habilidades e prioridades, que introduziria o terceiro bloco (quatro aulas no total).

c) Terceiro bloco: *Observações de aulas e prática de ensino*, este bloco seria reservado para as observações de vídeos ou aulas ao vivo de professores experientes, juntamente com exercícios práticos de algumas ferramentas de ensino (cinco aulas no total).

d) Quarto bloco: *Seminários*, último bloco estava reservado para os seminários dos alunos, como parte da avaliação da disciplina.

O plano inicial da disciplina sofreu diversas modificações devido a diversos fatores, mas principalmente a intercorrência da pandemia da COVID-19. No próximo tópico descrevemos como aconteceu a disciplina e todas as mudanças que foram realizadas.

3.3 Semestre um: desenrolar da disciplina

A disciplina teve início em nove de março de 2020, nesta primeira aula foi introduzido aos alunos o que seria abordado na disciplina. Explicamos que se tratava de uma disciplina teste, como parte de uma pesquisa de doutorado que estava estudando a importância da inclusão da formação pedagógica para alunos de bacharelado das universidades brasileiras. Nesta primeira aula também houve espaço para os professores e alunos se apresentarem. Pedimos aos alunos que contassem um pouco de sua trajetória, se tinham alguma experiência como professores e qual, e o que esperavam da disciplina. Tivemos um total de 12 alunos inscritos, tanto do curso de bacharelado como do curso de licenciatura, com representantes dos quatro diferentes tipos de instrumentos de cordas friccionadas.

Depois dessa primeira aula as atividades na Unicamp foram paralisadas devido à pandemia da COVID-19. Ficamos algumas semanas sem dar prosseguimento à disciplina, aguardando novas orientações. As aulas foram retomadas no dia 30 de março através do

ensino à distância (EAD) pela plataforma *Google Meets*. A princípio não sabíamos até quando as aulas teriam que permanecer à distância. Como os primeiros dois blocos de aulas eram mais teóricos, aguardamos o desenrolar das semanas para tomar qualquer decisão em relação ao terceiro bloco, que tinha no planejamento original aulas práticas. Por fim, a extensão da pandemia e, consequentemente, o alargamento do isolamento social, fez necessário manter o formato à distância da disciplina até o seu término. Além dessa grande mudança, que foi a adaptação da disciplina para o formato EAD, outras questões foram aparecendo e aos poucos mudando o cronograma original da disciplina tanto em relação ao conteúdo, quanto em relação ao número de aulas por bloco.

3.3.1 Primeiro bloco: Cognição e aprendizagem musical

O primeiro bloco de aulas não sofreu alterações em relação ao cronograma inicial. Como planejado, foram ministradas duas aulas, a primeira sobre aprendizado musical e a segunda sobre motivação do aluno e relação professor-aluno. Na aula sobre aprendizado musical foram tratados como temas principais: saber *o que* e *como* ensinar; pedagogia e didática; desenvolvimento e aprendizado segundo a visão de Vigotski. Durante a montagem dessa aula, buscamos temas que pudessem trazer uma visão mais ampla sobre o papel do professor, assim como, um pouco sobre como acontece a aprendizagem e o desenvolvimento. O intuito foi trazer informações relevantes para o professor, considerando inclusive o momento da prática de ensino real, o que para um aluno de bacharelado é um tema raramente abordado durante o curso. Na segunda aula do primeiro bloco trouxemos a Teoria da Autodeterminação, uma teoria da área da psicologia que trata sobre motivação, para abordar o tema da motivação do aluno e a relação entre professor e aluno[22]. No Quadro 1 vemos o conteúdo abordado nas aulas de forma mais detalhada.

Quadro 1 - Temas e conteúdos abordados no 1º bloco: Cognição e aprendizagem musical

1° Bloco: Cognição e aprendizagem musical		
Aula	**Temas**	**Conteúdo**
Aula 2: O aprendizado	O *que* e *como* ensinar	- Professor: articular o conteúdo (o que) com uma forma (como ensinar).

[22] Essa teoria foi usada na dissertação de mestrado desta pesquisadora. Por se tratar de um tema muito interessante para professores e pela familiaridade da orientanda com a teoria achamos interessante trazer como tema de uma das aulas.

musical		- A importância da prática (e reflexão dela) para a aprendizagem e desenvolvimento da profissão docente.
	Construção do talento	- Desmistificando o talento inato: visões de S. Suzuki (1990) e H. Gardner (2007). - Buscar ampliar o alcance da educação musical acreditando que todos podem aprender.
	Pedagogia e didática	- Pedagogia: campo mais abrangente vinculado à teoria e à prática educativa. - Didática: parte da pedagogia. Trata mais especificamente sobre as vivências do ensino, unindo teoria à prática.
	Vigotski: desenvolvimento e aprendizado	- Nível de desenvolvimento (n.d.) real, n.d. potencial, e zona de desenvolvimento proximal (z.d.p.). A z.d.p. está entre o n.d. real (o desenvolvimento que a criança já atingiu) e o n.d. potencial (o desenvolvimento que ela ainda atingirá). - Imitação e zona de desenvolvimento proximal. - Desafio em nível ótimo: quando o grau de dificuldade e complexidade do desafio está no mesmo nível de habilidade do indivíduo que o está realizando.
Aula 3: Motivação do aluno e o papel do professor	Teoria da Autodeterminação (TAD)	- Seis miniteorias que compõem a TAD e tratam de diferentes aspectos da motivação. - Parte prática, mostrando como aplicar o conteúdo da TAD com os alunos de instrumento.
	Ensino baseado na promoção de autonomia	- Estilo motivacional do professor: professor controlador *versus* professor promotor da autonomia. - Características de um professor promotor da autonomia, quais ferramentas ele utiliza e como podemos usá-las nas aulas de instrumento.

Fonte: Elaborado pela autora

3.3.2 Segundo bloco: Importantes pedagogos da história do violino

No segundo bloco tratamos da parte histórica da pedagogia do violino e instrumentos de cordas. Para tanto, trouxemos conceitos pedagógicos de importantes pedagogos-violinistas que contribuíram para o desenvolvimento da pedagogia do violino, e suas principais ideias. Este bloco sofreu modificações em relação à quantidade de aulas, que no cronograma inicial

contava com quatro aulas. Entretanto ao prepararmos as aulas, fomos percebendo que os temas tratados precisariam de mais tempo de aula para serem expostos e por isso acabamos espaçando os temas em mais aulas. Dessa forma, tivemos seis aulas no segundo bloco.

Os violinistas-pedagogos escolhidos para integrarem o conteúdo do segundo bloco foram: Carl Flesch, Ivan Galamian, Leopold Auer, Robert Gerle, Simon Fisher, Paul Rolland e Shinichi Suzuki e sua metodologia de ensino de música conhecida por Método Suzuki. Na última aula foram tratados alguns pontos mais práticos sobre o ensino do instrumento, trazendo a visão de ensino por habilidades e prioridades do professor Edward Kreitman, um reconhecido professor de violino do Método Suzuki. Segundo a visão de Kreitman (1998, p. 7-11) o ensino por habilidades e prioridades traz o foco do professor e do aluno para o desenvolvimento das habilidades para se tocar bem um instrumento (e.g. boa postura, bom som, afinação) e que essas devem ser as medidas de progresso, mais do que o avanço no repertório. O Quadro 2 traz informações mais detalhadas sobre o conteúdo de cada aula.

Quadro 2 - Temas e conteúdos abordados no 2º bloco: Importantes pedagogos da história do violino

2° Bloco: Importantes pedagogos da história do violino		
Aula	**Temas**	**Conteúdo**
Aula 4: Carl Flesch	Evolução do ensino de instrumento desde o final do séc. 18	- Relação mestre/aprendiz e tratados (Quantz, L. Mozart, Geminiani). - Surgimento dos primeiros conservatórios de música e primeiros métodos de ensino.
	Surgimento das escolas de violino	- Francesa - Franco-belga - Russa - Alemã
	Carl Flesch (1873 - 1944)	- Biografia resumida. - Principais obras.
	“A arte de tocar violino”	- Objetivos e pensamentos do autor. - Técnica geral:tocar violino como habilidade - Técnica aplicada: tocar violino como ciência. - Realização artística: tocar violino como arte.
Aula 5: Ivan Galamian	Ivan Galamian (1903 - 1981)	- Biografia resumida. - Principais obras.

	"*Principles of Violin Playing & Teaching*"	- Principais ideias do autor. - Técnica e interpretação. - A mão esquerda. - A mão direita. - Sobre o estudo (prática). - Algumas palavras para o professor.
Aula 6: Leopold Auer e Robert Gerle	Leopold Auer (1845 - 1930)	- Biografia resumida. - Principais obras.
	"O violino segundo meus princípios"	- Técnica do violino. - Considerações sobre o estudo. - Interpretação e fraseado. - Repertório.
	Robert Gerle (1924-2005)	- Biografia resumida. - Principais obras.
	"A arte de praticar violino"	- Principais ideias do autor. - Regras básicas para o estudo. - Prática de padrões de dedilhado. - Reflexões sobre afinação. - Práticas para o arco, leitura à primeira vista e memorização.
Aula 7: Paul Rolland e Simon Fisher	Paul Rolland (1911-1978)	- Biografia resumida. - Contribuições: preocupação com a formação dos professores. ASTA - American String Teacher Association. - Pilares do método: importância do corpo e do movimento utilizados à favor de tocar, "naturalidade". - Estrutura do programa/ensino coletivo.
	"*The teaching of Action in String Playing*"	- Organiza sequência lógica de ações básicas necessárias para construir a técnica do violino/viola, com instruções para os professores.
	Simon Fisher	- Biografia resumida. - Principais obras.
	"*Basics*: 300 exercícios e rotinas de estudo para o violino"	- Livro se baseia em grande parte na filosofia de ensino de Flesch e Galamian, mas focada em sua aplicação prática, de forma simples e direta. - Principais ideias do autor. - Maneiras de utilizar os exercícios. - Seções do livro.

Aula 8: Método Suzuki	Shinichi Suzuki (1898-1998)	- Biografia resumida. - Educação do talento toda criança é capaz.
	Método Suzuki	- Expansão pelo mundo. - Adaptações para outros instrumentos/cursos. - Método Suzuki no Brasil. - Abordagem da língua materna. - Pilares da metodologia. - Repertório. - O Método Suzuki e a ciência.
	Professores	- Formação de professores. - O papel do professor. - Pontos importantes em relação ao aprendizado do aluno.
Aula 9: Ensino por habilidades e Ensino por prioridades	"*Teaching from the balance point: a guide for Suzuki parents, teachers and students*"	- Autor: Edward Kreitman. - As três áreas do Método Suzuki: filosofia, currículo, conceitos técnicos. - Ensino por habilidades: foco nas habilidades e não nas músicas. - Prioridades de ensino: postura, som, afinação, musicalidade, ensinar as notas e arcadas de uma nova peça. - Ensino por camadas (não linear). - Aprendendo a tocar de ouvido.

Fonte: Elaborado pela autora

3.3.3 Terceiro bloco: Observação e Prática

O terceiro bloco de aulas, *Observação e Prática*, sofreu alterações na quantidade de aulas, assim como em seu conteúdo. A princípio, havíamos idealizado para este bloco aulas de observação e aulas de prática de ensino. Nas aulas de observação os alunos teriam a oportunidade de assistir aulas gravadas de professores experientes, como uma forma de observar o ensino na prática, podendo absorver diferentes estratégias e ferramentas usadas por esses professores. As aulas de práticas de ensino seriam reservadas para exercitarmos algumas estratégias de ensino focadas, principalmente, na iniciação no instrumento, o *como* ensinar na prática. A intenção era aprender o passo-a-passo do ensino de algumas etapas iniciais importantes, como a postura corporal, posicionamento do instrumento, empunhadura do arco, junção de instrumento e arco, conduzir a tirada de som. Nessas aulas práticas os alunos de bacharelado trabalhariam ora sozinhos, ora em duplas, revezando o papel de aluno e professor, em uma simulação, permitindo praticar o ensinar. Importante ressaltar que ambas

estratégias de formação de professores foram inspiradas nas ferramentas utilizadas em cursos de formação do Método Suzuki e sugeridas pela pesquisadora, que já participou de vários cursos de formação de professores desta metodologia.

As aulas à distância, entretanto, dificultaram a parte prática das aulas, pela falta de experiência com este modelo de aula da parte dos organizadores do curso, e, por isso, não pode ser realizada como planejado. O terceiro bloco teve uma redução na quantidade de aulas, passando de cinco para três aulas, pois era necessário reduzir o número de aulas, já que no segundo bloco precisamos de duas aulas a mais, para não ultrapassar as 15 aulas semestrais. Contudo, como as aulas acabaram sendo exclusivamente de observações de vídeos, julgamos que três aulas seriam suficientes.

Nas três aulas do terceiro bloco, trouxemos vídeos de diferentes professores e variadas metodologias. Cinco vídeos foram de aulas de professores que trabalham com o Método Suzuki na escola de música *Centro Suzuki de Campinas*. Entre as cinco aulas duas foram dos professores Shinobu Saito e Fábio dos Santos trabalhando com alunos iniciantes no violino; uma foi de um aluno de violoncelo iniciante diagnosticado com autismo leve, ministrada pelo professor Mauro Braga; outra aula trouxe uma aluna em nível intermediário (também aluna da Shinobu Saito); e por fim, assistimos também à uma aula coletiva que reunia vários alunos de violino de nível iniciante[23], ministrada pela própria pesquisadora.

Foram exibidos também vídeos de professores estrangeiros trabalhando diferentes pontos e com diferentes abordagens. Em dois vídeos vimos o famoso violinista Yehudi Menuhin dando aulas sobre postura corporal e também pega do arco para um classe de violinistas de níveis diferentes. Outro vídeo trouxe o professor de violoncelo Paul Katz falando sobre o posicionamento dos pés na postura sentado e como ela influencia na fluidez para tocar. Assistimos também dois vídeos da professora Carol Rodland, violista, falando sobre a mão esquerda e mão direita, posicionamento e atuação das mãos ao tocar a viola. Por fim, assistimos trechos de um vídeo de um seminário da metodologia de Paul Rolland, no qual as professoras Joanne May e Joanne Erwin falam sobre o uso do corpo como um todo ao tocar o instrumento.

Na primeira aula desse terceiro bloco tivemos uma conversa com os alunos, orientando-os a fazer anotações das observações dos vídeos e explicando também como realizar essas anotações. Fizemos um documento, que foi compartilhado com os alunos, com

[23] As aulas coletivas fazem parte da metodologia Suzuki. Na estrutura original do Método Suzuki todos os alunos participam de aulas individuais, nas quais aprendem a técnica do instrumento, e de aulas coletivas, nas quais tem a oportunidade de desenvolver outras habilidades como tocar em grupo, seguir um líder, ser um líder, além da socialização que Shinichi Suzuki considerava essencial para a motivação dos alunos.

essas orientações e também com algumas estratégias de ensino que poderiam ser observadas sendo utilizadas pelos professores durante as aulas. Este documento foi redigido também inspirado nas orientações para observações de aulas que são dadas nos cursos de formação de professores do Método Suzuki. Essa etapa de observações de aulas em cursos do Método Suzuki é levada muito a sério e faz parte do cumprimento de horas e exigências para a conclusão do curso. Isso acontece porque, quando observamos professores mais experientes atuando, vemos a teoria se transformar em prática. Observando, temos a oportunidade de aprender muito em relação à interação entre professor e aluno, como escolher qual ponto será trabalhado na aula, diferentes estratégias para trabalhar um mesmo ponto, como trabalhar e abordar a aula com alunos em diferentes faixas etárias, entre outras questões.

Na nossa conversa com os alunos da disciplina foram explicados todos esses pontos acima e pedido que realizassem as anotações das observações e as enviassem ao professor e à estagiária da disciplina, para que pudéssemos dar um *feedback* em relação ao que eles estavam observando. Não foram todos os alunos que nos enviaram as suas observações, mas em relação aos que enviaram foi bastante interessante perceber o que estavam observando, com colocações bastante apropriadas sobre o foco da aula, como foi trabalhado determinado ponto, quais foram as orientações de estudo dadas pelo professor, entre outras.

3.3.4 Quarto bloco: seminários

O quarto bloco de aulas foi designado para as apresentações dos seminários dos alunos da disciplina. Tivemos três aulas nas quais distribuímos quatro ou três alunos em cada para que realizassem seus seminários. Em relação aos temas dos seminários, o professor orientou que os alunos escolhessem entre: (a) falar sobre sua própria experiência com o ensino de instrumento, anterior à disciplina; (b) abordar algum tema relacionado à pedagogia do instrumento, aprofundando as abordagens de pedagogos vistos em aula; ou (c) trazer a visão de outros músico-pedagogos não vistos nas aulas.

O resultado dos seminários foi bastante proveitoso. Em relação aos alunos que optaram por falar sobre sua própria experiência, encontramos tanto alunos que já atuam há mais tempo, com projetos em formação, como também alunos que tiveram poucas experiências com o ensino e nem sempre com bons resultados. Alguns alunos também colocaram suas experiências de atuação no Projeto Primeira Nota, que é um projeto de ensino de música proporcionado pelo Instituto de Artes da Unicamp em parceria com a Secretária Municipal de Educação de Campinas, onde alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado

em música da Unicamp têm a oportunidade de atuar como professores, sob supervisão de professores do Instituto de Artes. Outros alunos falaram sobre seus planos futuros de pesquisa e/ou atuação como professores. Foi muito interessante ver como alguns alunos, em retrospectiva após participarem da disciplina, ao colocarem suas próprias experiências, fizeram uma auto-avaliação de como se viam inexperientes naquele primeiro momento de atuação. Essa auto-avaliação e auto-percepção são muito importantes para se enxergar que a falta de sucesso ou dificuldades encontradas ao atuar como professor, muitas vezes estão relacionadas a uma falta de preparo, o que retira o sentimento de não ter capacidade ou habilidade para atuar como professor.

Alguns alunos optaram por apresentar em seus seminários outros pedagogos e professores de música, o que também agregou mais informações interessantes à disciplina. Tivemos uma aluna que falou sobre Lucas Ciavatta e seu projeto nominado "O Passo"; outra aluna falou sobre seu projeto de iniciação científica sobre Simon Fisher, aprofundando mais esse autor sobre o qual já havíamos comentado em aula; outro aluno apresentou dois renomados professores de violoncelo, André Navarra e Paul Tortelier, e comparou suas metodologias; e um outro aluno falou sobre um importante e reconhecido método de viola, *Bratschenschule*, da violista alemã Berta Volmer.

A maioria dos alunos inscritos na disciplina seguiu acompanhando as aulas à distância até o final do semestre, somente dois alunos tiveram que desistir por dificuldades. Assim, tivemos um total de 10 alunos que participaram do curso até sua conclusão. Entretanto, observamos que nesse formato as aulas tendem a ser menos interativas, apesar de constantemente termos incentivado os alunos a participar com perguntas e comentários, e abrindo momentos para discussões.

3.4 Semestre um: avaliação dos alunos e conclusões

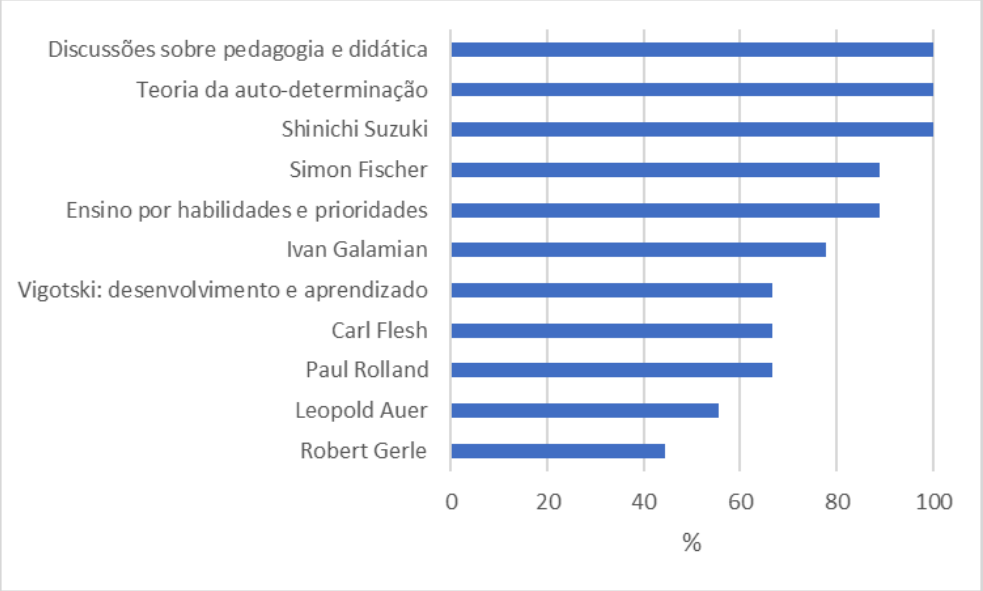
Como parte da avaliação final e forma de dimensionar os resultados da disciplina, preparamos um questionário para ser respondido pelos alunos a fim de que eles pudessem deixar sua opinião e avaliação sobre aspectos específicos da disciplina, de forma anônima. O questionário era curto e continha perguntas fechadas e abertas. Do total de alunos, somente um não respondeu ao questionário, obtivemos nove respostas. As perguntas no questionário pediam para que os alunos avaliassem as seguintes questões: quais diferentes temas tratados em aula eles consideravam mais úteis para sua prática como professor; se eles consideravam úteis as observações de vídeos de aulas e se tinham gostado dos vídeos escolhidos; se agrupar

alunos de diferentes instrumentos manteve a eficiência da disciplina; se sentiram falta de algum tema e quais tópicos ou abordagens sugeririam para uma continuação da disciplina em um segundo semestre; e qual nota eles davam para a disciplina de 0 a 5.

Em relação aos temas abordados no primeiro e segundo bloco da disciplina, os mais votados foram: discussões sobre pedagogia e didática; Teoria da Autodeterminação: motivação do aluno e o papel do professor; e Shinichi Suzuki. Seguidos de: Simon Fisher e ensino por habilidades e por prioridades. Na Figura 3.1 abaixo pode ser conferida a estatística completa para essa questão.

Quanto à observação de vídeos de aulas, todos alunos responderam positivamente, gostando da proposta e dos vídeos escolhidos. Sobre a efetividade da disciplina com o agrupamento de diferentes instrumentos, os alunos responderam positivamente, afirmando que vários conteúdos abordados nas aulas podem ser úteis e, quando necessário, adaptados para o próprio instrumento, e que essa mistura proporciona uma ampliação da visão. Alguns colocaram que algumas vezes sentiram falta de uma abordagem mais específica para seu instrumento.

Figura 3.1 : Avaliação dos alunos em relação a relevância dos temas tratados



Fonte: Elaborado pela autora

Ao serem questionados em relação aos temas que sentiram falta, as respostas foram em relação ao ensino coletivo e vivência prática e ao vivo, que devido à pandemia não foi possível realizar. Sobre as sugestões para uma possível continuação da disciplina, sete alunos

sugeriram temas mais práticos, ou aulas colocando em prática a teoria que vimos no primeiro semestre. Outros temas também sugeridos foram: mais observações de aulas, aulas em grupo/coletivas, ensino para adultos, ensino para crianças com necessidades especiais, abordagens mais específicas para cada instrumento, temas relacionados à psicologia da aprendizagem (como concentração e motivação), além de metodologias brasileiras voltadas para o ensino de cordas.

Na avaliação geral da disciplina 77% (sete alunos) deram nota máxima (5), e 23% (dois alunos) nota 4. Alguns alunos também deixaram comentários de bastante incentivo à nossa pesquisa de doutorado. Reforçando a importância de falarmos sobre o tema da pedagogia do instrumento dentro do bacharelado.

Partindo dos dados obtidos através do questionário aplicado com os alunos da disciplina e também de trocas entre orientador e pesquisadora, finalizamos o primeiro semestre de aplicação da disciplina teste com sentimentos positivos e de trabalho bem cumprido de uma forma geral. Ao mesmo tempo sabendo que melhorias poderiam ser realizadas e de que a disciplina poderia e deveria ser estendida para mais de um semestre.

As circunstâncias decorrentes da pandemia da COVID-19, modificaram de forma significativa o planejamento da disciplina, que se manteve focada mais na parte teórica da pedagogia e do ensino do violino e outros instrumentos de cordas friccionadas. Pudemos realizar observações de outras aulas, o que aproxima os alunos da prática docente real. Entretanto, a prática de ensino entre os alunos da disciplina, na forma de simulações, não aconteceu como havíamos planejado inicialmente. Mesmo assim, a conclusão a que chegamos é de que o formato da disciplina, para um primeiro semestre, foi bom , construindo uma base sobre o assunto com os alunos. Porém, consideramos que seria necessário uma continuação da disciplina com pelo menos mais um semestre para trazer aprofundamentos e abordar questões mais práticas. Com a decisão de aplicar uma nova disciplina em um segundo semestre, pudemos realizar mudanças e melhorias na estrutura da disciplina original, realizando novo teste. Abordaremos mais esse assunto a seguir.

3.5 Semestre dois: planejamento

Ao planejarmos o segundo semestre da disciplina, tomamos como base o primeiro semestre de aplicação, buscando sanar algumas lacunas que foram tanto apontadas pelos alunos na avaliação final da primeira disciplina, quanto sentidas por nós (orientador e pesquisadora), como organizadores do curso. A principal preocupação foi a de incluir

momentos de prática de ensino, que não puderam acontecer no primeiro semestre. A prática de ensino permeou o segundo, terceiro e quarto blocos, por meio de conteúdo, reflexões, observação de aulas e muita ação: experimentação das ferramentas, tanto individualmente, como por meio de simulações em dupla.

Além disso, nos atentamos em acrescentar mais conteúdos para os outros instrumentos de cordas friccionadas, em uma tentativa de englobar melhor a viola, o violoncelo e o contrabaixo e tornar a disciplina mais útil e interessante para os alunos destes instrumentos. Convidamos dois professores de violoncelo, o professor Mauro Braga[24] e a professora Vana Bock[25], que atuam em diferentes espaços e com diferentes metodologias, para contribuírem com a disciplina. O professor Emerson De Biaggi, orientador e responsável pela disciplina, pode fazer este papel em relação a viola, seu instrumento. Somente não conseguimos trazer um professor especialista em contrabaixo. Outro tema que julgamos importante ser aprofundado na disciplina foi o do ensino coletivo, visto que o mercado de trabalho de ensino coletivo tem crescido em nosso país. Por isso, convidamos o professor José Márcio Galvão[26], especializado no ensino coletivo de cordas, para dar uma aula/palestra sobre seu trabalho.

A disciplina foi planejada com um total de 15 aulas distribuídas em quatro blocos:

a) Primeiro bloco: *Princípios básicos: história e aprendizagem*, tratou da parte histórica da pedagogia do violino, falando sobre importantes violinistas-pedagogos da história: Carl Flesch, Ivan Galamian, Simon Fischer, Robert Gerle, Paul Rolland e Shinichi Suzuki (total de duas aulas).

b) Segundo bloco: *Prática de ensino: ferramentas, exercícios e observação - Nível Iniciante*, trazia alguns temas introdutórios sobre o aprendizado musical, motivação do aluno, relação professor-aluno e prioridades de ensino e iniciava a prática de ensino com foco na iniciação ao instrumento. Esse bloco também teve duas aulas especiais, uma sobre iniciação no violoncelo com um professor do instrumento e outra sobre ensino coletivo de cordas (total de cinco aulas).

---

[24] Mauro Braga trabalha desde 2004 como professor de violoncelo e desde 2012 como professor do Centro Suzuki de Campinas. Também tem formação de ator e palhaço, criando e atuando em diversos espetáculos circenses e teatrais.

[25] Vana Bock é professora de violoncelo da EMESP desde 2009, atua como violoncelista em diversos grupos de música de câmara e é integrante da Orquestra Sinfônica da USP desde 1998.

[26] O professor José Márcio Galvão trabalha há 21 anos com o ensino coletivo de violino, é coordenador pedagógico do Programa de Ensino Coletivo de Cordas do Instituto Baccarelli, professor certificado e membro da Suzuki Association of the Americas (SAA) desde 2009, e idealizador do curso Ensino Coletivo de Violino para Professores – "Como Ensinar por Habilidades", o qual já foi ministrado em todas as regiões do Brasil e no México.

c) Terceiro bloco: *Prática de ensino: ferramentas, exercícios e observação - Nível Intermediário*, este bloco continuaria a trabalhar a prática de ensino, agora em relação ao nível intermediário (total de quatro aulas).

d) Quarto bloco: *Seminários*, destinado aos seminários dos alunos, como parte da avaliação da disciplina (total de três aulas).

No planejamento desta segunda disciplina foram feitas algumas mudanças estruturais com relação ao plano do primeiro semestre. Uma diferença relevante é a inversão dos conteúdos do primeiro e segundo blocos. Em 2020, iniciamos o curso com temas sobre aprendizado musical, motivação do aluno e relação entre professor e aluno, no bloco *Cognição e aprendizagem musical*. Entretanto, percebemos que os temas tratados neste bloco poderiam funcionar como ponte entre conhecimentos teóricos e a prática de ensino, conectando os assuntos, auxiliando no preparo para a prática docente, e despertando o olhar do *professor aprendiz*[27] para o aluno como indivíduo. Por esse motivo, na revisão do planejamento da segunda disciplina, acreditamos que este conteúdo deveria estar no início do segundo bloco, *Prática de ensino: ferramentas, exercícios e observação - Nível Iniciante*, introduzindo os assuntos de prática de ensino.

O bloco com temas históricos da pedagogia do violino, denominado *Importantes pedagogos da história do violino*, foi o segundo bloco em 2020. Em 2022, foi realocado para o primeiro bloco, introduzindo a disciplina, com o nome *Princípios básicos: história e aprendizagem*. Reservamos menos aulas para esse bloco na segunda aplicação, passando de quatro para duas aulas. Nosso objetivo era ter mais tempo para trabalhar a prática de ensino, por esse motivo, decidimos abordar a parte histórica de forma mais concisa.

3.6 Semestre dois: desenrolar da disciplina

A disciplina foi realizada no segundo semestre de 2022, iniciada no dia 16 de agosto. A primeira aula foi destinada à introdução da disciplina, na qual realizamos uma dinâmica parecida com a realizada no primeiro semestre. Falamos um pouco da estrutura do curso e seus objetivos, todos se apresentaram e falaram sobre sua experiência com aulas de instrumento. A classe se mostrou bastante variada em diversos aspectos. Em relação às modalidades de curso, tivemos alunos matriculados na disciplina, cursando diferentes modalidades da graduação: bacharelado, licenciatura e composição. Tivemos alunos

[27] Escolhemos utilizar o termo *professor aprendiz* para nos referirmos aos alunos da disciplina que ao participarem da mesma estão se formando professores, de forma a diferenciá-los do professor da disciplina.

representantes dos quatro instrumentos de corda friccionada (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), entretanto, com uma maioria de violistas, provavelmente, devido ao incentivo do Prof. Dr. Emerson De Biaggi para que seus alunos de viola participassem da disciplina. Outro ponto bastante variado tem relação com a experiência docente dos alunos, alguns com anos de experiência com aulas de instrumento e outros que nunca haviam dado aula.

É frequente que os projetos e planejamentos sofram alterações quando colocados em prática, o que ocorreu também na aplicação da segunda disciplina teste. Entretanto, dessa vez as mudanças foram muito mais suaves se comparadas às que ocorreram em 2020. Devido a problemas de saúde e paralisações ocorridas na universidade, o número total de aulas foi um pouco reduzido, tivemos treze aulas. A quantidade de aulas por bloco também sofreu algumas modificações.

3.6.1 Primeiro bloco: Princípios básicos: história e aprendizagem

O primeiro bloco de aulas, *Princípios básicos: história e aprendizagem*, se manteve fiel ao planejamento, acontecendo em duas aulas. Nas aulas foram apresentados os trabalhos dos violinistas e professores Carl Flesch, Ivan Galamian, Robert Gerle, Simon Fischer, Paul Rolland e Shinichi Suzuki, assim como suas principais obras. O trabalho realizado por estes, e outros nomes da pedagogia do violino se transformou em importante legado para violinistas, mas também para instrumentistas de outras cordas, sendo que importantes violistas, violoncelistas e mesmo contrabaixistas se inspiraram nos trabalhos de alguns deles para desenvolverem obras para seus próprios instrumentos. Podemos observar a divisão das aulas e conteúdos no Quadro 3.

Quadro 3 - Temas e conteúdos abordados no 1º bloco: Princípios básicos: história e aprendizagem

1° Bloco: Princípios básicos: história e aprendizagem		
Aula	**Temas**	**Conteúdo**
Aula 2: Carl Flesch, Ivan Galamian, Robert Gerle	Evolução do ensino de instrumento desde o final do séc. 18	- Relação mestre/aprendiz e tratados (Quantz, L. Mozart, Geminiani). - Surgimento dos primeiros conservatórios de música e primeiros métodos de ensino.
	Surgimento das escolas de violino	- Francesa - Franco-belga

		- Russa - Alemã
	Carl Flesch (1873 - 1944)	- Biografia resumida. - Principais obras. - “A arte de tocar violino”. - Objetivos e pensamentos do autor. - Técnica geral:tocar violino como habilidade - Técnica aplicada: tocar violino como ciência. - Realização artística: tocar violino como arte - Sugestão de divisão do tempo de estudo
	Ivan Galamian (1903 - 1981)	- Biografia resumida. - Principais obras. - “*Principles of Violin Playing & Teaching*”. - Principais ideias do autor. - Técnica e interpretação. - A mão esquerda, afinação e dedilhados. - A mão direita e a produção sonora. - Sobre o estudo (prática). - Algumas palavras para o professor.
	Robert Gerle (1924-2005)	- Biografia resumida. - Principais obras. - “A arte de praticar violino” - Principais ideias do autor. - Regras básicas para o estudo. - Prática de padrões de dedilhado. - Reflexões sobre afinação. - Práticas para o arco, leitura à primeira vista e memorização.
Aula 3: Paul Rolland, Simon Fisher e Shinichi Suzuki (Método Suzuki)	Paul Rolland (1911-1978)	- Biografia resumida. - Contribuições: preocupação com a formação dos professores. ASTA - American String Teacher Association. - Proposta pedagógica: importância do corpo e do movimento utilizados à favor de tocar, “naturalidade”. - Estrutura do programa/ensino coletivo. - Obra: “The teaching of Action in String Playing”. - vídeo de palestra da professora Lauren Hodges (Universidade da Flórida) com exercícios propostos por Rolland.
	Simon Fisher	- Biografia resumida. - Principais obras. - “*Basics*: 300 exercícios e rotinas de estudo

		para o violino” - Sua metodologia se baseia em grande parte na filosofia de ensino de Flesch e Galamian, mas focada em sua aplicação prática, de forma simples e direta. - Principais ideias do autor. - Maneiras de utilizar os exercícios. - Seções do livro.
	Shinichi Suzuki (1898-1998)	- Biografia resumida. - Educação do talento toda criança é capaz. - Método Suzuki: - Expansão pelo mundo. - Adaptações para outros instrumentos/cursos. - Método Suzuki no Brasil. - Abordagem da língua materna. - Pilares da metodologia. - Repertório. - O Método Suzuki e a ciência. - Formação de professores.

Fonte: Elaborado pela autora

3.6.2 Segundo bloco: Prática de ensino: ferramentas, exercícios e observação - Nível Iniciante

O segundo e o terceiro blocos tiveram como foco principal a prática de ensino. As aulas foram ministradas, de forma geral, intercalando: (1) o conteúdo, que se tratava das etapas de ensino e ferramentas para o ensino; (2) a prática de ensino através das simulações entre os alunos da disciplina; e (3) observações de aulas de professores experientes.

O segundo bloco, *Prática de ensino: ferramentas, exercícios e observação - Nível Iniciante*, foi planejado para acontecer em cinco aulas, entretanto foram utilizadas sete aulas. Acreditamos que um fator que acarretou nesse aumento de quantidade de aulas foi a necessidade de cancelar três aulas devido a paralisações na universidade e questões de saúde do professor e estagiária da disciplina. Isso prejudicou um pouco a fluidez das aulas e, consequentemente, os conteúdos ficaram entrecortados. Assim, os professores sentiram a necessidade de retomar e revisar alguns assuntos durante algumas aulas, estendendo o assunto por mais tempo que o planejado. Também aconteceram duas aulas especiais durante o período deste segundo bloco, a aula de iniciação ao violoncelo, ministrada pelo professor Mauro Braga, e a aula de ensino coletivo de cordas, ministrada pelo professor José Márcio

Galvão. Como essas aulas foram ministradas por professores convidados, foi necessário adequar a agenda das aulas de acordo com a disponibilidade destes professores.

Iniciamos o segundo bloco com uma aula sobre aprendizagem musical, motivação do aluno e relação professor-aluno, como uma preparação para entrarmos na prática de ensino. O bloco seguiu com temas voltados ao ensino do instrumento no nível iniciante, desde a primeira aula até as primeiras músicas, passando pelo aprendizado da postura corporal (para receber o instrumento) e do posicionamento do instrumento e pega do arco. Expusemos alguns assuntos anteriores às aulas, mas essenciais para o professor, como por exemplo: ensino por habilidades e por prioridades; estrutura das aulas e como orientar o estudo em casa; participação dos pais e vantagens; e tamanho do instrumento. Em seguida, abordamos o passo-a-passo do ensino no nível iniciante, com ferramentas de ensino, atividades e jogos. O conhecimento foi colocado em prática através das simulações, ora em grupo, ora em duplas. No momento da prática em duplas, incentivamos que os alunos fizessem dupla com alguém que não tocasse o mesmo instrumento, pois assim poderiam se aproximar mais de uma experiência real de ensino. Também tivemos momentos de observação de aulas em vídeo e ao vivo. O Quadro 4 traz informações mais detalhadas da sequência das aulas e conteúdos.

Quadro 4 - Temas e conteúdos abordados no 2º bloco: Prática de ensino: ferramentas, exercícios e observação - Nível Iniciante

2° Bloco: Prática de ensino: ferramentas, exercícios e observação - Nível Iniciante		
Aula	**Temas**	**Conteúdo**
Aula 4: Ensino/ aprendizagem, motivação do aluno e postura do professor	O *que* e *como* ensinar	- Professor: articular o conteúdo (o que) com uma forma (como ensinar). - A importância da prática (e reflexão dela) para a aprendizagem e desenvolvimento da profissão docente.
	Vigotski: desenvolvimento e aprendizado	- Nível de desenvolvimento (n.d.) real, n.d. potencial, e zona de desenvolvimento proximal (z.d.p.). A z.d.p. está entre o n.d. real (o desenvolvimento que a criança já atingiu) e o n.d. potencial (o desenvolvimento que ela ainda atingirá). - Imitação e zona de desenvolvimento proximal. - Desafio em nível ótimo: quando o grau de dificuldade e complexidade do desafio está no mesmo nível de habilidade do indivíduo que o está realizando.

	Postura do professor	- Idade do aluno: formato da aula, atividades e vocabulário em relação a idade do aluno. - Como abordar o aluno: vocabulário informativo. - Exemplo do professor. - O tempo de cada aluno.
	Motivação do aluno e o papel do professor	- Tipos de motivação. - Teoria da Autodeterminação (TAD). - Aplicação do conteúdo da TAD com os alunos de instrumento. - Ensino baseado na promoção de autonomia: estilo motivacional do professor e características de um professor promotor da autonomia. - Uso de recompensas.
Aula 5: Ensino por habilidades e ensino por prioridades	"*Teaching from the balance point: a guide for Suzuki parents, teachers and students*" Autor: Edward Kreitman.	- As três áreas do Método Suzuki: filosofia, currículo, conceitos técnicos. - Ensino por habilidades: foco nas habilidades e não nas músicas. - Prioridades de ensino: postura, som, afinação, musicalidade, ensinar as notas e arcadas de uma nova peça. - Ensino por camadas (não linear). - Aprendendo a tocar de ouvido. - Repetição (conhecimento gerando habilidades).
	Iniciação ao instrumento	- Postura do corpo para receber o instrumento: pés, joelhos, coluna. - Tamanho do instrumento (tamanhos fracionados). - Violinos e violas: queixeiras e espaleiras. - Posicionamento do instrumento: ajuda do professor, concentração, manter a postura.
Aula 6: Iniciação ao violoncelo	Aula especial com professor convidado: Mauro Braga	Passo-a-passo, atividades e jogos sobre a iniciação ao violoncelo.
Aula 7: Iniciação ao instrumento	Iniciação ao instrumento e Exercícios práticos	- Posicionamento do instrumento. - Pega do arco: etapas, relaxamento, manter a pega, atividades com o arco. - Posicionamento da mão esquerda: posicionar mão e relaxamento, posicionamento dos dedos, fitas para auxiliar a localização. - Atividades e prioridades para as primeiras aulas.

	Observação de aulas	- Aulas com alunos iniciantes, em vídeo.
Aula 8: Ensino Coletivo de Cordas	Aula especial com professor convidado: José Márcio Galvão	Trajetória do professor convidado com o ensino coletivo de cordas e metodologia desenvolvida por ele.
Aula 9: Iniciação ao instrumento	Iniciação ao instrumento e Exercícios práticos	- Revisão das etapas anteriores. - Junção arco e instrumento: posicionamento do arco na corda, trabalho com ritmos na corda solta, buscar som bonito. - Junção do arco e mão esquerda: primeiras músicas, preparo dos dedos.
	Participação de professora convidada: Vana Bock	- Movimentação do braço do arco no violoncelo. - A professora explicou com mais propriedade assuntos conversados na aula adaptados para o violoncelo.
	Observação de aulas	- Aulas com alunos iniciantes, em vídeo.
Aula 10: Iniciação ao instrumento	Revisão e Exercícios práticos	- Revisão das etapas anteriores. - Uso do arco longo: detaché para ligadura.
	Observação de aulas	- Aulas com alunos iniciantes, ao vivo.

Fonte: Elaborado pela autora

3.6.3 Terceiro bloco: Prática de ensino: ferramentas, exercícios e observação - Nível Intermediário

O terceiro bloco, para o qual havíamos planejado quatro aulas, foi realizado em apenas duas aulas, devido às aulas perdidas e a extensão da quantidade de aulas do segundo bloco. Por esse motivo, tivemos que condensar o conteúdo do bloco, passando pelos assuntos de forma mais rápida. Neste bloco trabalhamos questões do aprendizado do instrumento de nível intermediário, tais como: sonoridade (qualidade do som); arcadas - ligaduras e spiccato; afinação; mudança de posição; vibrato. Neste bloco também conversamos sobre a introdução da leitura musical: quando realizar, atividades lúdicas e sugestões de livros de leitura. No bloco anterior havíamos abordado sobre o tirar música de ouvido, seus benefícios e algumas etapas para realizar com os alunos para que possam desenvolver essa habilidade.

Acreditamos que seria interessante para os alunos da disciplina realizar uma experiência de tirar música de ouvido, já que muitos ali afirmaram nunca terem passado pela experiência, assim, em uma das aulas acrescentamos também essa atividade. No Quadro 5 pode ser conferida a divisão dos assuntos por aula.

Quadro 5 - Temas e conteúdos abordados no 3º bloco: Prática de ensino: ferramentas, exercícios e observação - Nível Intermediário

3° Bloco: Prática de ensino: ferramentas, exercícios e observação - Nível Intermediário		
Aula	**Temas**	**Conteúdo**
Aula 11: Nível Intermediário	Etapas da leitura musical	- Quando iniciar: atrasar o início da leitura para estabelecer as bases do instrumento e desenvolver o ouvido. - Jogos para a introdução da leitura. - Livros para introdução da leitura com o instrumento.
	Arco	- Sonoridade: ressonância do instrumento. - Utilização do arco inteiro. - Ligaduras (mesma corda, cordas diferentes).
Aula 12: Nível Intermediário	Arco	- Spiccato.
	Mão esquerda	- Mudanças de posição. - Introdução ao vibrato.
	Tirar música de ouvido	- Exercício prático de tirar a música de ouvido: realizado de forma bastante didática, assim como fazemos com os alunos. Professora toca a música inteira para conhecerem, professora toca por trechos para alunos irem ouvindo e experimentando achar os sons iguais (notas).

Fonte: Elaborado pela autora

3.6.4 Quarto bloco: Seminários

Neste segundo semestre de aplicação da disciplina decidimos realizar os seminários de uma forma bastante diferente como foram realizados no primeiro semestre. Em 2020 o curso foi todo realizado de forma EAD, mais focado na parte teórica e conteudista da pedagogia do instrumento, o que também gerou seminários com apresentações expositivas. Nesse segundo semestre, a maior parte do curso foi voltado à prática de ensino, com

atividades práticas, nas quais os alunos puderam experimentar a docência, mesmo que de forma simulada. Assim sendo, achamos que seria interessante os seminários também se basearem na prática de ensino.

Organizamos dez pontos de ensino diferentes para que os alunos pudessem escolher e realizar uma pequena aula com o ponto escolhido. Cada aluno teve dez minutos para realizar a aula, já que só tivemos uma aula para realizar os dez seminários de cada aluno. Os alunos podiam realizar a aula de duas formas: (1) escolher outro aluno da disciplina para dar a aula, e o restante da turma assistia; ou (2) dar uma aula coletiva para toda a sala. O professor e a estagiária da disciplina assistiram, participaram e em alguns momentos deram sugestões ou corrigiram algum detalhe da aula.

Os dez pontos de ensino para as aulas-seminários disponibilizados pelos professores foram: postura do corpo, posicionamento do instrumento, pega do arco, posicionamento da mão esquerda, primeira tirada de som do instrumento, junção arco e mão esquerda, arco inteiro, ligaduras, atividade sem o instrumento (cantar, bater ritmos), repertório para iniciantes. O resultado dos seminários foi bastante produtivo. Pudemos observar a aquisição de conhecimento dos alunos em relação a prática de ensino e o uso das ferramentas que praticamos ao longo do curso.

3.7 Semestre dois: avaliação dos alunos e conclusões

Após a conclusão da segunda disciplina, assim como no primeiro semestre de aplicação, encaminhamos um questionário para os alunos da turma. Esse questionário era um pouco diferente do enviado aos alunos em 2020, entretanto, o objetivo era o mesmo, saber a opinião dos alunos sobre a disciplina, temas que consideraram mais importantes e sugestões para melhorias. Esse questionário também coletava as respostas de forma anônima. Incluímos algumas perguntas para auxiliar a traçar um perfil dos alunos participantes, perguntando se já trabalhavam (ou haviam trabalhado) como professores de instrumento e de que forma trabalharam (ensino coletivo ou individual, e com aulas particulares, em escolas de música, em projetos sociais, ou em escolas de ensino regular). Pedimos que avaliassem, em relação à utilidade, os conteúdos abordados na disciplina e deixamos espaço para que os alunos colocassem suas críticas, sugestões ou qualquer outro comentário que quisessem. Obtivemos somente seis respostas, de dez.

Os resultados mostraram que dentre os seis alunos(as) a maioria (quatro) já haviam tido a experiência docente. As aulas particulares e escolas de músicas são onde esses alunos

mais atuam/atuaram, mas também lecionam/lecionaram em projetos sociais e igrejas. Sobre as aulas acontecerem de forma individual (um aluno por sala) ou coletiva, dois responderam que acontecem de forma individual, um de forma coletiva, e um de ambas as formas.

Outra questão pedia que os alunos avaliassem o grau de utilidade de cada uma das áreas de conteúdos da disciplina, dentro da escala de avaliação: inútil, pouco útil, útil, muito útil, indispensável. Os conteúdo desenvolvido durante a disciplina foram divididos da seguinte forma:

a) Temas teórico (Flesch, Galamian, Gerle, Fischer, Rolland, Suzuki);
b) Observação de aulas de professores mais experientes (palestras do Mauro e José Márcio, vídeos e aulas dos professores da disciplina).
c) Prática de ensino (atividades práticas feitas em classe entre os alunos da disciplina).

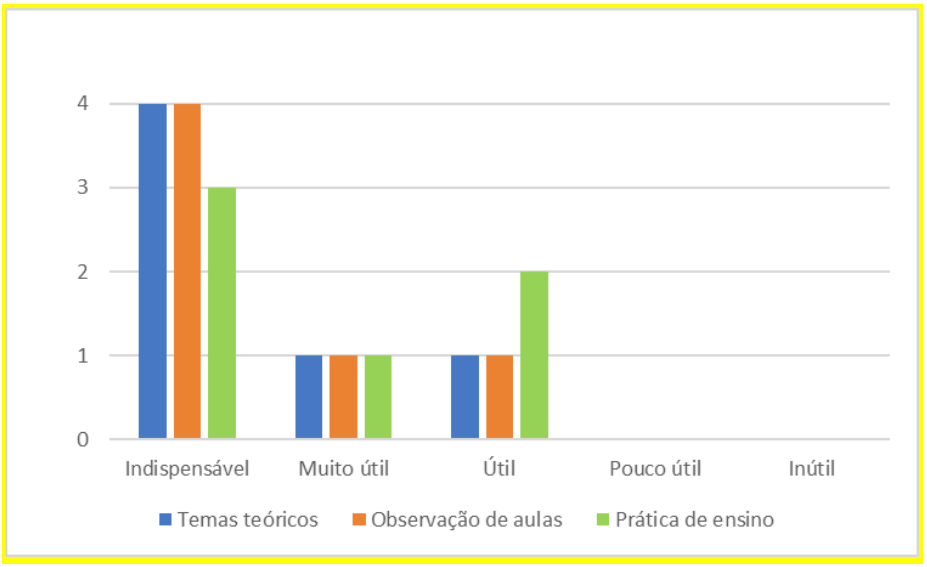
Nas Figuras 3.2 e 3.3, podemos observar os resultados desta questão. De uma forma geral os conteúdos foram todos bem avaliados pelos alunos que responderam ao questionário, já que nenhum foi considerado "pouco útil" ou "ínutil", como evidencia a Figura 3.2. É uma pena não termos obtido a avaliação de todos os alunos participantes na disciplina, pois assim teríamos dados mais apurados. Entretanto, de qualquer forma é possível observar na Figura 3.3 que a "prática de ensino" não foi considerada tão indispensável quanto os outros conteúdos. Este ponto entra em contradição com o que os dados da pesquisa vem evidenciando, até então, em relação à essencialidade da prática de ensino. Refletindo sobre essa avaliação, consideramos que talvez a prática de ensino através da simulação, como aconteceu na disciplina teste, não seja sentida pelos alunos como tão importante quanto uma prática de ensino real.

Nas questões abertas pedimos aos alunos que deixassem sugestões e comentários sobre a disciplina. Um ponto comentado por dois alunos foi a necessidade de agregar mais conteúdo sobre a pedagogia do violoncelo e contrabaixo. Também gostariam de mais conteúdo sobre ensino coletivo e variedade de metodologias. Um comentário ressaltou a importância de disciplinas como essa: "achei de extrema importância uma disciplina desse porte durante os anos de graduação, diria que é indispensável".

A segunda aplicação da disciplina foi uma experiência bastante diferente da primeira aplicação e, acredito, que conseguimos nos aproximar mais dos objetivos e expectativas que havíamos estabelecido para essa disciplina teste. O conteúdo teórico e prático ficou mais equilibrado e pudemos exercitar a prática de ensino. Os momentos de prática de ensino foram apreciados pelos alunos durante as aulas. Foi possível observar, em suas expressões e

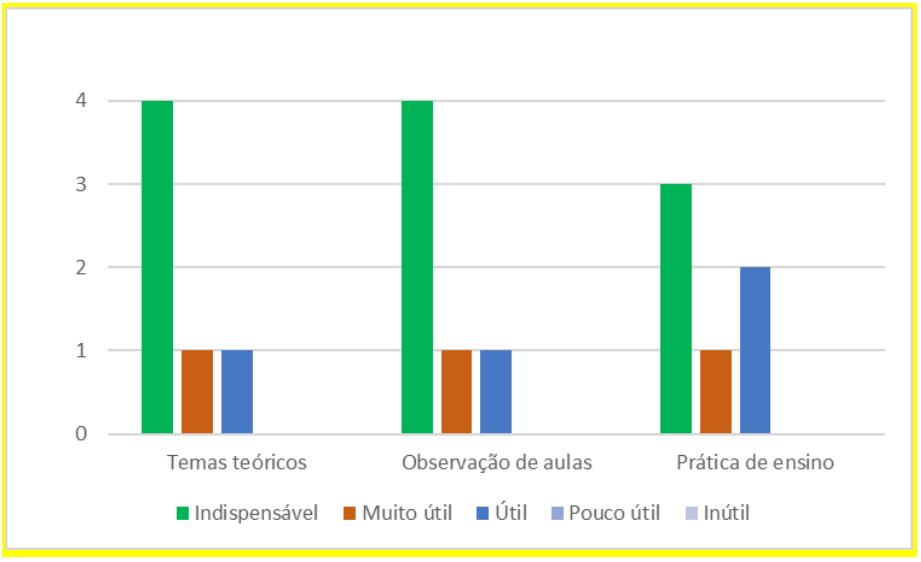
comentários, as descobertas, através dos exercícios, e o desenvolvimento dos conhecimentos e ferramentas. Além da leveza e divertimento durante os momentos, o que demonstra interesse e bem-estar.

Figura 3.2 - Avaliação da relevância dos conteúdos da disciplina por escala



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 3.3 - Avaliação da relevância dos conteúdos da disciplina por área de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora

3.8 Discussão sobre os resultados dos dois semestres

Observando os resultados dos dois semestres de aplicação das disciplinas, podemos realizar algumas reflexões. O primeiro ponto trata sobre o público da disciplina. Caso a disciplina seja realmente oferecida para todos os instrumentos de cordas friccionadas em uma mesma turma, algo que deveria ser considerado é ter uma abordagem mais ampla, incluindo na parte teórica/histórica da disciplina, pedagogos-instrumentistas especializados de cada instrumento. De forma que todos se sintam contemplados e haja maior proveito por parte dos alunos de diferentes instrumentos. Esse formato da disciplina pode ser bastante rico para os alunos, até porque existem projetos sociais nos quais os professores precisam dar aula para vários instrumentos em uma mesma turma. Por outro lado, provavelmente os assuntos não poderão ser tão aprofundados, devido ao tempo. Algo positivo nesse formato de aula é que ele permite um maior número de inscritos na disciplina, viabilizando sua realização. Também possibilita dividir a disciplina entre mais de um docente, podendo cada professor falar sobre os temas mais específicos de seu instrumento, trazendo as informações com maior propriedade.

Em ambos os semestres percebemos que a quantidade de aulas parece ser insuficiente para abordar todo o conteúdo desejado. Dessa forma, consideramos que o assunto da pedagogia do instrumento deveria ser abordado em mais de um semestre, em disciplinas sequenciais. O primeiro semestre funciona mais como uma introdução ao tema, expandindo os horizontes dos alunos em relação à pedagogia do instrumento e a experimentação de algumas ferramentas de ensino. Dando continuidade à disciplina em um segundo semestre (ou até mais semestres) os alunos teriam a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e a prática docente. Incluir situações reais de ensino, com alunos reais, junto com a supervisão de um professor responsável, também seria desejável e proporcionaria um rico crescimento aos alunos da disciplina, como *professores aprendizes*. Isso poderia acontecer em uma continuação da disciplina, por meio de projetos de extensão, por exemplo.

Em 2018 o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu, por meio da Resolução nº 7, a curricularização da extensão universitária de forma que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”[28]. Dessa forma, as atividades de extensão como parte obrigatória dos cursos de graduação, podem se

[28] Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf>. Acesso em 14/12/2023).

tornar grandes aliadas para a formação docente dos graduandos, permitindo um rico laboratório de prática docente e ao mesmo tempo contribuir com a sociedade.

Por fim, podemos considerar que, de uma forma geral, a aplicação nos dois semestres da disciplina-teste foi bem sucedida. Obtivemos resultados bastante positivos e muitos aprendizados, que nos permitiram refletir e considerar mudanças que podem tornar a disciplina mais eficiente e abrangente. Dessa forma, com os dados obtidos durante toda a pesquisa, no capítulo seguinte iremos cruzar esses dados, discuti-los e apresentar os principais resultados.

Capítulo 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS:
proposta para a construção de disciplinas de pedagogia do instrumento

A proposta deste capítulo é apresentar a análise e discussão dos dados da pesquisa e o seu produto final: caminhos para a construção de uma disciplina voltada à pedagogia do instrumento (violino), ou mesmo do conjunto de instrumentos (cordas friccionadas). Durante a pesquisa, análise dos resultados e elaboração do texto, percebemos que seria difícil, ineficaz e até mesmo ingênuo de nossa parte, apresentar **um** modelo de disciplina, já que as realidades das universidades e dos cursos de bacharelado em música são distintas, com suas possibilidades e limitações. Percebemos, então, que o melhor caminho seria apresentar possibilidades. Para tanto, nos questionamos: o que é essencial e indispensável em uma disciplina de pedagogia do instrumento? Por outro lado, o que é flexível e mutável de acordo com as possibilidades de cada curso?

Para chegar em possíveis modelos de disciplina, iremos discutir neste capítulo alguns pontos que consideramos nevrálgicos em relação à formação pedagógica do professor de instrumento. Pontos estes que precisam ser considerados no momento de planejar uma disciplina de pedagogia do instrumento, sendo eles: ressignificação da docência do instrumento; escolha do conteúdo abordado na disciplina; prática de ensino; quantidade de semestres para a disciplina; público da disciplina (instrumento individual ou família das cordas friccionadas); professores responsáveis pela disciplina e sua formação.

A discussão destes pontos será feita a partir do cruzamento do material gerado por esta pesquisa e, também, do conteúdo apresentado no capítulo de bibliografia de referência e fundamentação teórica deste trabalho (capítulo 1). Como material gerado por esta pesquisa nos referimos (1) aos dados obtidos por meio da pesquisa realizada com professores universitários de violino do Brasil, os quais denominamos PCP e (2) os resultados da experiência da disciplina teste realizada no Instituto de Artes da Unicamp. As pesquisas utilizadas como referência bibliográfica no primeiro capítulo trazem informações que irão complementar e enriquecer nossa discussão.

4.1 Ressignificação da docência do instrumento

O primeiro ponto que escolhemos para discutir tem mais relação com a postura dos professores universitários do que realmente algo que se inclua como estrutura de uma disciplina. Partindo da consciência de que a docência do instrumento é uma realidade para muitos bacharéis, é necessário que aconteça uma desmistificação da "profissão professor" do instrumentista. Que os estudantes do curso de bacharelado possam reconhecer a "profissão professor de instrumento" como uma possibilidade e não como um tapa buracos, por vezes acompanhado de uma sensação de algo menos digno que a atuação na área da performance. Uma discussão já trazida por Penna (2011) na introdução deste trabalho, assim como por Del Ben (2003), que defendem a valorização da "profissão professor".

No primeiro capítulo deste trabalho apresentamos diversas pesquisas brasileiras que tratam sobre a formação do bacharel nas universidades, sua atuação no mercado de trabalho, a valorização da docência e a importância de se formar para a atuação como professor de instrumento. Toda a discussão realizada no capítulo em questão, torna clara a realidade da atuação docente dos bacharéis em nosso país, acrescido do valor de se ter a formação adequada para essa atuação.

Nos dados resultantes desta pesquisa, encontramos informações que conversam com essa questão. Os resultados do primeiro questionário, realizado com 25 professores de violino de diferentes universidades brasileiras, mostram que já existe, por grande parte destes professores, uma preocupação, ou um cuidado, com a formação pedagógica de seus alunos. Primeiramente, todos eles acreditam na importância de os alunos terem contato com a pedagogia do instrumento durante a graduação. Em segundo lugar, todos incentivam e/ou possibilitam, de alguma forma, este contato para os alunos.

Para 84% dos PCP, as universidades deveriam incluir disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento. Entre os PCP que defendem a inclusão de disciplinas de pedagogia do instrumento nos cursos de bacharelado, dezesseis (64% do total) revelaram a consciência de que a docência faz parte da realidade de atuação do músico bacharel no Brasil, seja por opção profissional ou por necessidade. Isso mostra que estes professores estão atentos à realidade do mercado profissional dos músicos, como constatam as pesquisas de Glaser e Fonterrada (2007), Kothe (2012), Souza (2019), Weidner (2011), e Weidner e Biaggi (2021b) que expõem a forte atuação docente dos músicos instrumentistas e bacharéis, principalmente como professores de instrumento.

Além disso, entre as respostas desta primeira parte da pesquisa, alguns PCP responderam acreditar na importância destas disciplinas para preparar o aluno para a atuação como professor. O que demonstra preocupação com a formação para o ensino, quebrando com a visão de que o ensinar seria uma função intrínseca de "ser músico", como colocado por Oliveira et al. (2009). Essa autora observou que muitas vezes os instrumentistas possuem uma relação com a docência como se ela fosse uma função quase que intrínseca ao músico, que ele precisa resolver na prática ao invés de "um conhecimento de base a ser fomentado e, posteriormente, desenvolvido" (OLIVEIRA et al., 2009, p. 75). Outros PCP defendem que os conhecimentos sobre pedagogia do instrumento podem trazer benefícios para os próprios alunos, auxiliando-os no autoconhecimento e na resolução de problemas ou lacunas na sua própria técnica do instrumento. Essa questão também foi levantada por colaboradores das pesquisas de Weber (2014) e Souza (2019). Na pesquisa de Weber (2014), a colaboradora Jaqueline percebeu que desenvolveu autopercepção como instrumentista durante sua prática docente. Na pesquisa de Souza (2019), o colaborador foi orientado pelo professor de instrumento a dar aulas como parte do próprio desenvolvimento como músico.

Por outro lado, quatro PCP, ou seja, 16% do total de participantes desta primeira etapa da pesquisa, se colocaram contra a inclusão de disciplinas voltadas à pedagogia do violino nas grades curriculares. Como comentamos no capítulo 2, o principal argumento utilizado por esses professores é que o curso do bacharelado não é voltado ao ensino, e sim à performance. Esse argumento nos traz algumas reflexões.

Primeiramente, ele nos parece ultrapassado, se aproximando do *habitus conservatorial* que prioriza a performance, e como defende Barros (2019), ainda segue vivo dentro das universidades, ora consciente, ora inconsciente. Esse argumento, também parece não considerar a realidade de atuação do mercado de trabalho, discutida no primeiro capítulo e reforçada com o resultado da pesquisa com os professores, no qual raros são os músicos que não dão aula. De qualquer forma, acreditamos ser positivo que esse pensamento seja de uma minoria dos professores participantes da pesquisa. Assim, dentro de nossa amostra, verificamos que a maioria dos professores está buscando quebrar o ciclo do *habitus conservatorial*, pelo menos quanto aos hábitos conscientes.

Entretanto, a valorização da docência parece ainda não ser algo realmente estabelecido em meio aos instrumentistas bacharéis, que muitas vezes valorizam mais o tocar, não se dedicando a uma formação docente. Oliveira et al. (2009, p. 74) comenta esse assunto ao colocar que "a literatura revela ainda como a atividade de ensino não parece estar presente nos planos dos estudantes/instrumentistas, que não cogitam em serem professores de

instrumento". Essa "não disponibilidade" para a docência e, consequentemente, para buscar uma formação docente é confirmada nos estudos de Barros (2019), Kothe (2012), Souza (2019) e Weidner e Biaggi (2021b). Quanto a este ponto, podemos trazer uma reflexão em relação aos resultados da aplicação das duas disciplinas teste realizadas no Instituto de Artes da Unicamp.

O curso de música do Instituto de Artes da Unicamp é um curso já consolidado, com 52 anos de existência. Nas duas vezes que realizamos as disciplinas teste voltadas à pedagogia do instrumento de cordas, a mesma foi aberta para todos os instrumentos de cordas friccionadas, assim como para alunos de qualquer dos cursos de música do IA (bacharelado, licenciatura, regência e composição) que tocassem esses instrumentos. Também tivemos o cuidado de buscar um horário que se adequasse à grade de horário dos alunos (não batendo com os horários de disciplinas obrigatórias, por exemplo). Isso se deveu principalmente à preocupação de atingir o número mínimo de alunos para tornar possível a realização da disciplina, apesar do nosso público alvo principal ser os alunos do curso de bacharelado. No primeiro semestre de 2020, quando aplicamos a primeira disciplina teste, haviam 38 alunos de cordas friccionadas cursando o bacharelado. Já quando aplicamos a segunda disciplina teste, no segundo semestre de 2022, haviam 43 alunos de cordas friccionadas cursando o bacharelado[29]. Mesmo assim, tivemos uma média de 10 alunos inscritos em cada aplicação.

Podemos observar o grande contraste entre o número de alunos aptos a realizar a disciplina e o número real de alunos participantes. A quantidade de alunos inscritos foi relativamente pequena, suficiente para a realização da disciplina, mas pequena se comparada com a quantidade de alunos de instrumentos de cordas friccionadas matriculados no curso de bacharelado. Isso nos faz questionar porque os alunos não buscaram a disciplina. As razões podem ser várias, pois há muitas variáveis envolvidas, como cruzamento de horários entre disciplinas ou outras atividades extra universitárias, disponibilidade dos alunos, interesse, entre outros. Não temos a pretensão de chegar a uma resposta para esse questionamento. Contudo, pontuar a importância dos professores se envolverem e incentivarem os alunos a se interessarem pelo assunto, já que, muito provavelmente será uma realidade em sua vida profissional de músico (se já não é). Em relação a isso, retomemos o que ocorreu na segunda aplicação da disciplina teste. A maioria de alunos inscritos eram alunos de viola do Prof. Dr. Emerson de Biaggi, responsável pela disciplina e orientador deste trabalho. O professor Emerson incentivou seus alunos, com quem tem mais contato, a realizarem a disciplina.

[29] Informações cedidas pelo então coordenador do curso de música, em agosto de 2023.

Assim como o professor Emerson incentivou seus alunos a participarem da disciplina, é essencial que os professores incentivem os alunos a buscarem esse tipo de informação e formação. Assim, estarão demonstrando uma mudança de postura que irá influenciar a mudança de olhar dos alunos, proporcionando uma quebra ativa do *habitus conservatorial*. Dessa forma, os professores estarão fortalecendo o reconhecimento da docência como parte da profissão do músico bacharel, além da relevância de se preparar para essa atuação, assim como se preparam para tocar. Como defende Souza (2019, p. 213) ao afirmar que é preciso considerar "o ato de ensinar como parte direta da profissão".

A partir das colocações e reflexões abordadas neste item, uma última ponderação é necessária, em relação à obrigatoriedade de disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento. Durante a primeira etapa da pesquisa com os professores de violino das universidades brasileiras, dois professores frisaram em suas respostas, que as disciplinas deveriam ser obrigatórias aos alunos do bacharelado. Refletindo sobre todos os pontos aqui comentados, nós acreditamos e defendemos que disciplinas que tratam da pedagogia do instrumento deveriam ser obrigatórias para alunos de bacharelado, pelos seguintes motivos (resumindo): (1) a docência é uma realidade do mercado de trabalho para músicos e diversas pesquisas comprovam que a maioria dos bacharéis dá aulas, seja por opção ou necessidade, e precisam de preparo para essa atuação; (2) o benefício para os próprios alunos do curso ao estudarem sobre a pedagogia do instrumento, promovendo auto conhecimento, auto reflexão, desenvolvimento e aperfeiçoamento como músicos e instrumentistas; (3) desmistificação da docência como algo menos prestigioso do que a performance.

Reconhecemos que ao promover disciplinas voltadas exclusivamente para a pedagogia do instrumento, as universidades estarão trazendo benefícios e oportunidades para os alunos. Primeiramente, em relação ao primeiro ponto, a universidade estará preparando melhor seus alunos para o mercado de trabalho. Mesmo que acreditem que não irão lecionar, talvez algum dia possam vir a precisar, até por questões financeiras. Como Souza (2019) defende, é dever da universidade preparar os estudantes para o real mercado de trabalho e por isso, essencial a formação, mesmo que inicial, para a docência do instrumento. Dar aulas já é bastante desafiador, mesmo quando se tem um preparo ao menos básico para tanto. Nos deparamos com questões como: saber lidar com alunos de diferentes faixas etárias, saber escolher a metodologia correta, saber o passo-a-passo do ensino, saber como transmitir o conhecimento, quais estratégias e ferramentas utilizar na hora da aula, entre outras. Dar aulas sem ter um preparo muitas vezes torna tudo ainda mais difícil para o professor e também para o aluno. Além do fato de o professor poder se sentir desmotivado e até desqualificado para a

atuação docente, quando, na verdade, ele somente precisa de um pouco mais de informações e de formação.

Em relação ao segundo ponto, as disciplinas sobre pedagogia do instrumento, estarão contribuindo para a própria formação dos próprios estudantes, como instrumentistas. Concordando com Jaqueline (em Weber, 2014), a pesquisadora pode também testemunhar essa experiência. Quando repensamos todo o trajeto do aprender ao nos capacitarmos para o ensinar, nos deparamos com nossas próprias falhas, lacunas, dificuldades ou até mesmo enxergamos pontos em nosso tocar que nem sabíamos que poderiam ser diferentes e crescemos como instrumentistas. Em relação ao terceiro ponto, quando entramos em contato com o universo do ensino e encontramos tantas possibilidades a desmistificação da docência e até mesmo preconceitos podem ser desconstruídos. Resultando em valores positivos para estes bacharelandos, músicos em formação, que poderão mesmo descobrir um novo interesse que não conheciam.

Sintetizando, consideramos que para além da inclusão de disciplinas voltadas a pedagogia do instrumento, é necessário que aconteça uma ressignificação da docência do instrumento dentro dos cursos de música das universidades brasileiras. Para tanto, como também defende Barros (2019), é necessária uma mudança na postura dos professores no sentido de considerar, apoiar e reafirmar para os alunos a relevância de estudar a docência do instrumento. Essa mudança é tão necessária quanto a mudança estrutural dos cursos de bacharelado. Essas duas mudanças unidas irão se fortalecer, promovendo um despertar e uma aceitação para a realidade de atuação do músico no mercado brasileiro; desmistificando e desfazendo preconceitos em relação à docência do instrumento; e considerando a formação para a docência como parte integral da formação do bacharel.

4.2 Conteúdo abordado nas disciplinas

Neste item, e nos próximos três (4.3, 4.4, 4.5), estaremos abordando temas concernentes à estruturação de uma disciplina voltada à pedagogia do violino, ou de cordas friccionadas. No primeiro capítulo deste trabalho discutimos sobre a reestruturação dos cursos de música das IES. Os trabalhos então comentados, propõem a renovação dos cursos, superando o modelo conservatorial. Por meio da análise desses trabalhos, encontramos dois caminhos para a solução da renovação dos cursos, como anteriormente comentado: a reestruturação curricular e a formação dos professores. Nestes próximos quatro itens (4.2,

4.3, 4.4 e 4.5) discutiremos temas que se relacionam com a reestruturação curricular, quando se tratando da inclusão da formação para a docência do instrumento.

Como colocou Weber (2014, p. 67), "determinar a formação ideal para um professor de instrumento não é tarefa fácil". Assim, também consideramos que definir um conteúdo fixo e ideal a ser abordado em uma disciplina voltada à pedagogia do instrumento seria irreal. Entretanto, podemos sugerir caminhos. Para isso, iremos partir dos conhecimentos que Weber (2014), mais uma vez, coloca como essenciais ao professor de instrumento:

> ele precisará ter conhecimento tanto da técnica e da performance (o saber tocar), quanto dos aspectos pedagógicos (o saber ensinar) do instrumento, e da sensibilidade em relações com os alunos e colegas de profissão (saber ser) (WEBER, 2014, p. 67).

Partindo dessas três fontes de saberes do professor de instrumento, temos no trabalho de Weber (2014) o desenvolvimento do *saber da performance*, considerado como um dos saberes do professor de instrumento e que se relaciona com o *saber tocar*. Este saber é já desenvolvido ao longo dos cursos de bacharelado em instrumento, nos quais, usualmente, os alunos possuem disciplinas em que desenvolvem a técnica, musicalidade e se aperfeiçoam no instrumento escolhido. Isso parece também acontecer em cursos de licenciatura do instrumento, como discutido no capítulo 1 deste trabalho, nos quais o nível de exigência em relação à performance instrumental é bastante próximo, senão igual, ao do bacharelado (Ray, 2015). Já os aspectos pedagógicos do instrumento (*saber ensinar*) e a sensibilidade frente às relações (*saber ser*) são pontos que, ao nosso ver, podem e devem ser tratados em uma disciplina voltada à pedagogia do instrumento.

4.2.1 O *saber ensinar*: conhecimentos da pedagogia do instrumento

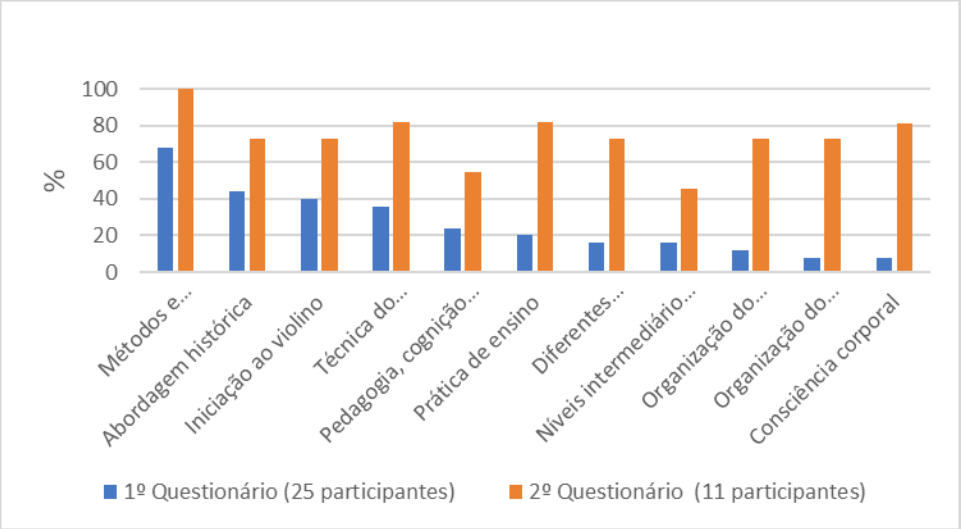
Araújo (2006), em sua pesquisa, inclui como um dos saberes do professor de música, o *saber da função educativa*, este que traria conhecimentos importantes para a "viabilização do ensino do instrumento" (ARAÚJO, 2006, p. 61). A autora defende que fazem parte deste saber, conhecimentos em relação à didática do instrumento e metodologias. Weber (2014) também inclui o planejamento de aulas e organização de objetivos. Como discutido no primeiro capítulo deste trabalho, uma das possíveis fontes de aquisição do *saber da função educativa* seria uma disciplina de pedagogia do instrumento.

Como parte dos dados resultantes desta pesquisa, obtivemos sugestões dos PCP, de conteúdos para compor uma disciplina de pedagogia do violino. Por meio dos dois semestres de disciplina teste, também pudemos experimentar conteúdos e formatos de uma disciplina voltada à pedagogia de cordas friccionadas. A partir desses dados exporemos a seguir o que nos parece elementos importantes para a construção do *saber da função educativa* de professores de instrumento, especificamente de violino e cordas friccionadas.

Na pesquisa com os PCP ocorreram dois momentos de questionamento sobre o conteúdo das disciplinas. Na primeira etapa, em uma questão dissertativa, foi questionado quais conteúdos os PCP achavam que deveriam ser abordados; na segunda etapa, em uma questão de seleção, foi questionado quais conteúdos são utilizados em disciplinas já existentes. Na primeira etapa, a partir da análise das respostas, observamos a menção de algumas sugestões de conteúdo, as quais dividimos em onze áreas (da mais mencionada à menos): métodos e metodologias de ensino; abordagem histórica da pedagogia do violino; iniciação ao violino; técnica do instrumento; pedagogia, cognição e psicologia; prática de ensino; diferentes realidades de ensino; ensino no nível intermediário e avançado; organização do repertório; organização do estudo; consciência corporal.

Na segunda etapa (realizada com uma amostra um pouco menor) perguntamos aos PCP quais destas áreas de conteúdos estavam presentes nas disciplinas de pedagogia do instrumento nas universidades em que lecionam. Todas as áreas de conteúdos foram consideradas nas respostas, entretanto a quantidade de recorrência dos temas mudou. Na Figura 4.1 temos um gráfico com os resultados da primeira e segunda etapa da pesquisa. Nele, assim como no Quadro 6, podemos verificar como algumas áreas de conteúdo pouco mencionadas no primeiro questionário, foram bastante consideradas no segundo questionário. É preciso levar em consideração o fato de que no primeiro questionário os PCP escreveram, de forma dissertativa, o que mais consideram importante como conteúdo para uma disciplina de pedagogia do violino. No segundo questionário, a questão sobre os conteúdos das disciplinas era uma questão de seleção, todos os conteúdos estavam listados, o que pode ter auxiliado os professores a se lembrar de mais tópicos e assim os levar em conta. Partindo destas áreas de conteúdo, resultado desta etapa de pesquisa com professores, teceremos alguns comentários.

Figura 4.1 - Áreas de conteúdo para disciplina de pedagogia do violino, comparação entre primeira e segunda etapa da pesquisa com PCP (em %)



Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 6 - Áreas de conteúdo para disciplina de pedagogia do violino, comparação entre primeira e segunda etapa da pesquisa com PCP

	1º Questionário (25 participantes)	2º Questionário (11 participantes)	1º Questionário (25 participantes)	2º Questionário (11 participantes)
	Número	Número	%	%
Métodos e metodologias	17	11	68	100
Abordagem histórica	11	8	44	73
Iniciação ao violino	10	8	40	73
Técnica do instrumento	9	9	36	82
Pedagogia, cognição e psicologia	6	6	24	55
Prática de ensino	5	9	20	82
Diferentes realidades de ensino	4	8	16	73
Níveis intermediário e avançado	4	5	16	46
Organização do repertório	3	8	12	73
Organização do estudo	2	8	8	73
Consciência corporal	2	9	8	82

Fonte: Elaborado pela autora

Abordagem histórica e métodos e metodologias de ensino

Em relação à conteúdos de *abordagem histórica da pedagogia do violino*, um dos PCP levantou uma questão importante que é a falta de contato, por parte dos alunos, com a literatura de renomados pedagogos do violino, tais como Carl Flesch e Ivan Galamian. Segundo P. 8, isso acontece por dois motivos: (1) essa literatura não foi traduzida para o português e muitos alunos ainda não possuem desenvoltura suficiente com a língua inglesa (ou outras) para enfrentar a leitura densa e técnica desses livros; (2) pela falta de consciência da importância destes conhecimentos para o próprio desenvolvimento como instrumentista, assim como para o preparo para a docência do instrumento. Acontece que esta é uma área de conteúdo bastante considerada pelos PCP e existe essa barreira que dificulta o contato com esses conhecimentos e seu aproveitamento, por parte dos estudantes da graduação. Portanto, consideramos igualmente relevante que essa área de conteúdo faça parte do programa de uma disciplina voltada à pedagogia do violino. Afinal, muitas das metodologias mais atuais também têm como base a abordagem destes grandes violinistas, que foram pioneiros na fundamentação da técnica violinística.

Nas duas disciplinas teste realizadas como parte desta pesquisa, um bloco de aulas foi reservado para a parte histórica da pedagogia do violino. Escolhemos alguns violinistas-pedagogos para apresentar nas aulas, trazendo suas filosofias, ideias e obras, que consideramos nomes de destaque e com obras de muita utilidade, até mesmo prática, para violinistas e futuros docentes. Não seria possível falar sobre todos os violinistas-pedagogos que deixaram obras e legados para o mundo, pois são muitos, principalmente se tratando de obras para o violino. Não haveria tempo hábil para tratar de todas. Além disso, também não seria produtivo.

Se a disciplina de pedagogia do instrumento se manter focada em apresentar dezenas de pedagogos não haverá tempo para aprofundar em suas ideias, obras e metodologias. Ou seja, o conteúdo da disciplina será raso e não transmitirá aos alunos conhecimentos que os tornem professores, que os auxiliem na real prática da docência. Agora, ao abordar o assunto de *métodos e metodologias de ensino*, consideramos importante mencionar a existência de diferentes metodologias, que inclusive se direcionam a diferentes públicos e níveis, sem a intenção de falar sobre todas ou estudá-las em maior detalhe. Existe uma infinidade de métodos para o violino, e outros continuam sendo criados e desenvolvidos. Por isso, defendemos que conhecer a pedagogia do instrumento vai além de conhecer dezenas de pedagogos, seus métodos e metodologias. O real conhecimento está no saber aplicar e, assim,

obter ferramentas para a atuação docente. Como também abordou Weber (2014) em sua pesquisa:

> Conhecer os métodos, o público a que se destinam, aprender como utilizá-los para o ensino da técnica e da performance do instrumento é um importante elemento para a aprendizagem docente. Isso, porém, não é suficiente para preparar o bacharel para as diferentes situações que encontrará ao longo do ensino do instrumento, tanto individual quanto coletivo (WEBER, 2014, p. 56).

Uma forma interessante e eficiente de lidar com o conteúdo de métodos e metodologias de ensino, ao nosso ver, seria aprofundar uma ou duas metodologias em que o professor responsável pela disciplina seja especializado. Dessa forma, o aluno adquirirá ferramentas de ensino e, inclusive, desenvolverá consciência do ensino e senso crítico, que poderão o auxiliar, em momentos posteriores, a buscar outros métodos e avaliar sua eficiência.

Conteúdos teórico-práticos

Consideramos como conteúdos teórico-práticos os que são apresentados, comentados e discutidos para depois serem aplicados ativamente no ensino. Nesta seção iremos comentar as áreas de conteúdo: iniciação ao violino, o ensino no nível intermediário e avançado, técnica do instrumento, consciência corporal, organização do estudo, organização do repertório e diferentes realidades de ensino.

Em relação à *iniciação ao violino* e ao *ensino no nível intermediário e avançado*, primeiramente gostaríamos de esclarecer porque preferimos desassociá-los, ao dividirmos as áreas de conteúdo, como áreas diferentes. Fizemos essa opção por acreditarmos que abordar os níveis intermediário e avançado pode ser desejável, entretanto, falar sobre iniciação ao instrumento em uma disciplina do curso de graduação é imprescindível. Isso porque é muito comum iniciar a docência do instrumento dando aulas para alunos iniciantes. Realizar um bom trabalho de iniciação ao instrumento pode fazer toda a diferença para o aluno, que pode desenvolver diversos vícios com uma orientação deficiente, ou se desenvolver de forma próspera com uma orientação consciente. Assim também defende P. 10: "[A iniciação ao instrumento] é extremamente importante e muitas vezes essa iniciação fica a cargo de uma pessoa que não tem quase nenhum preparo".

Em relação à inclusão de conteúdos sobre os níveis intermediário e avançado é necessário avaliar, ao planejar a disciplina, o que será realmente útil para esses alunos de

graduação, que estão em formação. Se pensarmos bem, esses alunos estão se desenvolvendo no nível avançado do instrumento, por esse motivo acreditamos que não seria o momento de estudar sobre a docência da técnica avançada do instrumento. Ray (2015) deixa evidente, em seu estudo, a preocupação com a formação dos docentes do instrumento para atuação em contextos e níveis técnicos diferentes. Barros (2019) também desenvolve seu trabalho sobre o preparo docente do professor universitário. Portanto, abordar a docência em nível avançado é um tema claramente necessário. No entanto, acreditamos que o momento mais adequado seja durante a pós-graduação.

Nas disciplinas teste realizadas como parte desta pesquisa, incluímos assuntos sobre iniciação ao instrumento e nível intermediário. Principalmente na segunda aplicação da disciplina, quando além de falarmos sobre esses assuntos, pudemos colocar em prática, exercitando todo o conteúdo. Quando falamos sobre iniciação ao instrumento e níveis intermediários, estamos falando também sobre *técnica do instrumento*, outro ponto bastante considerado pelos PCP. P. 11 defende a relevância de uma auto avaliação e reflexão sobre a própria técnica, como parte da disciplina de pedagogia do instrumento. Para esse professor, a técnica é a "espinha dorsal sobre os principais aspectos relevantes ao fazer musical" e ressalta: "Antes de saber como ensinar, saber **o que** ensinar" (P. 11, grifo da pesquisadora).

Realmente, ter uma técnica consistente no instrumento é essencial para passar os ensinamentos de forma eficiente. A técnica do instrumento faz parte, como P. 11 também afirmou, do objeto de ensino, o *saber tocar* como definiu Weber (2014). Ele é, portanto, algo trabalhado nas disciplinas voltadas à performance nos cursos de bacharelado. Entretanto, quando falamos sobre como ensinar esses aspectos técnicos para alunos, enxergamos a técnica do instrumento por outro ângulo. Isso permite uma auto-avaliação e, assim, os graduandos acabam recebendo benefícios para si próprios ao estudar a pedagogia do instrumento, como outros PCP também colocaram.

Outro ponto mencionado pelos PCP e que se relaciona com o que estamos discutindo é a *consciência corporal*. O desenvolvimento da consciência corporal auxilia no desenvolvimento da técnica do instrumento, pois auxilia a realizar movimentos mais conscientes e relaxados. Na segunda etapa da pesquisa com os PCP, muitos dos professores afirmaram que a consciência corporal faz parte do conteúdo de disciplinas de pedagogia do instrumento que acontecem na universidade em que lecionam. Para o *professor aprendiz*, desenvolver a autoconsciência corporal é interessante, não só pelo próprio benefício, mas também porque poderá auxiliar melhor seus futuros alunos. Entretanto, acreditamos que a consciência corporal é fundamental para a saúde do músico e que, portanto, deveria ter um

espaço próprio dentro do curso de bacharelado, como já acontece em universidades norte-americanas, por exemplo. Esse tema deveria estar entre os temas essenciais a serem incluídos na formação do músico e, portanto, considerado em uma renovação curricular do cursos de graduação em música.

Ademais, a *organização do estudo* e *organização do repertório* são áreas de conteúdos importantes para o professor, que poderá auxiliar o aluno em sua organização e, assim, melhor desenvolvimento. Na disciplina teste, um dos violinistas-pedagogos escolhidos para abordarmos foi Robert Gerle e seu livro "A arte de praticar violino", justamente por tratar sobre a organização do estudo e o estudo eficiente.

As *diferentes realidades de ensino* foi outra área de conteúdo que se destacou, principalmente na segunda etapa da pesquisa com os PCP, o que indica ser um assunto recorrente em disciplinas de pedagogia do violino já existentes. Quando realizamos a primeira disciplina teste, em 2020, abordamos muito pouco o ensino coletivo. Quando recebemos a devolutiva dos alunos participantes da disciplina, por meio do questionário de avaliação, um dos assuntos que eles afirmaram terem sentido falta foi o ensino coletivo. Como organizadores do curso também consideramos a importância deste assunto e convidamos o prof. José Márcio, especialista no assunto, para dar uma aula especial. Esse assunto é bastante atual, como já comentamos em outros momentos, e, por isso, um assunto bastante importante de ser incluído em uma disciplina. O ensino coletivo não difere do individual no que se refere às habilidades a serem ensinadas e observadas em seu progresso. As ferramentas utilizadas também são semelhantes, por isso acreditamos que esse conteúdo de *prática de ensino* deve ser uma das prioridades na disciplina. Para assim, então, compreender a estrutura do ensino coletivo, que necessita de outras estratégias e outro tipo de acompanhamento, quando comparado ao ensino individual.

Aprendendo pela observação

Nas duas disciplinas teste realizadas ao longo desta pesquisa, incluímos como parte do conteúdo momentos de observação de aulas de professores experientes. Isso porque acreditamos que a observação é uma importante fonte de aprendizado. Assim também defendem Ray (2015) e o colaborador Renato, na pesquisa de Weber (2014). Apesar de nenhum *professor colaborador* ter mencionado nos questionários a observação de aulas, na prática é algo que já acontece e é reconhecido, por diversos professores, como ferramenta eficiente de aprendizado. Um exemplo é o formato de aula *masterclass*, proporcionado por

professores em disciplinas de universidades, inclusive como expôs P. 22, também em encontros de instrumentistas e festivais de música. No *masterclass* o professor dá aula para um aluno, enquanto outros, normalmente do mesmo instrumento, assistem, observam e aprendem daquela aula, coisas que lhes serão úteis para a própria técnica e performance.

A ideia de acrescentar a observação de aulas veio por parte da pesquisadora, que experienciou isso nos vários cursos de formação do Método Suzuki em que participou. Nos cursos de formação dessa metodologia, a observação faz parte das exigências para a conclusão do curso e obtenção do diploma. Geralmente nesses cursos, o professor capacitador[30] orienta os alunos a como realizar as observações. Também acompanham as anotações realizadas pelos alunos do curso, fazendo observações e auxiliando-os a realmente aproveitar daquelas horas de observação, de forma a resultarem em aprendizado para a docência. Devido a isso, para a disciplina teste redigimos um documento com orientações para a observações e com algumas estratégias de ensino que poderiam ser utilizadas pelos professores durante as aulas.

No primeiro semestre da disciplina conseguimos acompanhar as observações e dar *feedbacks* aos alunos, no segundo semestre isso não pôde ser realizado. Acreditamos, entretanto, que acompanhar as observações dos alunos e dar *feedbacks* às suas anotações é uma importante forma de auxiliar a guiar o seu olhar, auxiliando-os a desenvolver uma observação consciente. Por exemplo, não é necessário que o aluno anote tudo o que aconteceu na aula, mas sim que entenda quais pontos foram trabalhados pelo professor e por qual motivo; e então, quais foram as ferramentas ou estratégias por ele utilizadas para auxiliar o aluno a atingir o objetivo trabalhado. Dessa forma, quando o *professor aprendiz* estiver na prática da docência poderá se lembrar de estratégias que observou outros professores utilizando, ou situações parecidas com a que está vivenciando e como aquele outro professor as solucionou.

4.2.2 O *saber ser*: conhecimentos sobre cognição e aprendizagem musical

Segundo a definição de Weber (2014, p. 67), o *saber ser* envolve "sensibilidade em relações com os alunos e colegas de profissão". Acreditamos que para desenvolver essa "sensibilidade" são necessários conhecimentos relacionados ao *humano*, por exemplo: como

[30] O professor capacitador (*teacher trainer* em inglês) é o professor credenciado pela *Suzuki Association of the Americas* para ministrar cursos de formação do Método Suzuki para professores que querem se especializar na metodologia.

se dá a aprendizagem, como podemos motivar nossos alunos, como se conectar e se comunicar com alunos de diferentes idades. Esses conhecimentos não estão no âmbito musical, nem da pedagogia do instrumento, mas sim nas áreas de pedagogia, cognição e psicologia.

Na primeira etapa da pesquisa com os PCP, alguns deles mencionaram sugestões de conteúdos para compor uma disciplina de pedagogia do instrumento, relacionados a esse tema: pedagogia e didática, psicologia, psicopedagogia, processos de aprendizado e interação entre professor e aluno. Também nos dois semestres de disciplinas teste incluímos conteúdos relacionados a essa área de conhecimento, por acreditarmos que são conhecimentos essenciais para a formação integral do professor. Este tipo de informação poderá auxiliar o *professor aprendiz* para uma melhor relação com as pessoas envolvidas no seu trabalho docente: alunos, pais, colegas e superiores. Além de lhe trazer saberes que o ajudaram a lidar de forma mais consciente com o processo de aprendizagem do aluno.

Na pesquisa de Weber (2014), a professora Jaqueline afirmou que, apesar de ter cursado a disciplina de pedagogia do instrumento (no seu caso, específica do violoncelo), entre temas que sentiu falta estavam "conhecimentos relacionados à psicologia, psicologia da música, estágios de desenvolvimento" (WEBER, 2014, p. 68). Nas disciplinas teste realizadas nesta pesquisa, incluímos temas relacionados à cognição e aprendizagem musical, tais como discussões sobre: pedagogia e didática; desenvolvimento e aprendizado; e motivação do aluno e relação entre professor-aluno segundo a Teoria da Autodeterminação. No questionário de avaliação da primeira disciplina, pedimos aos alunos que, entre todos os temas abordados durante o semestre, elencassem os que consideravam mais relevantes para a docência. Interessante observar que dois dos temas do bloco *Cognição e aprendizagem musical* ficaram entre os mais votados: discussões sobre pedagogia e didática; Teoria da Autodeterminação: motivação do aluno e o papel do professor, como apresentou a figura x (capítulo 3).

Consideramos esse resultado e percebemos também que os temas envolvidos no bloco *Cognição e aprendizagem musical* funcionavam como uma ponte entre os temas históricos e a prática de ensino. Por esse motivo, optamos por mudar a ordem dos blocos, colocando os assuntos de pedagogia, cognição e a relação professor-aluno logo antes dos conteúdos teórico-práticos e a prática de ensino.

4.2.3 Conteúdos essenciais

Acreditamos, como já colocamos anteriormente, que os conteúdos escolhidos para compor uma disciplina, ou um conjunto de disciplinas, voltadas à pedagogia do instrumento, dependem dos objetivos da disciplina, de seu público alvo e do tempo disponível para abordar os diferentes pontos e assuntos (no caso de disciplinas sequenciais que se estendam a mais de um semestre, por exemplo). Entretanto, após nossa discussão neste item 4.2, acreditamos que existem alguns conteúdos, ou áreas de conteúdos, que são essenciais em uma disciplina como essa.

Apresentamos e correlacionamos as sugestões de conteúdo indicadas pelos PCP; a experiência e resultados obtidos nas disciplinas teste; e contribuições de outros trabalhos que compuseram nossa fundamentação teórica. A partir disso, reconhecemos como áreas essenciais para a formação do *professor aprendiz* e que, portanto, devem estar presentes em uma disciplina de pedagogia do instrumento:

(a) abordagem histórico-pedagógica dos instrumentos envolvidos na disciplina;
(b) cognição, aprendizagem musical e psicopedagogia;
(c) conteúdos teórico-práticos que preparam para a docência;
(d) prática de ensino.

Resumindo e buscando deixar mais claro o que foi discutido neste item, deixaremos algumas sugestões sobre cada uma das áreas propostas. Em relação à (a) abordagem histórico-pedagógica, sugerimos que o professor inclua uma breve exposição histórica do instrumento, com as primeiras escolas, e escolha músico-pedagogos que considere importantes para o desenvolvimento histórico do instrumento e seu repertório, assim como, relevantes para a reflexão sobre o *tocar* e o *ensinar* do instrumento. Em (b) cognição, aprendizagem musical e psicopedagogia, escolha temas que auxiliem o *professor aprendiz* a construir seu papel como professor para além do ensino do conteúdo, considerando sua responsabilidade perante os relacionamento com alunos, pais, colegas e superiores.

Em relação aos (c) conteúdos teórico-práticos, propomos que sejam tratados temas relacionados à ação docente. Esse seria o momento de aprofundar os temas de técnica do instrumento, consciência corporal, organização dos estudos e repertório, sob o viés dos diferentes níveis (iniciação ao instrumento e nível intermediário). Isso pode ser feito com base em alguma metodologia que o professor tenha mais desenvoltura, trabalhando com os alunos da disciplina o passo-a-passo do ensino, com pontos importantes de ensino do instrumento, e ferramentas e estratégias para se trabalhar estes pontos de ensino. Sugerimos

que também sejam discutidos com os alunos assuntos que são anteriores à ação docente, mas que são importante para o bom funcionamento das aulas e desenvolvimento dos alunos, como por exemplo: ensino por habilidades; prioridades do ensino; estrutura das aulas e como orientar o estudo em casa; participação dos pais nas aulas e o que essa participação traz de vantagens para o desenvolvimento do aluno; e tamanho do instrumento (instrumentos fracionados).

Em relação à iniciação do instrumento, sugerimos que seja trabalhado não somente o que ensinar, mas principalmente o *como* ensinar, momento em que entram as estratégias de ensino. Entre os assuntos que consideramos importantes para essa etapa estão: postura do corpo, postura do instrumento, pega do arco, posicionamento da mão esquerda, atividades e prioridades para as primeiras aulas, junção do arco e instrumento, junção do arco e mão esquerda, primeiras arcadas (notas em staccato, detaché e legato). Igualmente, no nível intermediário, o *como* ensinar deve ser bastante enfatizado. Para essa etapa sugerimos como conteúdo: leitura musical, qualidade do som, arcadas (ligaduras, spiccato), mudança de posição e vibrato. Durante as aulas de conteúdos teórico-prático, é interessante que os momentos expositivos sejam intercalados com momentos de prática, para que os alunos experimentem em si próprios ou mesmo em duplas. Na (d) prática de ensino temos o momento de aplicar o conteúdo desenvolvido na etapa anterior, seja por simulação, seja com alunos externos à disciplina. Falaremos mais sobre a prática de ensino a seguir.

4.3 Prática de ensino

No primeiro capítulo deste trabalho abordamos os saberes docentes do professor e do professor de música. Entre vários saberes, está o *saber experiencial*, que permite ao professor validar conhecimentos através da prática e experimentação da docência, auxiliando-o a construir sua identidade como professor. Esse saber faz parte da construção do *saber fazer*, ou seja, do saber ensinar (WEBER, 2014). Araújo (2006) observou, através de sua pesquisa, que o saber experiencial, promovido pela prática da docência, ao longo do tempo, desenvolve a articulação entre outros saberes docentes e também a aquisição de novos. Como Weber (2014) constatou, a prática docente em diferentes ambientes faz com que professores se desenvolvam de formas distintas, além de, com o tempo, auxiliar os professores a aprimorar habilidades como adaptação de metodologias e didáticas, e motivação dos alunos. Esse saber é aprimorado durante toda vida profissional do professor, como explica Araújo (2006, p. 63-64):

> Sobre o processo construtivo dos saberes experienciais, o autor destaca a temporalidade deste grupo de saberes, caracterizando-o como evolutivo, dinâmico, que se transforma e é construído no âmbito da carreira, implicando socialização e aprendizagem da profissão.

O saber experiencial pode ser desenvolvido em disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento por meio da prática docente. Neste item iremos discutir a importância e necessidade de inclusão da prática de ensino como parte da formação para a docência do instrumento. Ademais, abordaremos diferentes formas de possibilitar essa inclusão, por meio dos resultados da pesquisa com os PCP, nossa experiência com disciplina teste, e com as informações e sugestões encontradas em outras pesquisas.

Algumas pesquisas, comentadas no capítulo 1, mostram como bacharéis que trabalham com docência do instrumento, admitem fazer falta não terem praticado o ensino durante o período de formação. Foi o que aconteceu com colaboradores das pesquisas de Kothe (2012), Souza (2019) e Weber (2014). Em alguns casos, inclusive, os colaboradores participaram, na graduação, de disciplinas voltadas à conhecimentos docentes, entretanto não tiveram prática docente, o que percebem como uma lacuna.

Várias das pesquisas comentadas no primeiro capítulo defendem que, além de disciplinas voltadas à docência, a prática de ensino é essencial para consolidar os conhecimentos. Gemesio (2010), por exemplo, defende que a prática docente deveria acontecer durante toda a graduação, perpassando o curso e desenvolvendo uma formação continuada. Para o professor Renato, colaborador da pesquisa de Weber (2014), a prática de ensino deveria ser uma questão óbvia, para tocar praticamos o instrumento, para ensinar precisamos praticar o ensino. Além disso, vimos anteriormente que a prática de ensino pode despertar no músico o interesse por essa profissão. Alguns músicos somente desenvolvem o interesse pela docência ao entrarem em contato com ela, ou seja, quando começam a dar aulas. Foi o caso de colaboradores de Souza (2019) e Weber (2014), assim como aconteceu com essa pesquisadora.

A prática de ensino também foi um ponto levantado pelos PCP. Na primeira fase da pesquisa, cinco professores (20% do total de colaboradores) colocaram, em suas sugestões como conteúdo para uma disciplina de pedagogia do violino, a prática de ensino. Na segunda fase da pesquisa, quando perguntamos aos professores se as disciplinas de pedagogia do violino existentes nas universidades em que atuam, incluem prática de ensino, nove de um total de onze professores (81,8%), afirmaram que sim. Isso mostra que existe, por parte

dessas universidades, uma preocupação em preparar os alunos para a docência de uma forma mais completa, unindo conteúdos sobre o assunto e a experimentação, ou o treino, da profissão.

Como enfatiza P. 20: "Informações não são suficientes. A disciplina de pedagogia do violino tem que funcionar como um **laboratório de atividades práticas**" (grifos da pesquisadora). É interessante observar como P. 20 faz sua colocação, definindo a prática docente como um "laboratório de atividades", ou seja, na qual os alunos devem experimentar, testar seus conhecimentos e observar os resultados. Weber (2014) sugere que a vivência docente deve ser discutida com professor e colegas, o que nos remete ao ambiente do laboratório, no qual os resultados são partilhados e discutidos e assim, os alunos podem se desenvolver e se aperfeiçoar enquanto *professores aprendizes*.

Dessa forma, outro ponto a ser considerado ao incluir a prática de ensino na formação pedagógica dos graduandos, é que exista uma supervisão, um acompanhamento de um professor mais experiente. Weber (2014) defende que a docência supervisionada pode suprir algumas lacunas do conteúdo teórico abordado em uma disciplina de pedagogia do instrumento. Isso porque, na ação docente, o *professor aprendiz* experimenta a aplicação do que até então havia conhecido na teoria, no imaginário e, então, surgem dificuldades e dúvidas. Quem irá auxiliá-lo a sanar as dúvidas, buscar caminhos e soluções para suas dificuldades, senão um professor mais experiente? Além disso, ao assistir a aula dada pelo *professor aprendiz*, o professor supervisor pode dar *feedbacks* importantes sobre como melhorar certos pontos e abordar questões. Ou seja, além de ser um suporte nos momentos de inseguranças e dúvidas, o professor supervisor pode ser um guia, auxiliando seu aluno a se desenvolver como professor, assim como o fazem os professores de instrumento ao guiarem seus alunos pelo repertório, técnica e desenvolvimento da performance do instrumento.

Nos resultados de nossa pesquisa com os PCP, alguns também sugerem que a prática de ensino seja supervisionada, como P. 16, por exemplo, que recomenda "aulas práticas ao nível de aluno principiante e médio, com a supervisão de um professor responsável pela matéria, pelo menos uma vez por mês". Na segunda fase da pesquisa P. 3 e P. 4 afirmaram que, nas instituições em que lecionam, já acontece a prática docente com supervisão. P. 3 traz mais detalhes, afirmando que acompanha as aulas dos alunos de forma presencial e através de relatórios, além de proporcionar a troca entre os alunos da disciplina:

> Durante essas práticas os alunos devem preencher relatório semanal descrevendo o plano de aula e seus resultados/soluções/dificuldades. Eu procuro assistir a 2 aulas presencialmente e semanalmente comento os relatórios, auxiliando na metodologia

> e dinâmica das aulas. Ainda nesse semestre acontecem dois encontros para que as experiências e resultados sejam compartilhados entre todos (P. 3).

Por enquanto, expusemos a importância da inclusão da prática docente como parte da formação pedagógica do aluno, assim como, que essa prática aconteça de forma supervisionada. Agora traremos algumas sugestões, coletadas durante a execução desta pesquisa, de como incluir a prática docente supervisionada, vinculada à formação pedagógica proporcionada pela universidade. Como pudemos observar através do material de diversas pesquisas, do relato dos PCP e da nossa própria experiência com a disciplina teste, não existe uma só forma de incluir a prática de ensino. A depender das possibilidades da universidade, a prática docente pode acontecer na própria disciplina ou em ambientes vinculados à universidade como uma formação continuada.

Algo que consideramos essencial é que a prática docente aconteça após o contato com o conteúdo prático-teórico de pedagogia do instrumento (abordado no item 4.2). Dessa forma, o *professor aprendiz*, que irá se iniciar na prática de ensino, adquire algumas noções importantes e conhecimento das ferramentas e estratégias de ensino discutidas durante a disciplina de pedagogia do instrumento, que lhe darão a base inicial para o exercício da docência. Na universidade de P. 3 isso já acontece, como expôs, primeiro os alunos participam de uma disciplina (dois semestres) voltada aos conhecimentos da pedagogia do instrumento (no caso violino e viola), denominada "Didática do Instrumento". Depois participam da disciplina "Práticas Artístico Pedagógica", na qual experienciam o ensino por dois semestres, totalizando 20 aulas práticas, entre outras atividades realizadas na disciplina.

A primeira forma com que a prática de ensino pode ser incluída, na própria disciplina de pedagogia do instrumento é através de *simulações* entre os próprios alunos participantes. Na segunda aplicação da disciplina teste usamos as simulações para aplicar o conteúdo teórico-prático que estava sendo abordado nas aulas. No caso da disciplina teste realizada por esta pesquisa, como se tratava de uma sala de cordas friccionadas, nos momentos das simulações incentivamos os alunos a fazer dupla com aluno de outro instrumento, para tornar a experiência um pouco mais desafiadora. Entretanto, no caso de uma disciplina voltada a um instrumento específico, um dos PCP trouxe uma sugestão interessante: "Os alunos simulam a prática de aula sobre tópicos específicos dando aulas uns para os outros. Inverter o violino e arco de lado, faz com que o violinista perca as referências e se aproxime da condição de um aluno " (P. 9). A sugestão de P. 9 pode ser utilizada no caso de outros instrumentos de cordas.

Acreditamos que a *simulação* com alunos da própria disciplina poderia ser utilizada por toda disciplina voltada à pedagogia do instrumento. É uma forma dos alunos terem um primeiro contato com a prática de ensino, aplicando os conhecimentos pedagógicos estudados durante a disciplina, com uma logística simples. Como P. 9 expôs, as simulações devem ser realizadas com pontos de ensino e não como uma aula completa. Por exemplo, na aula foi abordado a pega do arco, então em duplas praticar, pela simulação, o ensino da pega do arco. Quais os passos que precisam ser ensinados para realizar a pega de forma correta? Quais exercícios realizar para praticar a sustentação da pega? Se torna uma forma leve e até divertida de contato com a prática de ensino, mais fácil do que iniciar diretamente com um aluno iniciante, quando o ensino "é para valer".

Quando realizamos a segunda disciplina teste, a prática de ensino foi intercalada com o conteúdo pedagógico. Esse formato funcionou bem, trazendo dinâmica para as aulas. A cada vez que um ponto de ensino novo era abordado e colocado em prática nas simulações de aula, conceitos anteriores eram revisados. Por exemplo, em uma aula sobre posicionamento da mão esquerda, passávamos antes pelo posicionamento do instrumento, revisando esse ponto de ensino anterior que já havia sido trabalhado em outra aula. Revisar e repetir as situações de ensino é importante para fortalecer o conhecimento e desenvolver a habilidade do ensino.

Apesar de as simulações serem um bom ponto de partida para a prática docente, é ainda mais interessante que se tenha uma continuidade deste treinamento, por meio de situações reais de ensino supervisionado. Esse tipo de prática pode acontecer dentro das universidades, por meio de monitorias e projetos de extensão; ou em ambientes externos à universidade, por meio de parcerias com escolas de música, projetos sociais, escolas regulares, entre outros. Os dados da primeira etapa da pesquisa com professores de violino de universidades brasileiras mostrou que 72% dos colaboradores lecionam em universidades que possibilitam a atuação docente por meio de monitoria de alunos na universidade; cursos de extensão; projetos sociais vinculados à universidade; ou disciplina de docência assistida.

A monitoria é uma forma dos *professores aprendizes* praticarem a docência. Normalmente os alunos da monitoria são alunos adultos, do próprio curso de música ou de outros cursos da universidade. Geralmente as aulas são dadas pelo monitor, discente, que é orientado por seu professor. Os projetos de extensão podem ser formas bastante interessantes de incluir a prática docente, pois proporcionam a participação de comunidade externa à universidade. As aulas em projetos de extensão podem ser ministradas por discentes da graduação, atuando como monitores, sob a supervisão de um professor responsável. Por meio

do resultado da pesquisa com professores de violino, constatamos que treze das universidades participantes (17 no total) possuem projetos de extensão em que alunos da graduação podem experimentar a docência do instrumento. Para os colaboradores da pesquisa de Weber (2014), a participação como monitores no "Curso de Extensão em Música da UFMS" foi uma importante fonte de prática de ensino. Com a nova resolução do MEC (de 2018) em relação à Extensão Universitária, as universidades estão se adaptando e buscando formas de incluir os 10% de atividades de extensão na carga horária dos discentes, como é o caso da Unicamp que passou a integrar a extensão no currículo da graduação em 2023 (MATEUS, 2022). Isso torna ainda mais atrativa a inclusão de projetos de extensão com foco no ensino de instrumentos, nos quais os discentes podem praticar a docência real amparados por professores mais experientes.

Souza (2019) em sua pesquisa, sugere que as universidades realizem parcerias com comunidades profissionais, proporcionando a experiência da profissão no mercado de trabalho antes da finalização do curso. No caso da experiência docente, as parcerias poderiam ser realizadas com espaços de formação musical (como escolas de música, projetos sociais, escolas regulares onde há espaço para ensino de instrumentos). Nesses casos, a supervisão poderia acontecer inclusive pelo professor do espaço de ensino, considerando que esse profissional poderá supervisionar e orientar o aluno universitário. Na pesquisa com os PCP, P. 3 e P. 29 afirmaram que em suas universidades, acontecem práticas docentes em ambientes externos à universidade, em escolas de música ou escolas de ensino regular, particulares ou públicas.

Concluindo esse assunto, podemos afirmar que consideramos a prática de ensino indispensável para a formação pedagógica dos alunos de bacharelado. Alguns pontos importantes a serem considerados em relação à inclusão da prática de ensino: (1) ela deve estar, de alguma forma, vinculada à disciplina, ou disciplinas, de pedagogia do instrumento, de forma que os alunos primeiramente tenham contato com ferramentas e estratégias de ensino, desenvolvendo uma base de conhecimentos antes de iniciar a docência; (2) a simulação entre alunos da disciplina é uma forma simples e prática de iniciar a experiência da docência e deveria ser considerada como parte de disciplinas voltadas à formação pedagógica; (3) também é desejável que os alunos de graduação experienciem a prática docente em situações reais de ensino com a supervisão de um professor experiente.

Retomando o *saber experiencial* e seu caráter temporal, ou seja, que se desenvolve com o tempo de prática, trazemos a reflexão de que quanto mais for possibilitado que os *professores aprendizes* pratiquem a docência, melhor será o seu preparo. Segundo Shinichi

Suzuki (2008), para que um conhecimento se torne habilidade é preciso que seja repetido 10.000 vezes. Durante a disciplina de pedagogia do instrumento os alunos estarão adquirindo os conhecimentos necessários (e básicos) para a docência do instrumento, entretanto para que isso se torne uma habilidade é necessário que eles coloquem em prática muitas vezes.

4.4 Quantidade de semestres

Outro ponto que consideramos importante ser abordado é a quantidade de semestres necessários para proporcionar uma boa base de formação para a docência do instrumento. Como discutimos no item anterior, um dos saberes docentes do professor de música é o *saber experiencial* que é desenvolvido ao longo da vida do profissional e que seria impossível de se adquirir em alguns semestres de disciplina. Por isso, acreditamos que a função da formação para a docência do instrumento na universidade é iniciar o aluno. As disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento devem dar bases para que ele tenha ferramentas para atuar como professor, entendendo que, se for do seu desejo seguir com essa profissão precisará continuar sua formação posteriormente.

Os colaboradores da pesquisa de Weber (2014), participaram da disciplina "Pedagogia do Instrumento", ministrada em um semestre e obrigatória para alunos de bacharelado da UFSM. Entretanto, eles consideraram pouco tempo para abordar o assunto. Em nossa experiência com as disciplinas teste, também sentimos, nas duas vezes que foram aplicadas, que um semestre foi pouco tempo para abordar tudo o que havíamos planejado, ou mesmo que consideramos importante.

Na segunda etapa da pesquisa com professores de violino de universidades brasileiras, perguntamos quantas disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento estavam disponíveis para os alunos de bacharelado em violino. O resultado mostrou que não existe um padrão para a quantidade de semestre entre as universidades em que os PCP lecionam. Dentre 9 universidades (representadas por 11 professores), três disponibilizam uma disciplina, três disponibilizam duas disciplinas e três disponibilizam três disciplinas ou mais. Pelas descrições dos PCP, as disciplinas acontecem de formas distintas em diferentes universidades. No caso de universidades que disponibilizam mais de uma disciplina, em algumas elas acontecem de forma sequencial, entretanto, em outras, elas acontecem de forma independente.

Na universidade em que P.3 leciona, as quatro disciplinas acontecem de forma sequencial, dois semestres de disciplina que preparam o aluno para a prática de ensino e mais

dois semestres voltados principalmente à prática de ensino e o desenvolvimento do *professor aprendiz*. Já na universidade em que P. 8 atua, as três disciplinas disponibilizadas são independentes. P. 8 reconhece que esse modelo dificulta o aprofundamento do conteúdo e aprendizado por parte dos alunos, assim como da prática de ensino. Em sua opinião o ideal seria acontecer "4 semestres de pedagogia do instrumento, com 1 a 2 semestres de prática orientada" (P. 8). O professor reconhece, entretanto, que nem todas as universidades têm condições de oferecer esse formato e quantidade de disciplinas.

Tanto Ray (2015) quanto Weber (2014) colocam que a universidade parece não dar conta da formação docente do bacharel. Ray (2015) realiza uma crítica do sistema de matriz disciplinar e Weber (2014) aborda a questão do tempo, que parece não ser suficiente. Mas é possível abordar todo o conhecimento necessário para se tornar professor em uma disciplina? Ou mesmo durante os quatro anos de formação da graduação? Acreditamos que não. São muitos conhecimentos, inclusive conhecimentos que não envolvem a docência na prática. Entretanto, os professores precisam aprender a lidar com, por exemplo, a organização do sistema de um conservatório, ou de um projeto social, que são diferentes, ou mesmo gerenciar uma escola de música, entre outras situações. Realmente, como expusemos no capítulo um em relação aos saberes docentes, o "ser professor" é uma *construção* que demanda conhecimentos e tempo de prática. Portanto, precisamos refletir como a universidade, por meio das disciplinas, pode contribuir para essa construção.

A partir das informações levantadas neste item podemos chegar a algumas conclusões em relação a esse tópico. Considerando também os assuntos abordados nos itens 4.2 e 4.4, nos quais sugerimos alguns conteúdos que julgamos básicos, além de defender a essencialidade da prática de ensino como parte da formação para a docência. Acreditamos, dessa forma, que a formação de pedagogia do instrumento deveria acontecer em mais de um semestre de disciplina, minimamente dois, e de forma sequencial para que os conhecimentos possam ser aprofundados e desenvolvidos. Concordamos com a sugestão de P. 8 de que quatro semestres seria um número excelente, e com o modelo exposto por P. 3, no qual dois semestres são voltados à base dos conhecimentos pedagógicos e, em seguida, mais dois voltados ao desenvolvimento da prática de ensino. Lembrando que, independente da quantidade de semestres possíveis para cada realidade nas IES, seria importante existir um equilíbrio entre conteúdos teóricos e a prática de ensino.

4.5 Público alvo da disciplina

O foco desta pesquisa foi, desde o início, a pedagogia do violino e a inclusão de formação para a docência nos cursos de bacharelado em violino. Por esse motivo que a pesquisa com professores universitários foi realizada com professores de violino. Entretanto, no momento de realizar a primeira disciplina teste decidimos abri-la para todos os instrumentos de cordas friccionadas, pelos motivos já colocados anteriormente. Os resultados que obtivemos a partir dessa experiência abriram nosso olhar para novas possibilidades. Nessa seção iremos discutir, principalmente a partir da nossa experiência com as disciplinas teste e reflexões posteriores, as vantagens e desvantagens de cada formato: disciplinas voltadas para instrumentos individuais, ou disciplinas voltadas para uma família de instrumentos. Abordando também alguns pontos a serem considerados, especialmente em uma disciplina que misture mais de um instrumento.

No caso de uma disciplina voltada à pedagogia de um instrumento específico, a grande vantagem é a possibilidade de maior aprofundamento no tema e desenvolvimento dos conteúdos específicos do instrumento. A disciplina voltada a um instrumento pode permitir uma formação mais completa relacionada ao seu instrumento, já que haverá mais tempo para trabalhar de forma detalhada as ferramentas, estratégias e passo-a-passo do ensino do instrumento. No caso da disciplina teste realizada como parte desta pesquisa, a principal motivação para realizá-la incluindo as outras cordas friccionadas, foi ter um número suficiente de alunos para se realizar a disciplina. Portanto, não ter um número suficiente de alunos para realizar a disciplina, seria uma desvantagem da disciplina voltada a um instrumento específico, já que o público da disciplina seria mais restrito. Esse ponto está diretamente relacionado ao que discutimos no item 4.1. Para que disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento possam ter mais adeptos, é necessário: que os alunos entendam a docência como parte da sua profissão e que, por isso, deve fazer parte da sua formação; que haja incentivo por parte dos professores da universidade em relação a participação dos alunos neste tipo de disciplina; além de tornar as disciplinas de pedagogia do instrumento obrigatórias.

Já no caso de disciplinas que unam mais de um instrumento, ou uma família de instrumentos, como a das cordas friccionadas, a primeira vantagem é, portanto, ter mais alunos inscritos, viabilizando a realização da disciplina. Outra vantagem que esse formato de disciplina pode proporcionar é um entendimento de questões técnicas particulares a outros instrumentos, assim como as diferentes estratégias, ferramentas e passo-a-passo do ensino

usados para cada um. Considerando que, atualmente no Brasil, existem projetos de ensino de música, nos quais as aulas acontecem de forma coletiva e com diferentes instrumentos em uma mesma turma, ter o conhecimento dessas especificidades de cada instrumento seria interessante e útil para o professor. A desvantagem desse formato de disciplina é que os temas individuais de cada instrumento, provavelmente, serão menos aprofundados.

Na disciplina teste realizada em 2022 trabalhamos a prática de ensino por meio de simulações. Quando realizamos exercícios em duplas, incentivamos os alunos a fazerem duplas com alguém de outro instrumento. Dessa forma, os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com questões particulares de instrumentos diferentes do seu, como postura, pega do arco, movimentos ao realizar arcadas, entre outros. Também tivemos professores especialistas em violino, viola e violoncelo, faltando apenas um professor de contrabaixo. Entretanto, a participação dos especialistas se deu mais em relação às particularidades pedagógicas de cada um deles. Uma lacuna que percebemos é que, apesar das duas disciplinas terem sido abertas para todos os instrumentos de cordas, as partes de abordagem histórica da pedagogia e metodologias permaneceram voltadas para o violino. Os alunos também comentaram esse ponto na avaliação da disciplina.

Por esse motivo, acreditamos que uma disciplina voltada à pedagogia dos instrumentos de cordas, deveria ter a participação de professores especializados em cada um dos instrumentos. De forma que cada professor traga pontos específicos da pedagogia do seu instrumento com propriedade. Na pesquisa com os PCP, P. 1 expôs o modelo da disciplina "Didática do Instrumento - Cordas Friccionadas" que acontece na universidade em que leciona. Segundo o professor ela é "dada em módulos divididos entre os professores de cordas do Departamento, cada módulo com três aulas: 2 módulos sobre o violino, 1 módulo sobre a viola, 1 módulo sobre o violoncelo, 1 módulo sobre o contrabaixo" (P. 1).

Como esse modelo trazido por P. 1, a disciplina pode ser dividida entre os próprios docentes da universidade, com a possibilidade também de incluir um professor da área de educação musical (licenciatura), que fale sobre temas relacionados a pedagogia, cognição e aprendizagem musical, pelo seu maior domínio do assunto. Essa divisão entre diferentes docentes pode ser rica para os alunos. Ray (2015) verificou que uma das universidades participantes de sua pesquisa realiza um rodízio entre a equipe de docentes, possibilitando aos alunos entrarem em contato com diferentes ideias e concepções de ensino. Para Ray (2015, p. 41):

> Isto é mais que simplesmente ensinar! O sistema oferece ao aluno a chance de entrar em contato com experiências artísticas profissionais totalmente diferentes, prestigiar o resultado das propostas teóricas destes professores na observação de suas atuações artístico-docente, além de conhecer materiais e técnicas de ensino variadas.

Uma outra possibilidade é unir na mesma sala instrumentos que tenham questões posturais mais parecidas, como é o caso do violino e da viola. A iniciação em relação a esses dois instrumentos é bastante próxima. P. 4 afirma que na universidade em que leciona as aulas de pedagogia do violino e viola acontecem juntas, na disciplina "Metodologia do Ensino de Violino/Viola I e II". Importante frisar que, mesmo que a disciplina seja aberta a mais de um instrumento, que se limite a instrumentos da mesma família. Acreditamos que disciplinas que abordem o ensino do instrumento de uma forma muito generalizada, para uma sala de instrumentos de diferentes famílias, por exemplo, não preenche a lacuna dos conhecimentos pedagógicos específicos de cada instrumento. Ray (2015) observa esse cuidado nas universidades estrangeiras pesquisadas em seu trabalho:

> As disciplinas específicas são ministradas por especialistas de cada grupo de instrumentos, isto é, uma disciplina de pedagogia das cordas é ministrada por um docente do departamento de cordas e não por um professor de educação musical genérico (RAY, 2015, p. 44).

Concluindo essa seção do capítulo, podemos considerar que tanto disciplinas de pedagogia voltadas a um instrumento específico, quanto voltadas a instrumentos de uma mesma família são possíveis de serem realizadas e trarão benefícios para os alunos. Em relação a uma disciplina voltada a um instrumento específico, os temas poderão ser mais aprofundados e desenvolvidos. No caso de uma disciplina com vários instrumentos, haverá mais trocas entre os instrumentos e conhecimentos pedagógicos específicos de cada um. A questão da adesão à disciplina, por parte dos alunos, tendo assim o número suficiente para a realização da disciplina pode ser resolvida a partir do incentivo dos professores da universidade, assim como tornar a disciplina obrigatória.

Uma possibilidade seria realizar uma primeira disciplina de pedagogia dos instrumentos de cordas, na qual os alunos possam entrar em contato com as particularidades de cada instrumento, diferentes abordagens e pontos de vista. Seguindo com disciplinas voltadas aos instrumentos de forma individual, nas quais os alunos possam se aprofundar nos aspectos pedagógicos específicos do seu instrumento.

4.6 Formação do professor universitário para ensinar a ensinar

Neste último item iremos abordar esse assunto delicado que é a formação para a docência e para ensinar a ensinar. No primeiro item do capítulo falamos sobre uma mudança de postura por parte dos professores universitários para que a docência seja ressignificada. Ao valorizarem a docência, irão transmitir isso para os alunos, auxiliando em uma mudança de paradigma, no qual a docência é parte da profissão do bacharel, tanto quanto a performance. Como defendem Glaser e Fonterrada (2007, p. 39):

> são necessárias modificações filosóficas e conceituais por parte do professor, (...) pois não é suficiente que as escolas alterem as estruturas de seus cursos, se o profissional que atuará diretamente com o aluno permanecer estacionado numa concepção de ensino diferente da proposta.

A partir dos estudos comentados no primeiro capítulo deste trabalho, podemos afirmar que um número significativo de pesquisadores vêm discutindo a formação docente, assim como a formação docente do professor universitário. Como colocado no item 4.2, os dois caminhos que precisam ser trilhados juntos para uma renovação dos cursos de música, e aqui especificamente falando em relação ao bacharelado, são: a reestruturação curricular e a formação dos professores. Nos itens anteriores (4.2, 4.3, 4.4 e 4.5), colocamos algumas sugestões relacionadas à estruturação de disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento, que faz parte do tema da reestruturação curricular. Neste item iremos trazer algumas considerações sobre a formação do professor para formar outros professores.

No primeiro capítulo abordamos diversos autores que falam sobre a falta de formação pedagógica de professores de instrumento no Brasil e os problemas derivados dessa falta de formação. Oliveira et al. (2009), por exemplo, constatou em sua pesquisa com 104 professores de piano da cidade de Porto Alegre, que a maioria não teve uma formação pedagógica e aprendeu a ensinar na prática, ou seguindo o modelo de antigos professores. A autora demonstra sua preocupação:

> Até que ponto esses professores têm condições de lidar com alunos com diferentes perfis, diferentes faixas etárias e diferentes níveis de desenvolvimento instrumental e musical? Até que ponto não existe uma reprodução dos processos de ensino e aprendizagem instrumental recebidos, isentos de uma atitude crítica e reflexiva? (OLIVEIRA et al., 2009, p. 80)

Barros (2019, p. 20) também levanta a questão do cuidado com o aluno, e de que o professor possui grandes responsabilidades para com eles: “Como docentes, temos que ter cuidado com

nossas atividades, sejam elas as mais simples, pois estamos agindo diretamente na vida de outro ser humano".

A pesquisa de Barros (2019), assim como a de Ray (2015), tem como foco principal a formação do professor universitário, que ainda é negligenciada em nosso país. Ao professor universitário é exigido que se tenha a pós-graduação que, como afirma Barros (2019), é uma formação voltada substancialmente para a pesquisa. Isso faz com que esses docentes tenham conhecimento e experiência em relação a sua área de atuação, o conteúdo "música", o que não significa ter conhecimentos para a atuação docente. Souza (2019) reconhece, nessa situação, o *habitus* de classe profissional, que enxerga o papel de professor como inerente ao músico. Algo que foi historicamente construído, desde as relações de mestre e aprendiz na Idade Média, mas que precisa agora ser ressignificado.

Além dos autores já citados, outros também, como Bello (2016), Del Ben (2003) e Weber (2014), falam sobre a complexidade da docência e que um professor de música precisa tanto de conhecimentos musicais como pedagógicos. Os saberes docentes, desenvolvidos por Tardif (2014), e adaptados aos saberes do professor de música por Araújo (2006) e Weber (2014) são vários e juntos representam uma trama de saberes que compõem o "ser professor". Em outros países essa preocupação com a formação do docente de música já é uma realidade, inclusive para a docência universitária. Como observou Ray (2015, p. 44) em relação às universidades estrangeiras que participaram de sua pesquisa:

> Todas as instituições pesquisadas reconhecem a importância da formação do professor de instrumento em nível superior, pois o conhecimento de materiais sobre pedagogia da performance musical é ofertado em disciplinas específicas, obrigatórias ou optativas, aos alunos de performance musical.

Para além dessa discussão, queremos chamar atenção para um ponto que vai um pouco mais adiante. Quando falamos de uma formação pedagógica para alunos da graduação, significa que os professores responsáveis por essa formação têm a missão de *ensinar a ensinar*. Ensinar seus alunos a ensinar novos alunos. Dessa forma, para que o professor universitário possa passar os conhecimentos de *como* ensinar para seus alunos, é necessário que ele tenha esse conhecimento.

É comum os professores universitários estarem acostumados a trabalhar com alunos de nível avançado. Entretanto em uma disciplina voltada à pedagogia do instrumento vão precisar falar sobre iniciação ao instrumento, que como já expusemos, acreditamos ser um dos momentos mais delicados e importantes para o aluno. Para falar sobre o passo-a-passo do

ensino, ferramentas e estratégias é preciso que o professor tenha esse conhecimento, bastante diferente de dar aula para um aluno já avançado.

Temos como exemplo o processo de formação de professores que trabalham com o Método Suzuki. O professor que se torna capacitador, ou seja, que formará outros professores, precisa passar por um longo processo de formação e mais a avaliação do seu trabalho com alunos ao longo de alguns anos. Não estamos sugerindo que os professores de universidade responsáveis pelas disciplinas de formação pedagógica precisam de toda essa formação. Entretanto, é desejável que estes professores estejam preparados para falar com cuidado e propriedade sobre os diferentes estágios de aprendizado que farão parte do conteúdo da disciplina.

Dessa forma, finalizamos este capítulo de discussão de dados, lembrando que não existe um único formato ou modelo para uma disciplina de pedagogia do instrumento. Nosso intuito foi analisar diferentes pontos que envolvem uma disciplina como essa, e trazer sugestões para que cursos de bacharelado de faculdades e universidades do Brasil possam avaliar e construir o melhor modelo para a sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa guiados pelo seguinte problema: a falta de formação de violinistas bacharéis para dar aulas de violino. A pesquisadora, como atuante na área de docência do violino, vivenciou os benefícios do preparo para a atuação docente. Ao mesmo tempo que presenciou, e continua presenciando, as dificuldades decorrentes da falta de formação para o ensino, que afeta tanto professores como alunos. Dessa forma, esta pesquisa voltou seu olhar para a formação do bacharel em violino - principalmente, mas também das outras cordas friccionadas - buscando compreender como universidades no Brasil podem possibilitar a formação para docência destes alunos.

Inicialmente, tínhamos como objetivo geral oferecer uma proposta de formação pedagógica para os alunos de graduação no bacharelado em instrumento com habilitação em violino em universidades brasileiras. Para isso, nos propusemos buscar quais universidades brasileiras já possuíam disciplinas específicas de pedagogia do violino; realizar uma disciplina teste na qual poderíamos experimentar formatos e conteúdos; e, por fim, chegar a um possível modelo de disciplina.

Como primeira parte do estudo, realizamos uma pesquisa online com professores de violino das universidades públicas brasileiras em duas etapas. Com essa parte da pesquisa adquirimos dados importantes para a continuidade do trabalho. Um deles foi compreender o quanto os professores consideram o conhecimento da pedagogia do instrumento como importante para a formação do aluno. O que, nesse caso, a concordância foi unânime entre os PCP. Também averiguamos que todos possibilitam o contato com esse conhecimento para seus alunos de alguma forma. Apesar disso, a porcentagem de universidades, entre as 17 que participaram da pesquisa, que possuem disciplinas voltadas à pedagogia do violino não é muito alta, 58,8%, o que nos reforçou a necessidade desta pesquisa e de falar sobre esse tema. Outros dados contribuíram para o desenvolvimento da disciplina teste, assim como para a posterior discussão dos dados no Capítulo 4: dados sobre conteúdos considerados pelos PCP como essenciais para uma disciplina de pedagogia do violino e também sobre formato de disciplinas já existentes, quantidade de semestres e presença da prática de ensino.

A realização das disciplinas teste foi importante para que pudéssemos experimentar as sugestões de conteúdos dos PCP. Assim como os temas que orientador e pesquisadora incluíram, por considerarem relevantes para uma disciplina sobre pedagogia de cordas friccionadas. Em dois semestres testamos os conteúdos, sua organização em blocos e

quantidade de aulas direcionadas para cada assunto. Percebemos como o semestre voa e a quantidade de aulas parece não comportar todas as informações que gostaríamos de compartilhar com os alunos. Também experimentamos formas de incluir os diferentes instrumentos de cordas friccionadas, buscando trazer conteúdos e conhecimentos úteis e interessantes para todos. Pudemos visualizar os diferentes resultados de uma disciplina com a maioria de conteúdos teóricos e uma disciplina com exercícios práticos e prática de ensino, entendendo que ao incluir a prática de ensino conseguimos melhor auxiliar os alunos, *professores aprendizes*, a se desenvolver na docência. Por fim, a experiência proporcionada pela realização de dois semestres de disciplina teste resultou em reflexões importantes. Estas, unidas aos dados da pesquisa com PCP e às informações de outras pesquisas utilizadas no embasamento teórico deste trabalho, auxiliaram a identificar os pontos que selecionamos para a discussão do último capítulo.

Inicialmente, nossa intenção era a de concluir este trabalho com uma proposta de modelo de disciplina que pudesse auxiliar universidades que ainda não possuem disciplinas de pedagogia do violino e pretendem realizar essa inclusão. Entretanto, no desenrolar da pesquisa fomos percebendo o quão complexa é a composição de uma disciplina voltada à pedagogia do instrumento. Existem muitas variáveis de conteúdo e formato possíveis - e aqui incluímos organização dos conteúdos e da prática de ensino, quantidade de semestres e público ao qual será destinada a disciplina (instrumento individual ou família de instrumentos). Entendemos que não seria interessante desenvolver um único modelo de disciplina, pois cada universidade tem suas possibilidades e limitações. Para conseguir alcançar mais universidades e cursos de bacharelado, nos pareceu mais interessante e real expor as diferentes possibilidades que vislumbramos por meio desta pesquisa. Unindo informações encontradas na bibliografia de referência, com os resultados da pesquisa com os PCP - principalmente o exemplo de diferentes disciplinas já existentes em universidades brasileiras - e a experiência da disciplina teste, chegamos à conclusão que alguns pontos precisavam ser expostos e discutidos. A reflexão sobre esses pontos nos parece ser fundamental para a construção e desenvolvimento de uma disciplina voltada à pedagogia do instrumento por parte dos cursos de bacharelado (tanto em universidades, como em faculdades).

Entre os seis pontos que analisamos e discutimos no último capítulo deste trabalho, quatro deles abordam aspectos diretamente relacionados à disciplina e à sua construção, que são: a escolha do conteúdo abordado na disciplina; a prática de ensino; a quantidade de

semestres para a disciplina; o público alvo da disciplina (instrumento individual ou família das cordas friccionadas).

Quanto à escolha dos conteúdos a serem tratados durante a disciplina, também consideramos que não faria sentido fixar um compêndio de conteúdos. Isso porque a escolha, estruturação e organização dos conteúdos se relaciona com outras variáveis como: tempo disponível para realização da disciplina, ou de uma série de disciplinas sequenciais; público alvo; e interesse e objetivo do professor responsável pela disciplina. Mesmo assim, acreditamos que existem algumas áreas de conteúdos que são indispensáveis para a estruturação de uma disciplina como essa. Seguindo a linha de raciocínio de Weber (2014), que coloca como conhecimentos essenciais para o professor de instrumento o *saber tocar*, o *saber ensinar* e o *saber ser*, consideramos que estes dois últimos devem ser considerados dentro da disciplina de pedagogia do instrumento. O *saber ser*, com conteúdos sobre cognição, aprendizagem musical e psicopedagogia, que preparem o bacharel para a atuação docente, no que diz respeito ao seu papel como professor, comportamento, responsabilidades e relacionamentos intrínsecos a essa profissão.

Já em relação ao *saber ensinar* consideramos conhecimentos essenciais: a abordagem histórico-pedagógica dos instrumentos envolvidos na disciplina; conteúdos teórico-práticos que preparam para a docência; e a prática de ensino. Sobre a abordagem histórica sugerimos que o professor exponha, de forma breve, o histórico dos instrumentos envolvidos na disciplina e escolha músico-pedagogos com trabalhos relevantes em relação ao desenvolvimento do instrumento, de seu repertório e do tocar e ensinar o instrumento. Os conteúdos que denominamos teórico-práticos têm relação com a própria ação de ensinar o instrumento e o preparo para lidar com situações da aula de instrumento. Aqui o professor responsável pode utilizar alguma metodologia de ensino do instrumento para trabalhar com os alunos da disciplina o passo-a-passo do ensino e as ferramentas e estratégias de ensino. Ressaltando a importância de se trabalhar, para além do *o que* ensinar, o *como* ensinar.

A prática de ensino está dentro dos conteúdos da disciplina, entretanto decidimos dar um lugar de destaque a ela, discutindo-a de forma mais aprofundada, devido a sua importância para a formação pedagógica do professor de instrumento. Como coloca o colaborador de Weber (2014), Renato, a prática de ensino deveria ser "uma questão óbvia, pra ser instrumentista eu vou ter que praticar esse instrumento, pra eu ser um bom professor eu vou ter que praticar o ato de dar aula" (WEBER, 2014, p. 57). Sugerimos que três pontos sejam considerados em relação à prática de ensino: que antes de iniciarem a prática de ensino os alunos tenham tido contato com as ferramentas e estratégias de ensino, de forma a terem

previamente conhecimentos básicos para se iniciar na docência; que a simulação da prática de ensino esteja incluída nas disciplinas de pedagogia do instrumento, que é uma forma simples de incluir um primeiro contato com a docência; que é desejável que os alunos tenham experiências de prática de ensino real, supervisionada por professores mais experientes.

Outro ponto discutido foi a duração de uma disciplina de pedagogia do instrumento, em relação à quantidade de semestres. Consideramos que esse ponto envolve questões organizacionais que vão além da vontade do professor responsável pela disciplina, dependendo das possibilidades e limitações da IES. Mesmo assim, consideramos que um número mínimo de semestres para um bom aproveitamento da disciplina de pedagogia do instrumento, seria dois semestres, com um número ideal de quatro semestres, sempre considerando o equilíbrio entre os conteúdos teóricos e a prática de ensino.

O último ponto, que está diretamente relacionado à elaboração de uma disciplina de pedagogia do instrumento, é o público alvo da disciplina. Aqui consideramos que a disciplina pode ser voltada a um instrumento específico (como o violino) ao a uma família de instrumentos (como cordas friccionadas). No decorrer da pesquisa com os PCP e também na experiência das disciplinas teste concluímos que os dos modelos são possíveis e podem trazer benefícios aos alunos. No caso de uma disciplina voltada a um instrumento específico haverá maior aprofundamento na pedagogia deste instrumento. Em uma disciplina que una instrumentos diferentes de uma mesma família, os conteúdos serão menos aprofundados, entretanto, os alunos poderão entrar em contato com particularidades dos outros instrumentos, o que também pode enriquecer a experiência. Também esta é uma boa opção para universidades em que a disciplina não é obrigatória, pois aumenta as chances de se ter um número suficiente de alunos para realizar a disciplina. Entretanto, acreditamos que o ideal é que este tipo de disciplina seja obrigatória para os alunos de bacharelado em instrumento.

A questão da obrigatoriedade da disciplina está relacionada a outro ponto discutido, que é a ressignificação da docência. Esta, junto com a formação dos professores universitários, foram os pontos discutidos que não estão diretamente relacionados à elaboração de uma disciplina de pedagogia do instrumento, mas que são essenciais para uma formação pedagógica de qualidade. Acreditamos que, além de uma mudança estrutural com a inclusão de disciplinas que cuidem da formação docente do bacharel, é necessário que aconteça uma mudança no olhar para a docência do instrumento. Para isso, os professores universitários precisam incentivar os alunos a buscar a formação para a docência, reforçando sua importância e reconhecendo-a como parte da profissão do bacharel instrumentista. Dessa forma, a obrigatoriedade da disciplina seria interessante pelos seguintes motivos: a docência é

uma realidade do mercado de trabalho para músicos e é importante que eles estejam aptos a essa atuação, como discutimos amplamente ao longo do trabalho; o estudo da pedagogia do instrumento promove benefícios para os próprios alunos, através do autoconhecimento, promovendo o aperfeiçoamento como instrumentistas; e, por fim, a desmistificação da docência, enxergando-a como parte da profissão do músico bacharel.

A última consideração que trouxemos é sobre a formação dos professores universitários para ensinar a ensinar. Muitos trabalhos abordados durante nosso texto discutem que, para a renovação do modelo conservatorial, sobre o qual muitas universidades ainda se apoiam, é necessário que aconteça uma reestruturação curricular e também a formação dos professores. Por isso, frisamos a importância de que o professor responsável pela disciplina de pedagogia do instrumento esteja preparado para falar sobre os diferentes estágios do aprendizado do instrumento, e sobre o *como* ensinar, transmitindo de forma eficaz os conhecimentos do ensino do instrumento.

Concluímos nosso trabalho tendo como produto final uma proposta para a construção de disciplinas de pedagogia do instrumento, na qual discutimos aspectos da própria disciplina: a escolha do conteúdo abordado na disciplina; a prática de ensino; a quantidade de semestres para a disciplina; e o público da disciplina (instrumento individual ou família das cordas friccionadas). Também trazendo reflexões sobre temas, que ao nosso ver, fortalecem a formação para pedagogia do instrumento e sua relevância: a resignificação da docência e a formação dos professores universitários.

Desejamos que este trabalho possa contribuir para a maior inclusão de formação para a docência do instrumento, dentro de cursos de bacharelado das IES brasileiras. Esperamos que as informações contidas nesta pesquisa e seu produto final possam auxiliar universidades a realizar esta inclusão, tanto em relação aos instrumentos de cordas friccionadas como de outras famílias de instrumentos. Também almejamos que nossa pesquisa contribua para o fortalecimento das pesquisas na área da pedagogia do instrumento, tema que precisa ser mais abordado dentro da universidade e, principalmente, para os alunos de bacharelado.

Por fim, convidamos o leitor e todos os envolvidos com a formação acadêmica do músico em nosso país, para uma mudança na concepção cultural do que é ser músico e atuar como músico na sociedade. Que essa pesquisa possa contribuir para o olhar para a formação do bacharel, os conteúdos que são abordados durante a graduação e trazer reflexões sobre a sua reformulação. Para além da pedagogia dos instrumentos que as universidades possam ampliar seus horizontes formando seus alunos para as várias áreas e facetas do mundo da música: o empreendedorismo, a consciência corporal do músico, o preparo para escrever

projetos de financiamento público, a atuação em estúdios e gravações, entre outras tantas possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Rosane C. Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano. **Em Pauta**, v.17, n.28, p. 39-69, 2006.

BARBEITAS, Flavio Terrigno. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 75-81, set. 2002.

BARROS, Ricardo Abdalla. **Os professores universitários dos cursos de música e o desafio da construção dos saberes docentes**: um estudo com bacharéis. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

BELLO, Márcia Pessoa Dal. O Bacharel professor de música. **Revista da Funarte**, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 136-154, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

COUTO, Ana Carolina Nunes do. **A dialética social da pesquisa em música**: produção do conhecimento e autonomia profissional dos músicos performers na pós-graduação brasileira. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

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

DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: Editora 34, 2008.

DOURADO, Oscar. Por um modelo novo. **Revista da ABEM**, v.2, n.2, [*s. l.*], p. 68-73. 1995.

E-MEC. Ministério da Educação. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

FFCLRP. Departamento de Música. Música - Bacharelado. Disponível em: <https://www.ffclrp.usp.br/musica/musica-bacharelado.html>. Acesso em 14/12/2023.

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

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

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

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto editora, 1995, p. 31-61.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: a educação do talento. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. cap. 6, p. 185-218.

KOTHE, Fausto. **A prática docente de bacharéis em música atuantes em orquestras**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

KREITMAN, Edward. Teaching from the balance point: a guide for Suzuki parentes, teachers, and students. Western Springs: Western Springs School of Talent Education, 1998.

LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. Reformas Curriculares dos cursos superiores em música e formação de professores de instrumento. In: XII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. (12.). Salvador, 1999. **Anais...** ANPPOM / UFBA. Salvador, 1999.

MATEUS, Felipe. **Em 2023, extensão universitária passará a integrar currículos da graduação**. Unicamp, 2022. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/noticias/2022/02/02/em-2023-extensao-universitaria-passara-integrar-curriculos-da-graduacao>. Acesso em 14/12/2023.

MENDES, Moisés Silva. **Uma história do Conservatório de Música da Bahia (1897-1917)**: Seu processo fundacional, funcionamento e impacto social. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MICHEL, Maria Helena. Metodologia e Pesquisa. In: MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MILLS, Janet; SMITH, Jan. Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. **British Journal of Music Education**. v. 20, n. 1, p. 5-27, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf>. Acesso em 14/12/2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez., 2017

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

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. Introdução, p. 13-24.

PEREIRA, Marcus Vinícius. **Ensino superior e as licenciaturas em Música**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

_____. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 33, n. 32, p. 90-103, jan/.jun. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

RAY, Sonia. **Pedagogia da performance musical**. Tese (Pós-doutorado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

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.

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

SOUZA, Euridiana Silva. **Da arte de (re)posicionar-se**: Educação Musical Superior e construções de identidades profissionais de bacharéis em música que atuam no ensino . Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

_____. Fragmentações das identidades profissionais de músicos educadores: políticas do trabalho e da profissão docente na América Latina. *In*: XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME, 11., 2017, Natal. **Anais…** Natal, 2017. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_isme/v1/index.html>. Acesso em 29 ago. 2023.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**: o método clássico da educação do talento. 3. ed. Tradução por: Anne Corinna Gottberg. Santa Maria: Pallotti, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UEA. Música - instrumento. Graduação - licenciatura. Apresentação. Disponível em: <https://cursos1.uea.edu.br/index.php?dest=info&curso=80>. Acesso em: 30 ago. 2023.

UEMG. Escola de música da UEMG. Nossos cursos: música - instrumento e canto (licenciatura). Disponível em: <https://www.uemg.br/courses3/course/musica-instrumento-e-canto-licenciatura>. Acesso em: 30 ago. 2023.

UFG. Escola de música e artes cênicas. Música Licenciatura - PPC. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Resolucao_CEPEC_2019_1660.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

UFJF. Instituto de Artes e Design. Departamento de Música. Licenciatura em Música, Colegiado de Curso – resolução nº 001 de 26/01/2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ufjf.br/musicalicenciatura/files/2016/08/UFJF-IAD-LICENCIATURA-EM-M%c3%9aSICA-Regulamento-de-AACC.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

UFMG. Escola de música da UFMG. Quem somos. Disponível em: <https://musica.ufmg.br/index.php/quem-somos-2/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

UFRJ. Escola de música da UFRJ. Histórico. Disponível em: <https://musica.ufrj.br/institucional/escola/historico>. Acesso em: 30 ago. 2023.

UFU. Instituto de Artes. Projeto pedagógico do curso de graduação em música grau licenciatura. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/conteudo/page/ppc-musica2018-licenciatura-sei_versao_final_mesmo.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

UNESP. Instituto de Artes. Graduação em Música. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ia.unesp.br/Home/ensino/graduacao/musica/ppp-bacharelado.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

UNICAMP. Instituto de Artes. Graduação em Música - Instrumentos. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/graduacao/cursos/graduacao-em-musica/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

USP. Escola de Comunicação e Artes (ECA). Graduação em Música: sobre o curso. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/graduacao/musica>. Acesso em: 30 ago. 2023.

WEBER, Vanessa. Saber tocar e saber ensinar: os saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de instrumento. **Opus**, v. 25, n. 2, p. 215-238, maio/ago. 2019. http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2510.

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

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane W. F. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis. **Revista da Abem**, v.23, n.35, Londrina, p. 89-104, 2015.

_____. Práticas docentes de bacharéis em instrumento: inseguranças e dificuldades com o ensino. **Revista da ABEM**, v.25, n.39, Londrina, p. 102-114, jul.dez. 2017.

WEIDNER, Keroll Elisabeth. **Uma década de bacharelado em cordas na UDESC**: estudo com os egressos dos cursos de violino e viola entre 2000 e 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música/opção viola) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

WEIDNER, Keroll Elisabeth; BIAGGI, Emerson Luiz de. Alunos egressos do Bacharelado em Música do Instituto de Artes da UNICAMP: da formação à atuação profissional. *In*: XXXI Congresso da ANPPOM, 31., 2021a, João Pessoa. **Anais…** João Pessoa, 2021a. Disponível em: <https://anppom.org.br/congressos/anais/v31/>. Acesso em 30 ago. 2023.

_____. Atuação profissional dos egressos bacharéis em música do Instituto de Artes da UNICAMP: a profissão professor. *In*: XXV Congresso Nacional da ABEM, 25., 2021b, [*s. l.*]. **Anais…** [*s. l.*], 2021b. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/index.html>. Acesso em 29 ago. 2023.

_____. O egresso de música como fonte de informação: revisitando o passado, refletindo o presente, planejando o futuro. **Opus**, v. 27 n. 3, p. 1-15, set/dez. 2021c. http://dx.doi.org/10.20504/opus2021c2710.

ZORZAL, Ricieri Carlini. Propostas para o ensino e a pesquisa em cursos de graduação em instrumento musical: bases para uma reformulação do bacharelado. **Per Musi**. Belo Horizonte: UFMG, n.34, p.62‑88. 2016.

APÊNDICE 1

Questionários submetidos aos PCP

QUESTIONÁRIO 1

Texto Introdutório

Este questionário faz parte de uma pesquisa de doutorado da aluna Marina Maugeri Santos no IA-Unicamp, sob a orientação do Prof. Dr. Emerson De Biaggi. A pesquisa trata sobre a falta de formação didático-pedagógica do aluno de bacharelado em violino, que sai muitas vezes da universidade sem ter entrado em contato com este assunto. Relacionando pedagogia do violino às técnicas e metodologias de ensino do violino e didática à parte prática do ensino.

Sendo que a grande maioria dos músicos, em algum momento da sua vida, dá aulas, este projeto de pesquisa vem propor a inclusão de disciplinas de pedagogia do violino para alunos de bacharelado em violino nas universidades públicas paulistas.

Como parte da pesquisa, queremos coletar dados sobre outros cursos de bacharelado em violino pelo Brasil que, de alguma forma, deem algum tipo de formação pedagógica aos bacharelandos em violino.

Agradecemos o seu auxílio à nossa pesquisa!

Perguntas

1) Você acredita que é importante para os estudantes de bacharelado em violino terem contato de alguma forma durante o curso de graduação com pedagogia do violino?
    a) Sim
    b) Não
2) Você como professor de violino do bacharelado possibilita que os alunos entrem em contato com as pedagogias do violino ou os incentiva a buscarem informações de alguma forma?
    a) Sim
    b) Não

    Se sim, de quais formas? (escolha quantas alternativas forem necessárias). Através de:
    c) Disciplinas obrigatórias que tratem sobre a pedagogia do violino.
    d) Disciplinas optativas que tratem sobre a pedagogia do violino.
    e) Cursos de extensão que abordem o tema.
    f) Orientação informal: regular.
    g) Orientação informal: sob demanda do aluno.
    h) Indicação de leitura.

i) outras formas, quais?: _____

3) A universidade onde você leciona dá oportunidades para os alunos de bacharelado em violino atuarem como professores de instrumento praticando a aplicação da pedagogia do instrumento?
   a) Sim
   b) Não

   Se sim, de que forma?
   c) Através de monitoria de alunos na universidade;
   d) Por meio de atuação como professores de violino em cursos de extensão vinculados à universidade;
   e) Por meio de atuação como professores de violino em projetos sociais vinculados à universidade;
   f) Através de outras formas, quais?: _____
4) Na sua opinião os cursos de bacharelado em violino no Brasil deveriam ter disciplinas de pedagogia e didática do violino como parte da grade curricular do curso?
   a) Sim
   b) Não

   Por favor, justifique sua resposta.
5) Na sua opinião qual tipo de conteúdo uma disciplina de pedagogia do violino deveria abordar?

QUESTIONÁRIO 2

Texto introdutório

Olá professor, este questionário faz parte da pesquisa de doutorado da aluna Marina Maugeri Santos no IA-Unicamp, sob a orientação do Prof. Dr. Emerson de Biaggi.

Tivemos a oportunidade de contar com a sua participação no primeiro questionário, que foi muito importante e valiosa para a pesquisa.

Este segundo questionário tem por objetivo coletar dados sobre as disciplinas de pedagogia do instrumento que já existem em muitas universidades. Nosso intuito é, a partir dos dados coletados, montar uma disciplina modelo que poderá auxiliar cursos de bacharelado em instrumento, que ainda não possuem disciplinas de pedagogia do instrumento, a incluí-las como parte da formação do bacharelando.

Contamos com e agradecemos a sua participação.

Perguntas

1) Quantas disciplinas de pedagogia do instrumento ou relacionadas a esse tema estão disponíveis para os alunos de bacharelado em violino?
    a. 1
    b. 2
    c. outro:
2) Quais temas são tratados na disciplina entre as opções abaixo (marque quantas forem necessárias):
    a) Métodos e metodologias
    b) Abordagem histórica da pedagogia do violino
    c) Iniciação ao violino
    d) Técnica do instrumento
    e) Pedagogia, cognição, psicologia do aprendizado
    f) Prática de ensino
    g) Diferentes situações de ensino (individual, coletivo, com outros instrumentos da mesma família)
    h) Nível intermediário e avançado
    i) Repertório
    j) Organização do estudo
    k) consciência corporal anatomia
    l) outros:
3) Quais métodos ou metodologias de ensino de instrumento são apresentados aos alunos?
    a) Carl Flesch
    b) Ivan Galamian
    c) Simon Fischer
    d) Robert Gerle
    e) Leopold Auer
    f) Shinichi Suzuki
    g) Paul Rolland
    h) Kato Havas
    i) outros:
4) A(s) disciplina(s) conta(m) com parte prática na qual os alunos podem exercitar a prática de ensino?
    a) sim
    b) não
5) Se sim, como isso acontece?
    a) Simulação de aulas entre os próprios alunos da graduação
    b) laboratório de prática de ensino com alunos externos à graduação
    c) outra:
6) Pode comentar um pouco sobre como acontece a prática de ensino?
7) Gostaria de deixar alguma outra sugestão ou comentário que possa nos auxiliar na montagem da disciplina modelo?

APÊNDICE 2

Questionários de avaliação das disciplinas teste enviados aos alunos

QUESTIONÁRIO 1 (primeira disciplina teste)

Texto introdutório

Caro aluno/aluna, este questionário está sendo enviado à você por ter participado da disciplina Tópicos Especiais em Música: "Pedagogia para cordas: princípios básicos e prática de ensino". O intuito é o de coletar sua opinião em relação aos temas tratados na disciplina e sobre como ela foi conduzida.

Essa disciplina - ministrada pelo Prof. Dr. Emerson De Biaggi e participação da aluna de PED, Marina Maugeri - está relacionada à pesquisa de doutorado da mesma aluna que tem como tema a necessidade de inclusão de disciplinas que introduzam a pedagogia de cordas para bacharelandos nas universidades brasileiras.

Sua participação neste questionário será muito importante para a continuação da pesquisa. É importante que as questões sejam respondidas de forma honesta e verdadeira.

Agradeço sua participação e colaboração.

Perguntas

1) Em relação a parte teórica do curso, quais dos temas tratados você considera que serão mais úteis para sua prática como professor? Escolha quantas opções achar necessário.
    a) Discussões sobre pedagogia e didática
    b) A visão de Vigotski sobre desenvolvimento e aprendizado
    c) Teoria da Autodeterminação: motivação do aluno e o papel do professor
    d) Carl Flesh
    e) Ivan Galamian
    f) Leopold Auer
    g) Robert Gerle
    h) Simon Fischer
    i) Paul Rolland
    j) Shinichi Suzuki
    k) Edward Kreitman: ensino por habilidades e por prioridades
2) Você aproveitou as aulas de observação de vídeo e as considera úteis para sua prática como professor?
    a) Sim

   b) Não
3) Você gostou dos vídeos que foram escolhidos para as observações?
   a) Sim
   b) Não
4) Apesar da pesquisa ser focada na pedagogia para violino, decidimos ampliar a disciplina para outros instrumentos de cordas (viola, violoncelo e contrabaixo). Você considera que a disciplina funcionou nesse formato ampliado?
   a) Sim
   b) Não
5) Gostaria de justificar sua resposta anterior? Seus comentários são muito bem-vindos.
6) Considerando todos temas tratados e dicussões que tivemos durante o curso que nota você daria para a disciplina? Dê uma nota de 0 a 5, sendo 0 menos proveitoso e 5 máximo de proveito.
   a) 0
   b) 1
   c) 2
   d) 3
   e) 4
   f) 5
7) Você sentiu falta de algum tema na disciplina? Se sim, comente.
8) Se a disciplina fosse ter um segundo semestre dando continuidade ao conteúdo, que temas você gostaria que fossem abordados?
9) Gostaria de deixar algum outro comentário? Sempre bem-vindo!

QUESTIONÁRIO 2 (segunda disciplina teste)

Texto introdutório

Caro aluno/aluna, este questionário está sendo enviado à você por ter participado da disciplina Tópicos Especiais em Música: “Pedagogia para cordas: princípios básicos e prática de ensino”. O intuito é o de coletar sua opinião em relação aos temas tratados na disciplina e sobre como ela foi conduzida.

Essa disciplina - ministrada pelo Prof. Dr. Emerson De Biaggi e participação da aluna de PED, Marina Maugeri - está relacionada à pesquisa de doutorado da mesma aluna que tem como tema a necessidade de inclusão de disciplinas que introduzam a pedagogia de cordas para bacharelandos nas universidades brasileiras.

Sua participação neste questionário será muito importante para a continuação da pesquisa. É importante que as questões sejam respondidas de forma honesta e verdadeira.
Agradeço sua participação e colaboração.

Perguntas

1) Você dá aulas do seu instrumento atualmente ou já lecionou em outras oportunidades?
    a) Sim
    b) Não
2) Se sim, sua atuação como professor/a é ou foi (escolha quantas necessárias):
    a) com aulas particulares
    b) em escola de música
    c) em projetos sociais
    d) em escola regular
    e) outro:
3) Essa atuação ocorre/ocorreu em aulas:
    a) individuais
    b) ensino coletivo
    c) ambos
4) Entre os três temas principais abordados na disciplina, como você considera a utilidade deles para a sua prática de ensino?
    1. Temas teóricos
        a) Inútil
        b) Pouco útil
        c) Útil
        d) Muito útil
        e) indispensável
    2. Observação de aulas de professores mais experientes
        a) Inútil
        b) Pouco útil
        c) Útil
        d) Muito útil
        e) indispensável
    3. Prática de ensino
        a) Inútil
        b) Pouco útil
        c) Útil
        d) Muito útil
        e) indispensável
5) Você sentiu falta de algum tema na disciplina? Se sim, comente.
6) Gostaria de deixar algum outro comentário? Sempre bem-vindo!

ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O preparo do bacharel para ensinar: uma proposta de inclusão de formação pedagógica para alunos de bacharelado em violino das universidades brasileiras.

Pesquisador: Marina Maugeri Santos
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 51068421.5.0000.8142
Instituição Proponente: Instituto de Artes
Patrocinador Principal: Capes Coordenação Aperf Pessoal Nivel Superior

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.300.253

Apresentação do Projeto:
INFORMAÇÕES FORNECIDAS PELA EQUIPE DE PESQUISA VIA PLATAFORMA BRASIL

Este projeto tem como intuito propor a inclusão da pedagogia e didática do instrumento, especificamente violino, na formação de alunos de graduação dos cursos de bacharelado em instrumento com habilitação em violino em universidades públicas brasileiras. O ensino do instrumento é uma atividade muito praticada por instrumentistas e, entretanto, existe uma falta de preparo pedagógico dos bacharéis em instrumento. Isso faz com que, muitas vezes, eles ensinem da maneira que aprenderam, o que nem sempre representa a melhor forma de ensinar. A proposta desta pesquisa é a de sugerir a inclusão de disciplinas, na grade curricular dos cursos de bacharelado em violino do Brasil, que abordem a pedagogia do instrumento, com o objetivo de preparar melhor os bacharelandos para a docência. A pesquisa possui um enfoque qualiquantitativo e para a sua realização será feita uma pesquisa das grades curriculares dos cursos de bacharelado em instrumento com habilitação em violino do Brasil, buscando cursos que já realizam uma preparação pedagógica dos alunos de bacharelado em violino, por meio de disciplinas de pedagogia do instrumento ou por outros meios. Decidimos, por sugestão da banca de qualificação, incluir também um questionário que será enviado aos professores de violino de universidades brasileiras, com intuito de obter informações mais atualizadas em relação às

possíveis disciplinas de pedagogia do violino já existentes. Com os dados desta pesquisa será preparada uma disciplina modelo sobre pedagogia e didática do violino, com o intuito de fazer uma introdução ao tema e trazer algumas noções básicas sobre o ensino do instrumento. Esta disciplina será aplicada pelo orientador da pesquisadora como disciplina optativa do curso de bacharelado em música no Instituto de Artes da Unicamp, na qual a pesquisadora atuará como PED (programa de estágio docente). Os alunos que participarem da disciplina serão convidados a participar de uma pesquisa, através de questionário online ao final da disciplina como uma forma de avaliar os resultados da disciplina. O que se espera como resultado da pesquisa é obter um modelo de disciplina que possa servir de referência para os cursos de bacharelado em violino das universidades brasileiras e, dessa forma, beneficiar os alunos de bacharelado proporcionando uma introdução à docência do instrumento.

Critério de Inclusão:
Os critérios determinantes para a participação da pesquisa em relação a primeira população são, na primeira etapa da coleta de dados:Ser professor de violino do curso de graduação em música em universidade pública brasileira.Para a segunda etapa da coleta de dados:Ser professor de violino do curso de graduação em música em uma universidade pública brasileira que já disponha de disciplinas de pedagogia do instrumento como parte da grade curricular.Os critérios determinantes para a participação da pesquisa em relação à segunda população são:Ser aluno vinculado a algum curso de música do Instituto de Artes da Unicamp (graduação, pós-graduação ou como aluno especial).Ter participado da disciplina “Pedagogia para cordas: princípios básicos e prática de ensino”.

Objetivo da Pesquisa:
INFORMAÇÕES FORNECIDAS PELA EQUIPE DE PESQUISA VIA PLATAFORMA BRASIL

O objetivo principal desta pesquisa é o de oferecer uma proposta de formação pedagógica e didática para os alunos de graduação em bacharelado em instrumento com habilitação em violino das universidades brasileiras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Segundo a equipe de pesquisa, "Esta pesquisa não apresenta riscos previsíveis aos participantes. A identidade dos participantes será preservada durante todo o processo de pesquisa e após a finalização da mesma toda a identificação pessoal dos participantes ficará em poder única e exclusivamente da pesquisadora, minimizando assim qualquer risco de dano moral por veiculação

inadequada de seus dados pessoais. Além de que os dados serão coletados por meio eletrônico somente com a autorização dos participantes. A pesquisa almeja coletar dados opinativos em relação ao contexto profissional em que os participantes estão inseridos, sem abordar assuntos de intimidade ou interesse pessoal. Os dados coletados durante a pesquisa com as duas populações serão utilizados na tese da pesquisadora, entretanto o sigilo e anonimato dos participantes serão mantidos."

Também é informado que "Esta pesquisa mostra-se muito necessária para uma reavaliação dos currículos de bacharelado em música com habilitação em violino e tem o intuito de averiguar a opinião de professores, que atuam na formação desses bacharelandos, em relação a necessidade de se incluir uma formação pedagógica para os alunos."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Pesquisa de doutorado de Marina Maugeri Santos sob orientação de Emerson Luiz de Biaggi e Adriana do Nascimento Araújo Mendes. A pesquisa é sediada no IA da Unicamp.

A pesquisa prevê a abordagem a 50 participantes sendo 15 alunos e 35 professores de violino. A todos serão aplicados questionários de maneira online.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
ver " Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
O ressarcimento é um DIREITO. Independente de previsão, o participante que eventualmente tiver custos para participar deverá ser ressarcido.

O protocolo foi considerado aprovado neste CEP e, caso não tenha autorizações institucionais pendentes ou centros co-participantes, pode ser iniciado a partir da data deste parecer.

Não estão sob o escopo deste parecer
- Eventuais alterações documentais realizadas sem aviso prévio e/ou não solicitadas pelo CEP em forma de pendência ou de recomendação;
- Dados coletados sem as adequações descritas acima (se aplicável);
- Dados coletados em data anterior a este parecer;
- Caso, eventualmente, os dados sejam coletados com autorizações institucionais pendentes (se

necessário);
- Caso, eventualmente, os dados sejam coletados sem a aprovação/autorização do centro co-participante (se necessário).

* Conforme a Resolução 510/16, art.28 inciso V, ao término do estudo deve ser apresentado ao CEP um relatório final da pesquisa via NOTIFICAÇÃO.

** Relatório parcial deve ser apresentado em caso de qualquer problema com os participantes de pesquisa.

*** Eventuais alterações no protocolo podem ser solicitadas via EMENDA. Em caso de submissão de emenda, a coleta/geração de dados fica suspensa até que a emenda seja aprovada.

**** Documentação pendente pode ser submetida via NOTIFICAÇÃO, devendo-se aguardar seu aceite ou ciência para a continuidade da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:
1. Vale lembrar que a interação com os participantes de pesquisa só pode ser iniciada a partir da aprovação desse protocolo no CEP. Os cronogramas de geração/coleta de dados deve acompanhar o relatório final de pesquisa

2. Cabe enfatizar que, segundo a Resolução CNS 510/16, Art.28 Inciso IV, o pesquisador é responsável por "(…) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa".

3. O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. (Res.510/16, Cap.III, Art.9, inciso II)

4. Assim como o participante de pesquisa tem liberdade de se recusar a participar, as instituições também têm liberdade para não fornecer dados à equipe de pesquisa. Aprovação no CEP não implica obrigatoriedade de participantes e instituições aceitarem a participação.

5. A responsabilidade de obtenção de registro de consentimento, bem como o de sua guarda

adequada, é de inteira responsabilidade da equipe de pesquisa. Tais documentos podem ser solicitados a qualquer momento pelo sistema CEP-CONEP para fins de auditoria, bem como servem de proteção para os próprios pesquisadores em caso de eventuais reclamações ou denúncias por parte dos participantes.

6. A responsabilidade pelo planejamento e boa gestão de dados é de responsabilidade da equipe de pesquisa.

7. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa.

8. Conforme a Resolução 510/16, art.28 inciso V, ao término do estudo deve ser apresentado ao CEP um relatório final da pesquisa via NOTIFICAÇÃO.

9. Caso a pesquisa seja realizada ou dependa de dados a serem observados/coletados em uma instituição (ex. empresas, escolas, ONGs, entre outros), essa aprovação não dispensa a autorização dos responsáveis. Caso não conste no protocolo no momento desta aprovação, estas autorizações devem ser submetidas ao CEP em forma de notificação antes do início da pesquisa.

10. Vale também ressaltar o Art. 3o, inciso VIII da Resolução 510/16:
"São princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais:
VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;"

11. Vale ressaltar que o papel do CEP é proteger e garantir os direitos do participante de pesquisa. Está além das funções e das capacidades técnicas do CEP o fornecimento de modelos ou a validação jurídica de documentos como termos de licenciamento de uso/reprodução de imagem e voz e demais tipos de autorizações. Qualquer problema legal com tal documentação é de inteira responsabilidade da equipe de pesquisa.

12. As declarações preenchidas na Plataforma Brasil são feitas sob documento público e estão sujeitas a todas as responsabilidades legais e administrativas relacionadas.

13. O eventual uso de versões diferentes da documentação apresentada de maneira AVULSA listada no protocolo de pesquisa aprovado, é de total responsabilidade da equipe de pesquisa e será considerada alteração encoberta.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1794172.pdf	10/02/2022 16:35:38		Aceito
Outros	HistoricoEscolarAlunoMarina2022.pdf	10/02/2022 16:25:11	Marina Maugeri Santos	Aceito
Outros	Carta_resposta_parecer1.pdf	10/02/2022 16:23:26	Marina Maugeri Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA10_02.pdf	10/02/2022 16:22:40	Marina Maugeri Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CHSPopulacao_1.pdf	10/02/2022 16:20:07	Marina Maugeri Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CHSPopulacao_2.pdf	10/02/2022 16:18:24	Marina Maugeri Santos	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_Marina_Maugeri_Santos.pdf	30/07/2021 15:20:18	Marina Maugeri Santos	Aceito
Outros	Declaracao_de_Bolsista_CAPES.pdf	30/07/2021 15:19:51	Marina Maugeri Santos	Aceito
Folha de Rosto	MARINA_MAUGERI_FOLHA_de_rosto.pdf	30/07/2021 15:19:18	Marina Maugeri Santos	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CAMPINAS, 19 de Março de 2022

Assinado por:
Thiago Motta Sampaio
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Betrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br