

# A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis

LEARNING TO TEACH MUSICAL INSTRUMENT: A STUDY WITH PERFORMANCE BACHELOR

**VANESSA WEBER**

Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (Santa Maria/RS)

► [vanewebersm@gmail.com](mailto:vanewebersm@gmail.com)

**LUCIANE WILKE FREITAS GARBOSA**

Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (Santa Maria/RS)

► [l.wilke@hotmail.com](mailto:l.wilke@hotmail.com)

## resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa<sup>1</sup> desenvolvida junto ao grupo FAPEM: Formação, ação e pesquisa em educação musical, que teve como objetivo compreender o processo de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento. A pesquisa, de cunho qualitativo, adotou como metodologia a investigação biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo, 2006), por meio da qual foram produzidas narrativas de três bacharéis formados pela UFSM, professores de instrumento. Como referencial teórico, a pesquisa teve como base estudos de Gauthier et al. (2006), Tardif (2012) e Isaia e Bolzan (2009, 2010). Conscientes de que as narrativas dos três colaboradores não representam a totalidade dos percursos formativos para a docência, concluímos que cada bacharel em instrumento torna-se docente-bacharel através da construção e da mobilização de saberes, os quais são integrados ao ser professor por meio dos processos formativos e das experiências na prática profissional. Além disso, percebemos que os professores, em sua prática docente, mobilizam, além dos saberes descritos por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012), saberes específicos ao professor de instrumento, como o saber da função educativa (Araújo, 2005) e um saber relacionado a aspectos da técnica, expressão musical, além do preparo físico e emocional para a apresentação pública, o qual identificamos como “saber da performance”.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores de instrumento; saberes docentes; construção da docência.

1. O presente artigo apresenta um recorte da dissertação “Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis”, desenvolvida no âmbito do PPGE/UFSM.

**abstract**

This paper presents the results of a research (developed within the research group Fapem: Education, action and research in music education) which had as its general objective to understand the Bachelor in instrument's process of learning to teach musical instruments. This research had a qualitative approach and adopted as its methodology the biographic-narrative investigation (BOLÍVAR, DOMINGO, 2006), through which the narratives of three bachelors who teach instruments were produced. As a theoretical framework, the research was based on studies by Gauthier et al. (2006), Tardif (2012) e Isaia e Bolzan (2009, 2010). While we are aware that the three collaborator's narratives do not represent the totality of the educational path for teaching, we conclude that each bachelor in instrument becomes a teacher-bachelor through the construction and mobilization of knowledge, which are integrated to the "being a teacher" through education and experience with professional practice. Moreover, we realized that the teachers, in their teaching practice, mobilize, besides the knowledge described by Gauthier et al. (2006) and Tardif (2012), specific knowledge of the instrument teacher, as the education function knowledge (Araújo, 2005), as well as knowledge concerning aspects of technique, musical expression, and physical and emotional preparation for a public performance. We have identified such knowledge as "performance knowledge".

**KEYWORDS:** education of instrument teachers; teaching knowledge; construction of teaching.

**introdução**

**E**m nossa sociedade, ao procurarmos por professores de instrumento, geralmente encontramos músicos que tiveram sua formação voltada à carreira de instrumentistas, no caso, em cursos de bacharelado. Grande parte dos bacharéis em instrumento, além de tocarem em orquestras e conjuntos de música de câmara, são professores de seu instrumento. Com isso, surge a tendência de se acreditar que "todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento" (Glaser; Fonterrada, 2007, p. 31), desconsiderando a formação pedagógica que deveria compor este profissional. Ao refletirmos sobre o músico-professor, não podemos deixar de pensar em sua formação, considerando que grande parte dos cursos de bacharelado em música, nos quais esses instrumentistas são formados, não oferece formação pedagógica, ou seja, não os habilita para a docência na área.

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

Segundo as autoras, ao encontrar-se diante da docência sem uma preparação pedagógica adequada, o docente-bacharel vai repetir os modelos que teve durante sua formação. Neste contexto, passamos a questionar: Como e por que o bacharel torna-se professor de instrumento? Como o bacharel vivencia o início da carreira docente? Qual a formação que esse bacharel recebe para a docência? Como ocorrem seus percursos formativos? Quais os saberes que o docente-bacharel mobiliza em suas aulas?

A partir destes questionamentos, objetivamos compreender os processos de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento. Além disso, buscamos conhecer os processos formativos e investigar os saberes que esses professores mobilizam na docência do instrumento. No que diz respeito à estrutura deste

artigo, o mesmo apresenta cinco seções: na primeira, apresentamos o referencial teórico e uma breve revisão de literatura; a segunda seção compreende a metodologia utilizada na pesquisa; as seções que seguem apresentam a análise e a discussão dos dados produzidos com entrelaçamentos entre o referencial teórico adotado e as narrativas, encerrando com breves considerações em torno do “ser professor de instrumento”.

## **aprendizagem da docência e saberes mobilizados nas práticas do professor**

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

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (Nunes, 2001, p. 28)

Inicialmente, os estudos eram realizados sobre o ensino, os materiais didáticos utilizados em aula, os métodos de trabalho, ficando o professor em segundo plano. Nóvoa (1992) menciona que as investigações eram feitas para além do professor e que a profissão docente era reduzida a “um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica” (p. 15). A partir das décadas de 1980 e 1990, o professor passa a ser foco nas pesquisas em Educação. Surgem os estudos em torno da história de vida dos professores, analisando as trajetórias e os processos formativos a partir da “voz” do próprio docente. Neste contexto, ao fazermos referência à formação para a docência, partimos do pressuposto de que esta ocorre ao longo da vida, de modo que se está continuamente aprendendo a ser professor, aprendendo os saberes necessários à prática pedagógica (Tardif, 2012). Assim, a aprendizagem relacionada ao que é ser professor e os processos formativos para a docência iniciam-se antes mesmo da formação acadêmico-profissional<sup>2</sup>, ocorrendo desde a infância, junto à família, e no período da escolarização, momento em que se vivencia a escola como aprendiz.

Neste sentido, não consideramos o ingresso na graduação como a fase inicial ou única da aprendizagem docente, mas que “os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor são lentos, pois se iniciam antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e se prolongam por toda a vida profissional” (Mizukami, 2008, p. 389). Em face disso, compreendemos que a aprendizagem da docência, denominada nesta pesquisa como *construção da*

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

*docência*, ocorre por meio de um conjunto de processos formativos que se configuram como experiências com as quais os professores constroem sua identidade profissional e adquirem saberes voltados à ação docente. Desta forma, entendemos que o processo de aprender a ser professor não pode ser generalizado, visto que os caminhos percorridos durante a trajetória formativa e a aprendizagem da docência são distintos a cada profissional. Neste sentido, os processos formativos e a construção da docência foram abordados

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

Assim, percebemos a construção da docência como um processo sistemático, longitudinal, que vai além da aquisição e mobilização de conhecimentos, ou seja, que envolve a sensibilidade docente e a reflexão permanente sobre a prática. Um dos aspectos centrais da construção da docência refere-se aos saberes mobilizados na prática pedagógica, os quais surgiram como interesse de pesquisas no mesmo momento em que os estudos sobre formação de professores e aprendizagem docente, desenvolvidos no país, passaram a ter o professor como elemento central. Nunes (2001) afirma que

na perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. (Nunes, 2001, p. 29)

Ao nos propormos a estudar os saberes docentes dos professores de instrumento, torna-se importante o conhecimento e a definição do que é saber. Para isso, adotamos a perspectiva de Tardif (2012) que, apesar de salientar a dificuldade de se produzir um conceito que venha a satisfazer todos os pesquisadores, visto que cientificamente ninguém sabe com certeza o que é um saber, propõe uma definição atribuindo “à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 60).

No que tange às pesquisas realizadas sobre os saberes mobilizados na docência, dois postulados fundamentais, descritos por Gauthier et al. (2006), têm sido observados: 1) Existe um repertório de conhecimentos peculiar à função de professor que distingue essa ocupação das outras profissões e do saber refletido do cidadão comum; e 2) A determinação desse repertório de conhecimento se dá pelo estudo do trabalho docente. Somado a isto, os autores salientam a importância da identificação desses saberes e apontam, como implicações dessas pesquisas,

melhoria da qualidade de ensino, diminuição da evasão escolar, melhor formação inicial, melhoria do desempenho dos alunos e profissionalização do ofício de professor e, finalmente, assim esperamos, benefício para a sociedade como um todo. (Gauthier et al., 2006, p. 78)

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

*profissional* englobam os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica e são saberes adquiridos pelos professores nas instituições de formação. Os saberes *disciplinares*, adquiridos ao longo da formação, representam os diversos campos do conhecimento, ou seja, são os saberes que se encontram nas universidades sob a forma de disciplinas, como por exemplo, matemática, física e história. Os saberes *curriculares* representam os programas escolares, ou seja, os objetivos, conteúdos e métodos que as instituições escolares organizam e “que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2012, p. 38). Por fim, os saberes experienciais são conhecimentos desenvolvidos pelos professores durante sua prática docente. A categorização dos saberes docentes proposta por Tardif (2012) é apontada também por Gauthier et al. (2006), que acrescentam o *saber da ação pedagógica*, caracterizado como “o saber experiencial dos professores a partir do momento em que ele se torna público e é testado através de pesquisas em sala de aula” (Gauthier et al., 2006, p. 33).

A partir da revisão das pesquisas voltadas à formação e compreensão dos saberes mobilizados por professores de instrumento, verificam-se diferentes perspectivas: formação e atuação de professores de piano (Oliveira, 2007); formação e prática de professores de instrumentos de cordas (Santos, 2008); formação do professor de instrumento, segundo concepções de alunos e professores de curso de licenciatura em instrumento (Silva, 2011); práticas docentes de bacharéis em música atuantes em orquestras (Kothe, 2012); saberes e competências da atividade docente do músico-professor (Requião, 2002); saberes docentes do instrumentista professor (Carvalho, 2004); saberes pedagógicos na docência em música (Bello, 2004); saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano (Araújo, 2005); e saberes de professores de piano em início de carreira (Gemisio, 2010)<sup>3</sup>.

No contexto das pesquisas levantadas, diferentes denominações são encontradas para o músico que atua como docente de seu instrumento: “instrumentista-professor” (Glaser; Fonterrada, 2007); “músico-professor” (Requião, 2002); “docente/bacharel” (Araújo, 2005). Todas as denominações referem-se ao professor de instrumento cuja formação não é voltada para a docência, mas sim para a performance. Neste estudo, para fins de denominação dos professores de instrumento, formados em cursos de bacharelado em Música, utilizamos o termo “docente-bacharel”, considerando que se refere a profissionais com atuação em performance, mas com a docência como principal atividade profissional.

## **caminhos metodológicos**

Para compreendermos os processos de construção da docência dos docentes-bacharéis, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, buscando dar “voz” a professores de instrumento através da investigação biográfico-narrativa, uma das vertentes do método biográfico. As metodologias baseadas no método biográfico têm como foco as investigações com fontes pessoais, buscando documentar experiências, acontecimentos e situações. Assim, as pesquisas buscam compreender, através das narrativas, da “voz” dos professores, suas vidas, suas trajetórias de formação, sua construção e identidade docente. Segundo Bolívar e Domingo (2006), neste marco *biográfico* estão inseridos

3. As pesquisas que versam sobre os saberes docentes do professor de instrumento são descritas e relacionadas com o tema deste estudo de forma mais detalhada no artigo de Weber e Garbosa (2014).

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

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

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

As narrativas dos professores colaboradores foram produzidas por meio de entrevistas biográficas, que se assemelham a uma conversa, em que a voz do entrevistador permanece em segundo plano. Os professores foram incentivados a refletir e rememorar momentos de sua formação e início da docência, assinalando dificuldades e buscas por soluções. Após recebermos a autorização dos colaboradores para a utilização das narrativas, iniciamos o processo de análise e interpretação dos dados tendo como referência a análise textual discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011), a qual se divide em três etapas: desconstrução e unitarização das narrativas; categorização; e captação do novo emergente, ou seja, etapa na qual descrevemos as compreensões atingidas por meio da análise e interpretação dos dados. A partir de excertos das narrativas dos colaboradores, descrevemos nossas compreensões acerca da construção docente dos bacharéis em instrumento, organizando as categorias e subcategorias de forma que o leitor possa compreender como ocorre o processo de aprendizagem da docência de docentes-bacharéis.

## **processos formativos e modelos docentes do bacharel em instrumento**

Os processos formativos e os modelos de antigos professores representam importantes bases para o exercício da docência. Neste sentido, conhecer tais aspectos se torna essencial para a compreensão do processo de aprendizagem da docência dos bacharéis que atuam como professores de instrumento. Compreendemos que os processos formativos “são constituídos a partir de experiências vividas pelos sujeitos/professores e que pela sua significância intra e intersubjetiva transformam-se em experiências formativas” (Isaia; Bolzan, 2009, p. 121). A partir dessa concepção, questionamos: Quais as experiências vividas pelos docentes-bacharéis que se transformaram em experiências formativas para a docência? Quais os espaços, durante o processo formativo, que contribuem para a aprendizagem docente? Salientamos que a aprendizagem da docência tem início muito antes da entrada na graduação, ou seja, junto às primeiras experiências como aprendizes e ao longo de nossa trajetória de vida. Neste artigo, contudo, abordaremos as experiências formativas a partir do ingresso no ensino superior. Dessa forma, é importante ressaltar que os docentes-bacharéis, colaboradores da

pesquisa, vivenciaram, em sua formação, disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento e, nesse sentido, são egressos de um curso que, ao contrário de outras instituições de ensino superior, tem a docência no instrumento prevista como possível área de atuação do bacharel<sup>4</sup>.

Apesar do curso de Bacharelado em Instrumento da UFSM ter como foco, principalmente, a performance, os colaboradores encontraram espaços e momentos ao longo da graduação que contribuíram para aprendizagem docente. Neste sentido, a disciplina de Pedagogia do Instrumento<sup>5</sup> se constituiu em um espaço no qual os colaboradores puderam conhecer e experimentar métodos de ensino de instrumento, bem como discutir e refletir sobre a docência. Apesar da disciplina ter propiciado momentos de reflexões sobre a atividade docente, os colaboradores consideram que apenas um semestre dessa temática é pouco dentro do bacharelado. Outro elemento apontado pelos colaboradores é a carência de momentos em que possam praticar a docência com a orientação do professor, como ocorre no estágio vivenciado no Curso de Licenciatura em Música. Nesta perspectiva, Renato aponta a ausência de prática na disciplina.

*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. (Renato)<sup>6</sup>*

Ao tratar sobre os cursos de Bacharelado em Música, Scoggin (2003) afirma que “a experiência prática, em termos didáticos, dificilmente ocorre” (p. 29). Porém, a prática docente orientada, ausente na disciplina, pôde ser encontrada no Curso de Extensão em Música da UFSM, espaço que atende à comunidade e possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas por alunos do curso de bacharelado e licenciatura, com a orientação de professores do curso.

Além dos conhecimentos construídos durante a graduação, a aprendizagem da docência do bacharel em instrumento, assim como de professores de outras áreas, é influenciada pelas experiências vivenciadas enquanto aluno (Catani; Bueno; Sousa, 2000; Marcelo, 2009; Pimenta; Lima, 2012). Assim, os modelos dos antigos professores constituem-se em referências de como dar aulas, de como conduzir e organizar a prática docente, o que pode equivaler ao saber da *tradição pedagógica* (Gauthier et al., 2006).

A repetição de modelos na docência torna-se um aspecto natural para o bacharel que não teve em sua formação a preparação para o ensino do instrumento. Segundo Glaser e Fonterrada (2007), ao encontrar-se diante da docência, sem uma preparação pedagógica adequada, o professor vai repetir os modelos que teve durante sua formação. Assim, as entrevistas realizadas mostram não apenas os modelos guardados pelos professores colaboradores, mas os traços que ficaram de cada um dos antigos mestres.

4. No Projeto Pedagógico do Curso de Música – Bacharelado da UFSM, no que se refere às áreas de atuação, encontra-se: “Professor particular de instrumento e/ou canto: professor de ensino superior, professor particular de escola de música e autônomo”.

5. Disciplina ofertada no sétimo semestre do curso de Bacharelado em Instrumento da UFSM, com caráter obrigatório.

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

*Então pensava, “ah, foi assim que minha professora me ensinou a pegar o arco”. Então fui lá e ensinei para o meu primeiro aluno exatamente do mesmo jeito que ela me ensinou: coelhinho que fica com o queixinho pra fora. Então a gente acaba se espelhando muito naquilo que a gente vivenciou. (Jaqueline)*

Clara também faz referência aos antigos professores no momento da docência. “No aprender a dar aula tu sempre pensa no modelo de algum professor que teve ou na união de várias coisinhas deles. Então eu tentava reunir vários aspectos diferentes dos professores que eu tinha tido contato”.

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

Apesar da importância para o início da docência do bacharel, os modelos precisam ser adaptados de acordo com o perfil dos alunos ou da instituição de ensino na qual os professores atuam. Neste sentido, 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.

Nos processos de construção da docência, não são somente as memórias dos antigos professores de instrumento que contribuem para a aprendizagem dos bacharéis. O contato e as experiências com os colegas também são importantes elementos no processo formativo do professor de instrumento.

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

Clara afirma que, ao aprender a ser professora de piano e ao vivenciar a prática pedagógica, a experiência compartilhada pelos e com os colegas constitui-se como importante elemento formativo. “Então as experiências não são só minhas, elas são de todos os colegas com quem eu convivo e convivi” (Clara).

Ao dialogar com colegas que vivenciam a prática pedagógica no mesmo contexto educativo, ou em outros contextos de prática, o docente-bacharel tem a oportunidade de compartilhar experiências, de aprender com o relato das situações vividas por outros professores. Neste sentido, a troca de experiências entre colegas da profissão auxilia o bacharel em sua prática profissional. Embora o compartilhamento de ideias e situações não se constitua como elemento formativo essencial entre os docentes-bacharéis, o intercâmbio das vivências torna-se referência para a prática como professor.

Ao refletir a respeito de aspectos formativos para a docência que os colaboradores vivenciaram ao longo de suas trajetórias de formação e de início da profissão, percebemos

que os bacharéis encontram possibilidades de experiências formativas dentro do curso de bacharelado em instrumento. Além disso, a vivência como aluno e as experiências com a docência, os modelos dos antigos professores e a troca de experiências com colegas de profissão são elementos importantes na construção docente.

## o bacharel em instrumento e a docência

Ao ingressar na docência, o bacharel em instrumento enfrenta dificuldades e dilemas, vivencia inseguranças, dúvidas e incertezas, mas as experiências da prática pedagógica fazem, muitas vezes, com que aprecie cada vez mais a profissão. Segundo Marcelo Garcia (2010) “a motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam” (p.16). Além dessa satisfação com a docência, os momentos com a prática pedagógica contribuem para a construção de saberes, os quais são mobilizados durante as aulas. Segundo Gauthier et al. (2006) “a maioria deles [os professores] afirma ter aprendido a ensinar pela própria experiência, ao sabor dos erros e acertos” (p. 24). Neste sentido, os bacharéis veem a experiência como importante elemento em sua construção docente. Para Jaqueline, “a gente vai ensinando, ensinando, ensinando e aí vai aprendendo, aprendendo, aprendendo”. Além da prática docente, a reflexão sobre a prática também contribui para a construção de conhecimentos e para a aprendizagem docente do bacharel em instrumento. A aprendizagem que ocorre durante o período da prática pedagógica configura-se no que Tardif (2012) e Gauthier et al. (2006) nomeiam como saberes experienciais, cuja origem recai “na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” (Tardif, 2012, p. 52).

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

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

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

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

*a experiência me trouxe: tranquilidade para resolver os problemas técnicos dos alunos, e até problemas musicais, e poder ajudar eles. E não achar, assim, que eu tenho que saber tudo. (Jaqueline)*

Mesmo atuando em contextos distintos, é possível perceber que as aprendizagens construídas através da experiência são, de maneira geral, similares aos três colaboradores. Tranquilidade e segurança na docência, além do fato de aprender a lidar com as particularidades de cada aluno são aspectos apontados pelos bacharéis, cujos conhecimentos foram adquiridos com o passar do tempo e com as experiências pedagógicas. Salientamos que cada professor construiu aprendizagens referentes ao seu espaço de trabalho e ao seu grupo de alunos. Além disso, consideram que estas aprendizagens, envolvendo os saberes experienciais, se constituem como uma das mais relevantes para sua construção docente. Assim, a partir da compreensão de que “o processo de aprender a ser professor se dá no exercício continuado da docência” (Isaia; Bolzan, 2009, p. 135), podemos perceber que as experiências vivenciadas pelos colaboradores contribuíram, de alguma forma, para suas construções como professores.

## **construção da docência: os saberes mobilizados pelo docente-bacharel**

Ao abordar a construção da docência, Isaia e Bolzan (2009)<sup>7</sup> apontam que este processo “está imbricado na atividade de aprender a docência, ou seja, na construção e na utilização de estratégias de apropriação dos saberes e fazeres próprios ao magistério superior” (p. 122-123). Neste sentido, compreender a construção e a utilização dos saberes docentes é aspecto essencial para o entendimento de como o bacharel se torna professor, como aprende a ensinar. Para Gauthier et al. (2006), o ensino envolve a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p. 28). Assim, o ensino do instrumento estaria relacionado à maneira como o professor mobiliza os saberes construídos ao longo de seu processo de vida e formação, considerando as particularidades de seu contexto de trabalho. Para os colaboradores, o principal conhecimento que o professor de instrumento deve possuir está relacionado ao saber tocar o instrumento.

*Em primeiro lugar tem que saber, tem que ter certeza que ele sabe tocar muito bem violoncelo. Porque é uma responsabilidade muito grande ensinar alguma coisa para alguém. Acho que para ser professor tem que saber tocar violoncelo, tem que saber tocar muito bem. (Jaqueline)*

Saber tocar o instrumento que se deseja ensinar é um dos conhecimentos que formam o conjunto dos saberes do professor de instrumento, porém, salientamos que somente este conhecimento não torna o bacharel professor. Ao atuar com a docência, além dos conhecimentos relativos ao instrumento, o bacharel mobiliza outros saberes específicos relacionados à teoria musical, história da música, análise, harmonia, etc. Esses conhecimentos formam o que compreendemos como *saberes disciplinares* que, segundo Gauthier et al. (2006)

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

e Tardif (2012), estão relacionados às diversas áreas do conhecimento humano e se encontram sob a forma de disciplinas, dentro dos cursos e faculdades.

A depender da instituição em que o bacharel atua como professor de instrumento e da metodologia adotada, conhecimentos relativos ao programa de métodos e repertórios também são mobilizados. Ao tratar de professores que atuam no ensino regular, Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012) caracterizam esses conhecimentos como *saberes curriculares*, os quais dizem respeito aos objetivos, conteúdos e métodos organizados pela instituição escolar para cada área de conhecimento, que servirão como guia para o planejamento e avaliação do professor. Ao adaptar este saber ao contexto do professor de instrumento, Araújo (2006) considera os saberes curriculares como

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

Neste contexto, os saberes curriculares são mobilizados por Clara, já que o conservatório segue uma metodologia de ensino com métodos e repertórios definidos, e por Renato que, ao trabalhar com a metodologia Suzuki, também mobiliza conhecimentos a respeito dos livros do repertório do Método e da sequência e maneira com que os conteúdos devem ser trabalhados com os alunos.

Ao analisar os saberes dos professores de instrumento, percebemos que muitos são construídos ou aprofundados em função dos momentos e contextos de prática pedagógica. As experiências que o professor vivencia em suas aulas, as descobertas que surgem durante a prática em resposta a determinados problemas técnicos, musicais ou pessoais dos alunos, passam a integrar o repertório de conhecimentos do docente-bacharel. Assim como apontado por Gauthier et al. (2006), estes são conhecimentos que, muitas vezes, permanecem como um segredo dentro da sala de cada professor. Em função disto, os autores apontam a categoria do *saber da ação pedagógica*, a qual representa o saber experiencial do professor “a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (Gauthier et al., 2006, p. 33). Nas narrativas, percebemos ainda que a busca por conhecimentos científicos produzidos no contexto do ensino de instrumento ocorre nos momentos em que os professores se deparam com situações que não sabem como responder. Clara afirma que “*ler adianta bastante, porque na maioria das vezes tu encontra dificuldades bem parecidas com as tuas*”. Assim, o saber da ação pedagógica é mobilizado pelos colaboradores em suas práticas, relacionando-se às situações que vivenciam em seu trabalho e às dificuldades que encontram na docência.

Considerando que os saberes estão relacionados ao contexto de trabalho de cada professor, nem todos os saberes apontados por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012) foram mencionados pelos colaboradores da pesquisa. Os *saberes das ciências da educação*<sup>8</sup>, categoria relacionada, sobretudo, aos professores que atuam em escolas de educação básica, representam os conhecimentos que o professor possui de escola, por exemplo, o conhecimento sobre o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horária, ou seja, “um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões (Gauthier et al., 2006, p. 31). No contexto dos colaboradores, no entanto, representa o conhecimento sobre a organização de um conservatório, sobre a

estrutura de um projeto social e sobre a gestão de uma escola de música. Assim, mesmo não sendo tão perceptível, compreendemos que este saber é mobilizado pelos professores colaboradores.

### **Saberes específicos do professor de instrumento**

Os saberes docentes apontados por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012), dentre os quais incluem-se os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica são saberes mobilizados por professores de todas as áreas do conhecimento. Neste momento, buscamos refletir sobre saberes que consideramos serem específicos ao professor de instrumento, sendo eles: o *saber da função educativa* (Araújo, 2006), referente às metodologias e à didática empregada especificamente para o ensino de instrumento, e o *saber da performance*, o qual identificamos como um saber relacionado a aspectos da técnica, expressão musical, além do preparo físico e emocional para a apresentação pública.

Os saberes da função educativa foram definidos por Araújo (2006) em sua pesquisa sobre professores de piano e representam os conhecimentos que

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

Conforme a autora, esses saberes são construídos pelos bacharéis por meio de fontes sociais e de disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento. Nesta pesquisa, percebemos que este saber também pode ser construído em cursos de pedagogia do instrumento fora do contexto universitário, como, por exemplo, os cursos de capacitação para professores do Método Suzuki. Os colaboradores da pesquisa apontam os saberes da função educativa como essenciais para o professor de instrumento, mencionando, por vezes, casos de bons instrumentistas que não sabem construir junto a seus alunos os conhecimentos envolvidos na aprendizagem do instrumento.

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

Cada aluno de instrumento é diferente, busca a aprendizagem com diferentes objetivos e se relaciona com a música de forma diferenciada. Tais aspectos demonstram a importância do professor de instrumento ser capaz de mobilizar os saberes da função educativa, visto que a didática e a metodologia de ensino do instrumento não serão a mesma para todos os estudantes.

Ao longo da construção da pesquisa, nos questionamos se, além dos saberes da função educativa, os docentes-bacharéis não mobilizariam algum saber relacionado propriamente

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

ao fazer musical, às apresentações públicas e à preparação que estas exigem, visto que a formação específica no bacharelado é voltada, sobretudo, à performance musical. Neste artigo, consideramos a performance<sup>9</sup> musical como “aquela na qual um músico, ou um grupo de músicos, executa música, de forma consciente, para um público” (Sloboda, 1985, p. 67). Durante o período de formação vivenciado no curso de bacharelado, os instrumentistas se preparam para realizações de performance musical. Dessa forma, o ofício do bacharel em instrumento corresponde ao do *performer*<sup>10</sup>.

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

Os conhecimentos envolvendo a técnica do instrumento, a expressão musical, a preparação para a apresentação pública e a própria performance musical são alguns dos principais aspectos trabalhados nas aulas de instrumento no curso de bacharelado. Através das narrativas, percebemos que os colaboradores também apresentam esse foco no trabalho com os alunos. Assim, denominamos como *saber da performance* o conjunto de conhecimentos a respeito da técnica instrumental, da expressão musical, bem como o preparo físico e psicológico para apresentações públicas. No âmbito do curso de bacharelado, estes conhecimentos podem ser construídos nas disciplinas de instrumento e mobilizados nos recitais. Fora do ambiente da universidade, o saber da performance pode ser construído em masterclasses, concertos e festivais de música.

A importância do docente-bacharel estar envolvido com a performance e com os conhecimentos relativos ao saber da performance é apontada pelos colaboradores. Clara afirma que “se tu vai lidar com a performance, se tu vai ensinar teu aluno a fazer performance, no mínimo grau que seja, tu também tem que ser um performer”. Nesta perspectiva, os colaboradores conciliam atividades docentes com as atividades relacionadas à performance e consideram que, em muitos casos, tais práticas contribuem para a docência do instrumento. Clara acredita que o fato de manter sua atuação como intérprete do instrumento é essencial para sua atuação docente.

9. Neste momento, é importante salientar que o termo “performance” é polissêmico, possibilitando outras compreensões se relacionado aos *Estudos da Performance* (Mostaço, 2012). Estes estudos encontram-se, no contexto da Educação, relacionados ao papel desempenhado pelo professor em sala de aula (Schechner; Icle; Pereira, 2010). Apesar do potencial de análise da *performance* na perspectiva da Educação, envolvendo professores e alunos, nesta pesquisa os colaboradores frequentemente utilizam o termo *performance* na perspectiva artística, de comunicação sonora para uma audiência. Assim, concebendo que a *performance* artística, e a musical em particular, é apenas uma das perspectivas, esclarecemos que todas as discussões e reflexões sobre *performance* e sobre o *performer* nesta pesquisa se restringem à sua definição no contexto musical.

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

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

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

## considerações finais

Ao propormos esta pesquisa no intuito de compreender “como o bacharel aprende a ser professor”, a atenção recaiu, sobretudo, nos processos de construção da docência do bacharel, professor de instrumento. Neste contexto, salientamos que as narrativas dos colaboradores, aqui apresentadas, não representam a totalidade de percursos formativos e de processos de construção da docência, ou seja, não buscamos generalizações, mas a compreensão de possíveis caminhos para a construção da docência do professor de instrumento. Após análise e reflexão dos dados, percebemos que não existe um único caminho no tornar-se professor. Cada bacharel em instrumento torna-se docente-bacharel através da construção e da mobilização de saberes, que são integrados ao ser professor por meio de processos formativos, de vivências junto aos professores e colegas, e, em especial, de experiências pedagógicas.

Com relação aos saberes mobilizados na prática, percebemos que os docentes-bacharéis, de alguma forma, mobilizam os saberes descritos por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012). Além disso, destacamos saberes específicos aos professores de instrumento, envolvendo o saber da função educativa, referente às metodologias e à didática empregada especificamente para o ensino de instrumento. Por fim, destacamos o saber da performance, relacionado à técnica, expressão musical, além do preparo físico e emocional para a apresentação pública.

Através da compreensão de como ocorre a construção da docência do bacharel em instrumento, esta pesquisa contribui para as discussões voltadas aos currículos dos cursos de bacharelado em instrumento, reforçando a necessidade de espaços para discussões sobre as diferentes possibilidades profissionais do bacharel e de momentos de prática pedagógica orientada. Por fim, contribui para a valorização da profissão do professor de instrumento, visto que destaca conhecimentos específicos a este profissional.

## referências

- ARAÚJO, Rosane. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BELLO, Marcia. *Saberes pedagógicos na docência de música*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfico y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*. v. 7, n. 4, Sep. 2006.

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

CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia. "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*. N.111, p. 151-171, dez. 2000.

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

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

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

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

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

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

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

KOTHE, Fausto. A atuação docente de bacharéis em música inseridos em orquestras. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, 2012.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Ensaio sobre os saberes docentes do bacharel professor de instrumento. *Música em Perspectiva*, v. 7, p. 30-56, 2014.

Recebido em  
22/08/2015

Aprovado em  
22/09/2015

**Vanessa Weber** é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Atuou como professora substituta de Educação Musical do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM, entre 2013 e 2014. Participa do Grupo FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (CNPq), desenvolvendo pesquisas com os temas: formação de professores, saberes docentes, educação musical e pedagogia.

**Luciane Wilke Freitas Garbosa** é doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia (2003). É professora do Departamento de Metodologia do Ensino, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/RS. É coordenadora de área do PIBID-Música na referida instituição; é vice-líder do grupo FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (CNPq); é editora da Revista da Abem (2013-2015).