DOI 10.20504/opus2019b2510

Saber tocar e saber ensinar: os saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de instrumento

Vanessa Weber
(Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS)

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada em nível de mestrado que teve como objetivo geral compreender o processo de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento. São abordados, especificamente, os resultados referentes aos saberes docentes mobilizados durante a prática pedagógica do bacharel em instrumento. Metodologicamente, adotou-se 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 investigação teve como base estudos de Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012). Com relação aos saberes mobilizados na prática pedagógica, percebemos que os professores, de alguma forma, mobilizam os saberes descritos por estes autores, dentre os quais: saberes da tradição pedagógica, disciplinares, curriculares, experienciais, das ciências da educação e saberes da ação pedagógica; e saberes específicos aos professores de instrumento, como o saber da função educativa (ARAÚJO, 2006), referente às metodologias e à didática empregada especificamente para o ensino de instrumento. Além disso, a pesquisa avança no conhecimento ao identificar um saber ainda não apontado no contexto do professor de instrumento, saber este relacionado a aspectos da técnica, expressão musical, além do preparo físico e emocional para a apresentação pública, o qual denominamos "saber da performance".

Palavras-chave: Professor de instrumento. Saberes docentes. Saber da performance.

Playing and Teaching: The Knowledge in the Teaching Practice of the Instrument Teacher

Abstract: This paper presents the results of a graduate research project with the objective to understand the process of developing teaching skills of undergraduate performance majors who work as musical instrument teachers. We address, specifically, the results regarding the professor's knowledge employed during the practice of teaching the undergraduate performance major. We adopted a biographical narrative methodology (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006) producing narratives of three performance majors that graduated with a bachelor's degree from UFSM (Federal University of Santa Maria) and are musical instrument teachers. As a theoretical framework, this inquiry was based on studies by Gauthier et al. (2006) and Tardif (2012). With regard to the knowledge employed during the practice of teaching, we observe that the teachers, in some way, employed the knowledge described by the above mentioned authors, among them: knowledge of the pedagogical, disciplinary, curricular, and experiential traditions, of educational sciences and knowledge of pedagogical action; and knowledge specific to musical instrument teachers, such as knowledge of the educational function (ARAÚJO, 2006) in reference to the methodology and didactics specifically used for the teaching of instruments. Moreover, this research advances knowledge when we identified a type of knowledge that has not yet been mentioned within the context of the teacher of a musical instrument: knowledge related to technique and musical expression, as well as the physical and emotional preparation for a public performance, which we denominate "performance knowledge".

Keywords: Musical instrument teacher; teaching knowledge; performance knowledge.

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

Submetido em 25/01/2019, aprovado em 03/03/2019.

Neste artigo buscamos refletir sobre os saberes docentes mobilizados por bacharéis em instrumento nos momentos de prática pedagógica. Para isso, apresentamos resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM, que teve como objetivo geral compreender os processos de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento. Compreendemos a construção da docência como o processo de aprendizagem envolvido no tornar-se professor, tendo como referência os estudos de Gauthier et al. (2006), Tardif (2012), assim como Isaia e Bolzan (2009, 2010)[1].

> O processo de construção docente 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. Assim esse saber-fazer instaura-se na dinâmica entre o ensinar e o aprender do ensinar e do aprender que envolve os atores do ato educativo, professores e alunos, tendo por entorno o conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem colaborativa no bojo de aprendizagens experienciais e, portanto, formativas (ISAIA; BOLZAN, 2009: 122-123).

Neste sentido, compreender a relação e o envolvimento do professor com seus colegas de trabalho e com seus alunos, assim como a construção e a utilização dos saberes docentes, são aspectos essenciais para o entendimento de como o bacharel se torna professor, como aprende a ensinar. Para Gauthier et al. (2006: 28), 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". 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.

Ao abordar a questão dos saberes docentes, adotamos a concepção de Tardif (2012), autor 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" (TARDIF, 2012: 60). Neste artigo, refletimos sobre os saberes mobilizados pelos professores de instrumento, tendo como referência o estudo de Gauthier et al. (2006), o qual inclui: (1) saberes disciplinares; (2) saberes curriculares; (3) saberes das ciências da educação; (4) saberes da tradição pedagógica; (5) saberes experienciais; e (6) saberes da ação pedagógica; e o estudo de Araújo (2006), autora que propõe o saber da função educativa. Além disso, identificamos um novo saber, específico ao professor de instrumento, o "saber da performance".

A fim de discutir e refletir acerca dos saberes docentes mobilizados pelos docentes-bacharéis, organizamos este artigo em quatro seções: a primeira apresenta uma revisão acerca da

[1] 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.

literatura sobre os saberes de docentes no contexto da educação musical e do ensino individual de instrumento no contexto brasileiro. A seguir, são apresentados os caminhos metodológicos para a realização da pesquisa. A terceira seção traz a análise e discussão das narrativas a partir dos saberes docentes descritos por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012), mobilizados pelos professores durante a prática pedagógica. Na última seção, discutimos a respeito dos saberes que consideramos específicos do professor de instrumento, o saber da função educativa (ARAÚJO, 2006) e o saber da performance (WEBER, 2014).

Pesquisas sobre o docente-bacharel: professor de instrumento

Ao buscarmos por pesquisas que investigaram os músicos que atuam como docentes de seus instrumentos, encontramos várias denominações para esse professor, dentre as quais:

a) **Instrumentista-professor** (GLASER; FONTERRADA, 2007): As autoras utilizam esse termo referindo-se ao músico instrumentista que teve sua formação no curso de bacharelado direcionada, exclusivamente, para a execução musical, porém que atua como docente de seu instrumento.

b) **Músico-professor** (REQUIÃO, 2002): Considerado pela autora como

> […] aquele que teve uma formação profissional voltada para o desenvolvimento de atividades artísticas na área da música, e que coloca a atividade docente em segundo plano no escopo de suas atividades profissionais, apesar dessa ser, frequentemente, a atividade mais constante e com uma remuneração mais regular em seu cotidiano profissional. Sua atuação como docente se dá prioritariamente no âmbito de escolas de música alternativas e em aulas particulares, onde desenvolve um trabalho, em especial, através da música popular brasileira (REQUIÃO, 2002: 64).

c) **Docente/bacharel** (ARAÚJO, 2005): A autora caracteriza o docente/bacharel como o profissional que teve sua formação em um curso de bacharelado, o qual privilegia a performance, mas atua com a docência do instrumento.

Todas essas denominações referem-se ao professor de instrumento cuja formação não é voltada para a docência, mas, sim, para a performance. Nesse estudo, para fins de denominação dos professores de instrumento, formados em cursos de Bacharelado em Música, utilizaremos o termo docente-bacharel, considerando-se os profissionais que tiveram sua formação em cursos de bacharelado, atuando com a performance, mas privilegiando a docência como atividade profissional.

De forma geral, os bacharéis não possuem formação didática e pedagógica voltada para a docência. "Tal ocorrência deve-se pela ausência de disciplinas que contemplem a metodologia de ensino em sua matriz curricular e, assim, permitam a construção de competências profissionais necessárias à prática docente" (RAMOS et al., 2010: 2). Os cursos de bacharelado proporcionam aos alunos uma formação que se destina à atuação em espaços diversos, os quais não incluem o ambiente escolar, ou seja, uma formação que não é voltada para a docência. "Seu programa de

ensino segue diretrizes próprias a cada curso, norteado por conteúdos 'técnicos' que atendem às necessidades do campo de trabalho específico" (RAMOS et al., 2010: 5).

Mesmo não tendo uma formação específica para a docência, encontramos muitos bacharéis atuando como professores, com destaque para as universidades, pois, para o exercício da docência nesta instituição, nem sempre é exigida formação em cursos de licenciatura. As exigências para a docência no ensino superior são estabelecidas pelo artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

> Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

Com relação aos bacharéis formados em cursos de Música, a situação não é diferente. Glaser e Fonterrada (2007) mostram que mesmo sendo formado em um curso de bacharelado, o professor de instrumento é o músico instrumentista. "Ser instrumentista-professor é uma peculiaridade presente na prática profissional do músico em diferentes países, confirmando que, embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, elas são habitualmente exercidas pelo mesmo profissional" (GLASER; FONTERRADA, 2007: 34).

Esta especificidade do docente-bacharel em instrumento provém do 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, principalmente considerando-se que este professor não possui formação pedagógica ou didática.

> Basta conhecer o conteúdo. Pensou-se, durante muito tempo, e muitos, sem dúvida, ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. […] Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina […]. quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só (GAUTHIER et al., 2006: 20).

Assim, percebemos que, para ensinar o instrumento, não basta saber tocá-lo, o que, conforme Gauthier et al. (2006), reduziria uma atividade tão complexa a uma única dimensão. O docente-bacharel, de modo geral, sabe tocar seu instrumento, conhece sua técnica e seu repertório, porém somente isso não o qualifica para atuar como docente. Além dos conhecimentos específicos, são necessários conhecimentos de outras naturezas, envolvendo os saberes relativos aos processos de ensino e aprendizagem, conforme categorizados por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012).

Posto isso, partimos para reflexões sobre a formação oferecida ao docente nos cursos de Graduação em Música, considerando que o objetivo primeiro dos cursos de bacharelado em instrumento é formar o instrumentista ou cantor para atuarem com a performance e, em algumas universidades, como compositor ou regente. Ramos et al. (2010) afirmam que o problema que surge no momento em que um bacharel passa a atuar como docente é o fato de que em sua formação não constam disciplinas que desenvolvam suas "competências pedagógicas, como pesquisa, construção do conhecimento, metodologia, ação-reflexão-ação, didática e investigação" (RAMOS et al., 2010: 5). Porém, mesmo não vivenciando tais disciplinas, o bacharel atua como docente de seu instrumento. Partindo dessa premissa, iniciamos o processo de revisão de estudos sobre professores de instrumento, especialmente sobre sua formação e seus saberes docentes. De tal revisão, destacamos a seguir algumas investigações.

Além da formação e dos saberes docentes, as pesquisas sobre o professor de instrumento têm abordado temas como: identidades profissionais de professores universitários de instrumento (LOURO, 2004); concepções e práticas de professores de piano (CANDÉA, 2005); o pensamento reflexivo do professor de piano (SCARAMBONE, 2009); a cultura profissional do professor de violão (VIEIRA, 2009); a prática docente do professor de piano popular (SILVA, 2010); os professores de instrumento e o ensino de piano para adultos (TOMANIK, 2011); o pensamento de professores sobre a construção da docência de flauta doce (SOUZA, 2012); as construções de significados sobre cibercultura dos professores universitários de instrumento (BORBA, 2011); e a questão do pianista-professor (CALDERONI, 2004) e do músico-professor (GLASER; FONTERRADA, 2007).

As pesquisas de Calderoni (2004) e Glaser e Fonterrada (2007) problematizaram a questão do professor de instrumento formado em cursos de bacharelado e vêm a somar com as reflexões nesta investigação sobre o docente-bacharel. Não foi por acaso a escolha que fizemos ao pensar em investigar o bacharel em instrumento. As pesquisas demonstram que o bacharel, após concluir o curso de Música, encontra na docência uma relevante área de atuação profissional. Assim, torna-se importante investigar sobre a formação desse bacharel, sobre sua preparação e atuação docente. Nessa direção, encontramos a pesquisa de Glaser e Fonterrada (2007), a qual surgiu de reflexões e questionamentos sobre a formação do músico-instrumentista e sobre a dificuldade de se encontrar uma formação que prepare o músico tanto para tocar quanto para lecionar.

Partindo da premissa de que a docência do instrumento é atividade comum ao músico instrumentista, o estudo buscou responder questionamentos sobre a necessidade de um curso preparatório para o professor de instrumento ou se a formação desse professor faz parte dos cursos de bacharelado, assim como sobre a possibilidade de separar a figura desses profissionais, músico e professor de instrumento. As autoras apontam para a realidade de que todo instrumentista musical é visto como potencial professor de seu instrumento. Por serem formados em cursos de bacharelado, esses instrumentistas estariam habilitados a transmitir conhecimentos referentes ao repertório e à técnica dos instrumentos, apesar de não possuírem formação pedagógica e didática para a atuação docente. Devido a essa lacuna em sua formação, muitos professores de instrumento buscam conhecimentos pedagógicos em cursos na área de Educação ou em cursos de Licenciatura em Música. Estes cursos, porém, não os ensinam sobre a pedagogia do instrumento, o que contribui para que muitos músicos instrumentistas continuem ensinando

conforme os modelos com que aprenderam, considerando o limitado conhecimento de ações pedagógicas que guardam.

Destacamos, portanto, a importância do estudo dos saberes docentes no contexto do ensino de instrumento. Assim como a formação de professores, os saberes têm sido foco de investigações na área da Educação, sobretudo a partir da década de 1980. Segundo Gauthier et al. (2006), as pesquisas sobre os saberes docentes vêm a contribuir com a construção do *corpus* de saberes profissionais próprios dos professores. Encontramos neste ponto a importância dos estudos sobre os saberes docentes, visto que "uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias" (GAUTHIER et al., 2006: 20).

A pesquisa sobre os saberes dos professores de instrumento torna-se então "um passo significativo para a compreensão de sua profissionalidade" (ARAÚJO, 2005: 56). Nesse momento, é importante destacar pesquisas que buscaram compreender os saberes mobilizados pelos professores de instrumento, contribuindo assim para a construção de um *corpus* de saberes específicos do professor de instrumento. Tais pesquisas investigaram: os saberes e competências da atividade docente do músico-professor (REQUIÃO, 2002); os saberes docentes do instrumentista professor (CARVALHO, 2004); os saberes pedagógicos na docência em música (BELLO, 2004); os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano (ARAÚJO, 2005); e os saberes de professores de piano em início de carreira (GEMESIO, 2010).

É relevante comentar que um aspecto apontado por praticamente todas as pesquisas é a necessidade de um curso de bacharelado que proporcione aos alunos tanto a formação para a performance quanto para a docência. Neste artigo, buscamos contribuir com as discussões, adicionando reflexões oriundas da construção da docência de bacharéis que vivenciaram em sua formação disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento e que foram formados em um curso que, ao contrário de outras instituições de ensino superior, tem a docência no instrumento prevista como possível área de atuação do bacharel.

Caminhos metodológicos

Para compreendermos os processos de construção da docência dos docentes-bacharéis, especificamente os saberes docentes mobilizados no momento da prática pedagógica, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, buscando dar "voz" aos professores de instrumento por meio da investigação biográfico-narrativa, uma das vertentes do método biográfico. Segundo Bolívar e Domingo (2006), por meio da investigação biográfico-narrativa o pesquisador proporciona um lugar de destaque à voz dos professores na pesquisa. Assim, seus relatos de vida e experiência "tornam públicas suas percepções, interesses, dúvidas, orientações e circunstâncias que – desde sua perspectiva – têm influenciado significativamente em ser quem são e em atuar como o fazem" (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006: 8).

A produção dos dados da pesquisa foi realizada a partir de **entrevistas biográficas**. Por meio deste tipo de entrevista, que se assemelha a uma conversa, mas na qual a voz do entrevistador permanece em segundo plano, os professores foram incentivados a refletir e rememorar momentos de sua formação e do início de sua docência. Durante a entrevista biográfica, o entrevistado, "induzido ou guiado pelo entrevistador, conta como foi sua vida como uma totalidade de dimensões mais relevantes, ou resume alguns momentos ou temas específicos,

de modo que tenha certa ordem coerente" (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001: 159). Fizeram parte do grupo de professores entrevistados três bacharéis, formados no curso de Música da UFSM, que atuam com a docência de seu instrumento como principal atividade profissional. Com a intenção de preservar a identidade dos professores, eles escolheram pseudônimos para serem identificados na pesquisa: Jaqueline, Clara e Renato. No momento da pesquisa, os colaboradores atuavam como professores há menos de 10 anos, em diferentes contextos educativos. Jaqueline trabalhava em um projeto social com o ensino de violoncelo, Clara era professora de piano em um conservatório e Renato dava aulas de violino em um curso de extensão de uma universidade.

Após recebermos a autorização dos colaboradores para a utilização das narrativas, iniciamos o processo de análise e interpretação dos dados. Nesta etapa da pesquisa, nos baseamos na análise textual discursiva, a qual corresponde a uma "metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos" (MORAES; GALIAZZI, 2011: 7). A análise se dividiu em três etapas: desconstrução e unitarização das narrativas; categorização; e captação do novo emergente, ou seja, etapa na qual descrevemos as compreensões atingidas por meio da análise e interpretação dos dados. A partir de excertos das narrativas, neste artigo refletimos sobre os saberes mobilizados pelos professores no processo de ensino do instrumento, reflexões que podem servir de referência a outros professores.

Saberes mobilizados durante a prática docente

Na docência do instrumento, são necessários conhecimentos relacionados à técnica instrumental, aos conteúdos, estilos e gêneros musicais, além da pedagogia do instrumento, de modo que nem todos os instrumentistas estão preparados para atuar como professores. Assim, refletindo a partir do contexto do professor de instrumento, concordamos com Tardif (2012), quando afirma que

> […] o caráter específico dos saberes profissionais depende de fenômenos muito concretos: 1°) eles são adquiridos principalmente no âmbito de uma formação específica e relativamente longa na universidade; 2°) sua aquisição é acompanhada de uma certa socialização profissional e de uma experiência do ramo; 3°) são usados numa instituição – a escola – que possui um certo número de traços originais; 4°) são mobilizados no âmbito de um trabalho – o ensino – que também possui certas características específicas. […] Nesse sentido, não acreditamos que qualquer pessoa possa entrar numa sala de aula e considerar-se, de repente, professor (TARDIF, 2012: 219).

Partindo deste princípio e ampliando para o fato de que nem todo instrumentista se torna professor, questionamos: quais os saberes profissionais necessários à docência no instrumento? Tardif (2012) aponta que o saber do professor é um saber plural, de modo a envolver uma pluralidade de conhecimentos, habilidades e atitudes que formam o **ser professor**. Na percepção dos colaboradores, é condição *sine qua non* a este professor saber tocar o instrumento e ter segurança na técnica instrumental, de modo a trabalhar isso com o aluno.

> *Em primeiro lugar, tem que saber, tem que ter certeza de que ele sabe tocar muito bem violoncelo. Que é uma responsabilidade muito grande ensinar alguma coisa para alguém. Então, talvez esse nem fosse o primeiro item para muitas pessoas, mas acho que para ser professor tem que saber tocar violoncelo, tem que saber tocar muito bem* (Jaqueline)[2].

> *Em primeiro lugar, é lembrar que tu vai passar um conhecimento. Então, se tu não és bom naquilo que tu vais passar, nem se arrisque. Talvez se arrisque, mas com uma responsabilidade, sabendo que tu vai ter que, se tu perceber que tem lacunas, resolver elas antes de ensinar para teu aluno* (Renato).

Saber tocar o instrumento que se deseja ensinar é um dos conhecimentos que formam o conjunto dos saberes docentes 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) e Tardif (2012), estão relacionados às diversas áreas do conhecimento humano e se encontram sob a forma de disciplinas dentro dos diferentes cursos e faculdades. Assim, os conhecimentos construídos pelo bacharel nas disciplinas cursadas durante a graduação, dentre os quais história da música, teoria e percepção musical, instrumento, análise, harmonia, dentre outros, são matérias importantes para a prática docente.

> *[…] não adianta eu só saber muito de violoncelo, e saber segurar o arco, e saber sentar direitinho. Eu tenho que saber de harmonia, tenho que saber de análise, tenho que... Para explicar para o aluno. Então eu uso todo o meu conhecimento de teoria musical, uso o meu conhecimento de harmonia, uso muito história. Sabe, uso o tempo inteiro história, para explicar o porquê daquilo, por que a gente toca assim. E, claro, tenho alunos mais velhos também, e eles sentem muita curiosidade. Então eles querem saber como é, como, exatamente, como acontecia, o que acontecia e tudo. Então eu uso meu conhecimento de história, de história da música brasileira, uso meu conhecimento de análise para explicar para o aluno por que no minueto ele tem que repetir tantas vezes* (Jaqueline).

Os saberes disciplinares, integrados à prática docente dos bacharéis por meio da formação nas disciplinas ofertadas pelas faculdades (TARDIF, 2012), não são produzidos pelos professores, mas são utilizados como base para a docência do instrumento. Durante o curso de bacharelado, saberes pedagógicos relacionados ao ensino instrumental podem não ter sido vivenciados pelos colaboradores, porém grande parte das disciplinas, de uma forma ou de outra, contribuem para que o bacharel se construa para a prática docente. Jaqueline afirma que, além dos conhecimentos das disciplinas citadas, utiliza em suas aulas conhecimentos adquiridos nas disciplinas de regência e aponta que "*tudo está muito interligado. Tudo é parte de uma coisa muito maior, não é só sentar e tocar*

[2] As narrativas dos colaboradores serão apresentadas em itálico ao longo do texto.

violoncelo. Então eu acho que a gente acaba tendo que buscar todo o conhecimento, do curso inteiro, a gente tem que buscar para dar aula".

Durante seu processo formativo, Renato buscou a formação para a docência nos cursos para professores do método Suzuki. Mesmo seguindo tal metodologia, no momento em que passou a atuar como professor, recorreu aos saberes disciplinares adquiridos ao longo do curso de bacharelado.

> *História da música, deixa eu pensar o que mais. Lógico que harmonia, porque eu faço as orquestras de... As orquestras Suzuki não têm nível, vão desde o iniciante até o adiantado, então tu tem que criar um repertório comum a tudo isso. Então, por exemplo, tenho que compor alguma coisa que todos possam tocar juntos ou arranjar alguma música. E justamente as aulas em grupo também, tu tem que pegar, por exemplo, uma música para apresentação que todos sejam incluídos. Então aquela criança que não sabe nem fazer um Lá no violino vai ter que estar inclusa de alguma maneira. Eu lembro então que as aulas de harmonia muito me ajudaram com isso, percepção, história da música...* (Renato).

A atuação pedagógica do bacharel em instrumento, assim como de professores de outras áreas, independentemente do contexto de trabalho e da metodologia seguida, tem como uma de suas bases os saberes disciplinares. Deste modo, os conhecimentos relacionados à teoria musical, história, análise, harmonia etc., somados ao conhecimento técnico, interpretativo e da performance, se tornam fundamentais ao exercício da prática pedagógica.

Além dos conhecimentos construídos ao longo da graduação, os docentes-bacharéis vivenciam experiências e constroem saberes que contribuem para a construção docente antes da formação no curso superior e após esta, no momento da prática pedagógica. A ideia que o bacharel tem de como é ministrar uma aula de instrumento e a visão de como se portar como professor, as quais provêm, em grande parte, do período vivenciado como aluno e dos modelos docentes de seus professores, podem ser compreendidas como equivalentes ao **saber da tradição pedagógica**. Este saber representa a concepção prévia da docência que os alunos têm antes mesmo de ingressar em cursos superiores. Gauthier et al. (2006: 32) afirmam que "muito mais forte do que se poderia imaginar à primeira vista, essa representação da profissão, ao invés de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar os comportamentos dos professores". Além disso, vemos que os docentes-bacharéis mobilizam em suas práticas os **saberes experienciais**. Segundo Tardif (2012: 38-39), "os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados". Por atuarem em diferentes espaços educativos, cada um dos colaboradores construiu saberes distintos a partir da experiência, os quais estavam relacionados ao contexto de trabalho, aos alunos e aos objetivos da instituição na qual trabalhavam.

A depender da instituição em que o bacharel atua como professor de instrumento e da metodologia seguida, 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, os quais 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: 60).

Assim como os professores de piano, sujeitos da pesquisa de Araújo (2006), os docentes-bacharéis também demonstram mobilizar conhecimentos relativos ao programa de ensino, aos métodos de estudo, avaliação etc., ou seja, os saberes curriculares referentes ao seu contexto de trabalho. No projeto social em que Jaqueline atua, o programa de ensino é flexível com relação ao planejamento, utilização de métodos e avaliação. Para os ensaios da orquestra do projeto é definido um repertório, de modo a ter-se uma sequência de peças a serem aprendidas. Assim, existe um saber curricular mobilizado durante a prática docente, porém os professores têm liberdade para trabalhar com diferentes métodos durante as aulas e para inserirem peças que não foram determinadas como repertório, no intuito de auxiliar os alunos a superarem dificuldades técnicas.

No contexto de trabalho de Clara e Renato, os saberes curriculares são mobilizados constantemente em suas práticas. Ao ingressar como professora em um conservatório, Clara teve de adaptar-se ao programa e à metodologia desta instituição de ensino instrumental. Para isso, a professora teve de conhecer o programa da área, os métodos e o repertório utilizados, os quais deveriam ser empregados em suas aulas. Já no contexto de atuação de Renato, a instituição não havia organizado um programa a ser seguido, porém, Renato passou a mobilizar conhecimentos a respeito dos livros de repertório do método Suzuki e da sequência e maneira com que os conteúdos deveriam ser trabalhados com os alunos. Compreendemos que estes saberes mobilizados tanto por Clara quanto por Renato constituem o que Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012) apontam como saber curricular.

Ao analisar os saberes mobilizados pelos professores de instrumento, percebemos que muitos deles são construídos ou aprofundados em função dos momentos e contextos de prática pedagógica. As experiências que cada 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 a construção docente do bacharel em instrumento e se constituem como conhecimentos elaborados a partir da experiência docente. 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 este 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: 33).

Nas narrativas dos colaboradores, percebemos que a busca por conhecimentos científicos produzidos no contexto de professores de instrumento ocorre nos momentos em que estes 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 na docência, relacionando-se às situações que vivenciam em seu trabalho e às dificuldades que encontram na prática pedagógica. Neste sentido, Jaqueline busca esse conhecimento para suprir suas dificuldades com o ensino coletivo de instrumentos de cordas, lendo dissertações e artigos relacionados ao assunto. Já Renato, cuja prática docente relaciona-se à metodologia Suzuki, ao buscar esse conhecimento, tem como foco o método.

> *Eu fui começar essa busca de material uns cinco anos atrás, quando vi que a coisa ia ficar séria, no sentido de: "ah, é isso que eu vou fazer para minha vida". Então as pessoas falam muito: "ah, tu não lê textos, artigos". Mas agora isso não tem acontecido, porque eu tenho lido, ido atrás, mas o problema é que dentro da literatura Suzuki, que é o que me interessa agora, é muito difícil encontrar esse material disponível no Brasil. Então tem que importar, acaba sendo caro. Acaba que, quando eu vou às viagens, trago quilos de livros, e é essa a leitura que tenho feito. Mas nunca procurei uma leitura fora da metodologia Suzuki* (Renato).

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.

Considerando que os saberes estão relacionados ao contexto de trabalho de cada professor, nem todos os saberes categorizados por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012) foram vivenciados pelos colaboradores da pesquisa. Os **saberes das ciências da educação**[3], categoria relacionada, sobretudo, aos professores que atuam em escolas de educação básica e que tiveram sua formação em cursos de licenciatura, dificilmente fazem parte dos saberes dos bacharéis em instrumento. Gauthier et al. (2006) descrevem este saber como relativo aos

> […] conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem [o professor] diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral. Por exemplo, o professor possui noções relativas ao sistema escolar, sabe o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horária. […] Em suma, possui 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: 31).

Devido à singularidade entre a formação do bacharel e do licenciado, Araújo (2006), ao pesquisar os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica de professores de piano, não considerou o **saber da formação profissional** (TARDIF, 2012), que inclui o saber das ciências

[3] O saber das ciências da educação mais tarde passou a ser denominado como o **saber da cultura profissional** por Gauthier e Tardif (2010: 485), 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".

da educação e da ideologia pedagógica como pertencente aos saberes docentes destes professores de instrumento.

> No caso dos professores de piano, reconheci que este processo era particularmente diverso para aqueles que buscam suas formações em cursos de Bacharelado em Música. Frequentemente, eles não recebem a orientação das disciplinas 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).

Consideramos importante salientar que, 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. Tentando aproximar o saber das ciências da educação ao contexto do docente-bacharel, percebemos que este saber não foi construído durante a graduação. 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.

Saberes docentes específicos ao professor de instrumento

O saber da função educativa. Ao pesquisar sobre os saberes docentes dos professores de piano, Araújo (2006) definiu os **saberes da função educativa** como uma das categorias de análise de sua pesquisa. Esta categoria seria similar aos "saberes da formação profissional" descritos por Tardif (2012), e estaria relacionada especificamente aos professores de piano. Acreditamos que a categoria definida por Araújo (2006) também pode ser relacionada aos demais docentes-bacharéis. O **saber da função educativa** compreende os conhecimentos 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: 61).

Segundo a autora, estes saberes são construídos por meio de fontes sociais e de disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento, as quais foram vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa. Uma terceira fonte para construção dos saberes da função educativa é citada nas narrativas de Renato, exemplificada por meio dos Cursos de Capacitação para Professores do Método Suzuki. Mesmo com caminhos formativos diferenciados, os colaboradores apontam os saberes da função educativa como essenciais ao 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 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* (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 de o professor de instrumento saber mobilizar os saberes da função educativa, visto que a didática e a metodologia de ensino do instrumento não serão as mesmas para todos os alunos. Ao iniciar a docência do instrumento, o bacharel repete os modelos de aulas de seus antigos professores, o que não o torna professor, mas se constitui como um elemento que contribui para sua construção enquanto docente. Adaptar a metodologia utilizada e buscar a melhor maneira de ensinar, considerando as necessidades dos alunos, faz parte dos conhecimentos necessários ao bacharel que deseja atuar como professor.

> Ele precisa saber aprender a ver o que o aluno precisa, qual a dificuldade. E precisa saber também pesquisar. Se manter informado, coisas assim, querer sempre pesquisar jeitos diferentes de ensinar a mesma coisa, porque cada pessoa é particular, tão particular que a gente tem que procurar aquele jeito que vá funcionar para aquela pessoa (Jaqueline).

Araújo (2006) aponta que a aprendizagem dos saberes relacionados à função educativa é viabilizada por meio dos saberes experienciais, ou seja, o professor de instrumento vai aprendendo a adaptar metodologias, usar a didática, motivar seus alunos durante os momentos da prática pedagógica. Neste sentido, o professor de instrumento constrói os saberes da função educativa por meio da prática docente, conforme apontado por Jaqueline.

> Um professor de instrumento tem que saber conhecer o aluno. Tem que saber lidar com isso, cada dia com um aluno diferente, e criar métodos em cima dos métodos para dar aula. Não tem uma fórmula mágica, ele tem que aprender no decorrer, no andar da carruagem. A gente vai aprendendo com o ensinar. A gente vai ensinando, ensinando, ensinando, e aí vai aprendendo, aprendendo, aprendendo (Jaqueline).

Clara assinala que um dos principais conhecimentos que o professor de instrumento mobiliza em suas aulas está relacionado à organização e ao planejamento de objetivos e propostas para os alunos. Segundo a professora, "*se tu não tens um objetivo ou uma organização, uma trajetória mais ou menos definida, saber aonde quer chegar, mesmo que seja por um curto prazo de tempo, fica bem difícil de trabalhar*".

> A formulação de objetivos é fundamental em qualquer atividade educacional, constituindo, na maioria das vezes, atividade prévia. O educador precisa conhecer a meta que dará sentido aos seus esforços, já que não é possível selecionar o caminho mais adequado quando não se sabe onde se quer chegar. Definir os objetivos significa, portanto, definir o que se espera dos estudantes (GIL, 2012: 110).

Neste sentido, ao atuar como professor de instrumento, o bacharel passa a organizar objetivos de ensino para suas aulas e a definir a metodologia que seguirá. Estes conhecimentos, mobilizados por todos os professores de instrumento, se encontram inseridos nos saberes da função educativa.

O saber da performance

> *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* (Clara).

São denominados como saberes disciplinares os "saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade" (TARDIF, 2012: 38). Já abordamos a relação do bacharel em instrumento com o saber disciplinar, relativo aos conhecimentos construídos nas disciplinas de teoria musical, história da música, harmonia, análise etc. Compreendemos que estes conhecimentos são mobilizados também pelos professores de música que buscam formação em cursos de licenciatura. No que tange a este estudo, pensando especificamente nos bacharéis, professores de instrumento, surgem alguns questionamentos a respeito de seus saberes, uma vez que a formação específica no bacharelado é voltada, sobretudo, à performance musical.

> Em seu sentido mais amplo, performance cobre toda a gama de comportamento musical observável. Uma canção improvisada de uma pequena criança, o cantarolar de uma melodia popular, a participação em um ritual social como o cantar de um hino religioso ou de canções folclóricas e dançar com música são apenas alguns dos diversos modos de performance que merecem estudo psicológico. Em um sentido mais restrito, entretanto, uma performance musical é aquela na qual um músico, ou um grupo de músicos, executa música, de forma consciente, para um público. Na nossa cultura ocidental, tal música é frequentemente escrita por alguém que não está diretamente envolvido na performance. Os músicos **realizam** uma composição pré-existente [4] (SLOBODA, 1985: 67, grifo do autor, tradução minha).

A **performance musical** que o bacharel aprende durante a graduação diz respeito ao sentido mais restrito de Sloboda (1985), o qual foi tomado como base para a realização da pesquisa. Neste âmbito, o ofício do bacharel em instrumento corresponde ao do *performer*[5].

> 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

[4] "In its broadest sense, performance covers the whole range of overt musical behavior. A little child's improvised play-song, the humming of a popular melody, participation in corporate ritual such as hymn or folk singing, and dancing to music, are just some of the diverse modes of performance which merit psychological study. In a narrower sense, though, a musical performance is one in witch a performer, or a group of performers, self-consciously enacts music for an audience. In our Western culture, such music is often written by someone not directly involved in the performance. The performers *realize* a pre-existent composition" (SLOBODA, 1985: 67).

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

> 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"[6] (CLARKE, 2002: 59, grifo do autor, tradução minha).

Os conhecimentos descritos por Sloboda (1985) e Clarke (2002) envolvendo a técnica, expressão musical e a apresentação pública são alguns dos principais aspectos trabalhados nas aulas de instrumento. Como o professor aborda com o aluno as questões relativas à performance musical? Como o professor de instrumento prepara o aluno para subir ao palco e tocar para dezenas (ou mais) de pessoas? Que tipo de saber é mobilizado para essas situações? A partir destes questionamentos, buscamos refletir sobre esse tipo de conhecimento, o qual está relacionado à performance.

É importante, neste momento, determinarmos a utilização do termo **performance** no contexto deste artigo. Conforme mencionado anteriormente, performance, no contexto da área de Música, pode ser compreendida como o ato de realização de uma composição musical preexistente envolvendo intérprete e audiência (SLOBODA, 1985). No entanto, o termo é polissêmico, possibilitando outras compreensões. Na segunda metade do século XX, emergiu um campo interdisciplinar de conhecimento denominando de **Estudos da Performance**, liderado pelo diretor teatral e antropólogo Richard Schechner (MOSTAÇO, 2012). Por meio da perspectiva de que há quatro categorias de existência, **ser**, **agir**, **atuar** (*performing*) e **estudar a atuação**, a performance passa a ser vista como um processo, e não um produto, presente em todo o ser e agir humano, em suas relações com o mundo e em seus papéis nas interações sociais (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010). Icle (2010), refletindo sobre os estudos da performance no contexto da Educação, sugere que:

> Talvez a relação mais basilar seja aquela que estudaria a sala de aula como um espetáculo no qual o professor seria o *performer*, e os alunos, a plateia. Entretanto, longe de reduzirem a relação ensino-aprendizagem a um clichê formado pela aplicação de metáfora teatral e espetacular, os Estudos da Performance oferecem uma rica gama de possibilidades na qual a Performance e a Performatividade aparecem como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, os rituais, a vida cotidiana, entre outras (ICLE, 2010: 15).

[6] "What, then, do performers do? At one level the answer to this question is obvious: they produce physical realisations of musical ideas whether these 'ideas 'have been recorded in a written notation, passed on aurally (as in a non-literate culture) or invented on the spur of the moment (as in free improvisation). The most basic requirement is that a performer should produce (more or less) the correct notes, rhythms, dynamics etc. of a musical idea – if an appropriate reference point exists (notational or conceptual) against which 'correctness 'can be measured. However, over and above that, performers are expected to animate the music, to go beyond what is explicitly provided by the notation or aurally transmitted standard – to be 'expressive'" (CLARKE, 2002: 59).

Ainda relacionando a performance à Educação, os autores apontam que ensinar "não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance. No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes. O professor precisa desempenhar o papel do **professor**, que pode variar de circunstância a circunstância" (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010: 30). Entretanto, apesar do potencial de análise da performance na perspectiva da Educação, envolvendo professores e alunos, na pesquisa os colaboradores frequentemente utilizaram 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*** neste artigo se restringem à sua definição no contexto musical. Para Eric Clarke, algumas habilidades são necessárias ao *performer*.

> A performance musical em seu nível mais alto exige uma combinação incrível de habilidades físicas e mentais. Não é incomum para pianistas de concerto tocarem a velocidades de 10 ou mais notas por segundo simultaneamente em ambas as mãos, em padrões espaciais ao teclado que são complexos e em constante mudança, e com padrões distintos de ritmo, dinâmica e articulação. Igualmente, um performer precisa ter uma consciência e compreensão da estrutura imediata e em grande escala da própria música, uma "estratégia" expressiva com a qual trazer a música à vida, e a resiliência para aguentar as exigências físicas e o estresse psicológico da performance pública[7] (CLARKE, 2002: 59, tradução minha).

Neste sentido, o professor que trabalha com o ensino de instrumento precisa construir junto a seus alunos conhecimentos a respeito da técnica instrumental, da expressão musical, assim como desenvolver um preparo físico do corpo, uma consciência em relação ao outro e um preparo psicológico para a performance pública. No âmbito do curso de bacharelado, estes conhecimentos são construídos na disciplina de instrumento e mobilizados, em especial, nos recitais[8]. Por isso, consideramos este conjunto de conhecimentos como mais um saber a integrar o conjunto de saberes necessários ao professor de instrumento, o qual denominamos de **saber da performance**.

Originalmente, havíamos considerado denominar este como **saber disciplinar da performance**, uma vez que ele pode ser construído em disciplinas acadêmicas, o que corrobora a definição de Tardif (2012). Entretanto, percebemos que esse conjunto de conhecimentos também pode ser construído fora do ambiente da universidade, ou seja, em *masterclasses*,

[7] "Musical performance at its highest level demands a remarkable combination of physical and mental skills. It is not uncommon for concert pianists to play at speeds of ten or more notes per second in both hands simultaneously, in complex and constantly changing spatial patterns on the keyboard, and with distinct patterns of rhythm, dynamics and articulation. Equally, a performer has to have an awareness and understanding of the immediate and larger-scale structure of the music itself, an expressive 'strategy' with which to bring the music to life, and the resilience to withstand the physical demands and psychological stresses of public performance" (CLARKE, 2002: 59).

[8] A disciplina de instrumento geralmente é cursada pelos bacharelandos em todos os semestres do curso, durante quatro anos. Com relação aos recitais, os cursos de Bacharelado em Instrumento costumam exigir dois recitais, um no meio e outro ao final do curso. Entretanto, os cursos disponibilizam outros espaços para a performance, que não estão ligados a uma disciplina específica.

concertos, festivais de música etc. Assim, concluímos que a denominação **saber da performance** abrange a diversidade de espaços onde se pode construir tais conhecimentos.

Consideramos que um dos principais motivos para a procura de aulas de instrumentos é a performance. Ao ver ou ouvir alguém tocando algum instrumento, o futuro aluno pode desejar a prática desta atividade, buscando então um professor que possa lhe ensinar. Assim, salientamos a importância de o docente-bacharel preservar esse aspecto que motivou o aluno. Isto pode ser alcançado se o professor mantiver sua atuação como *performer*. Clara acredita que, na maioria das vezes, *"o aluno quer ser o que o professor é"*. Como apontamos, o professor se constitui em modelo para seus alunos, de modo que, ao tocar em público, o professor demonstrará aos alunos que a performance é possível.

> *Existe toda essa luta para voltar a ter música nas escolas e para as crianças e o público em geral acreditar que aquilo é algo possível para todo mundo. Porque senão tu viras um mito. Parece que tu és um ser extraterrestre com habilidades ultra-megaimpossíveis, inalcançáveis, e tu chega lá e tu toca! Aquilo ali acaba fascinando qualquer um. É capaz de tu dizer depois que tem que estudar oito horas por dia e eles estudam, porque "ah, a professora estuda!"* (Clara).

Um dos maiores desafios dos professores de instrumento talvez seja o de manter o aluno motivado a estudar seu instrumento por várias horas diárias. Entretanto, segundo Clarke (2002), esta prática é necessária para o desenvolvimento das habilidades requeridas ao *performer*.

> Habilidades como estas não se desenvolvem da noite para o dia, e no momento em que os melhores performers atingiram a idade de 21 anos, provavelmente passaram mais de 10 mil horas praticando seu instrumento, bastante diferente do tempo dedicado a outros aspectos da educação musical formal e de componentes mais informais daquilo que pode ser chamado de "enculturação musical"[9] (CLARKE, 2002: 59, tradução minha).

Embora Clarke (2002) esteja se referindo a um nível profissional de performance musical, os alunos que buscam aulas de instrumento como atividade amadora precisam de uma prática constante e se beneficiam ao ver o professor de instrumento como um músico atuante. 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. Para Clara, manter-se atuante como intérprete do instrumento torna-se essencial para o desempenho de seu papel como professora.

> *Sempre estive envolvida com a performance também, que acredito profundamente ser essencial para atuar como professor. Porque, se pararmos por um breve momento que*

[9] "Abilities such as these do not develop overnight, and by the time the best performers have reached the age of twenty-one, they are likely to have spent over 10,000 hours practising their instrument, quite apart from the time devoted to other aspects of formal music education and the more informal components of what can be termed 'musical enculturation'" (CLARKE, 2002: 59).

> *seja de estudar o instrumento, a gente perde o tato do aluno. Não consegue se pôr no lugar do aluno. Nem que o aluno não vá para uma performance, no caso do palco, se apresentar. Tu ficas rígido, no sentido não da cobrança, mas no sentido daquela maleabilidade que tu precisas para conseguir ensinar determinadas atividades, por exemplo, desenvolver um legato ou um staccato. Se tu não estás 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, o que contribui para o ensino destas questões junto aos alunos, mobilizando, desta forma, o saber da performance.

Manter-se ativo com a performance musical também é importante para Renato, considerando que a metodologia Suzuki exige que a performance e a técnica instrumental dos professores estejam sempre atualizadas. Assim, afirma que, para atuar como professor do método, deve *"saber todo o repertório de cor, não pode ter nenhum erro. É bem rígido, porque eles querem que tu sejas um professor com qualidade 100%, porque tu vai ser o exemplo para o teu aluno. O que tu fizer e como tu tocar vai ser o que o aluno vai reproduzir em sala de aula"* (Renato).

Nesta linha, ressaltamos a importância de o professor tocar seu instrumento em aula e em público, visto que esses momentos serão referências para os aprendizes. O aluno que vê seu professor tocando se sente mais seguro para tocar. Clara afirma que o ato de tocar em público lhe dá maior credibilidade no momento em que ensina aos alunos.

> *Fazia com que eles acreditassem que eu estava ensinando coisas válidas de formas diferentes, e era porque eu tocava. Como sempre gostei muito da performance, eu continuava tocando, continuava realizando trabalho de acompanhamento, e muitas vezes convidava meus amigos para tocar. E o teu aluno fica maravilhado que o professor também toca. […] Nas aulas de instrumento, então, isso é importantíssimo. O professor se expor como está pedindo para o aluno se expor, assim tu acaba criando uma ligação fortíssima* (Clara).

Os conservatórios e escolas de música têm momentos destinados às mostras de alunos, os quais apresentam o que aprenderam nas aulas de instrumento ao longo do semestre ou do ano. Ao naturalizar a exposição dos estudantes a um público, o professor contribui para que os alunos se sintam mais à vontade ao realizarem apresentações. Assistir ao professor tocando, contudo, não garante segurança aos alunos no momento em que estão no palco. A preparação para tocar em público constitui, assim, um conhecimento específico à área, o qual é construído e mobilizado pelo professor de instrumento, assim como por professores de outras linguagens artísticas.

O ato da performance musical, muitas vezes, gera certo nervosismo nos alunos. Ao longo da pesquisa buscamos compreender como os colaboradores lidam com a performance enquanto conhecimento intrínseco à área e à docência na área, e como preparam seus alunos para o momento de mostrar o que aprenderam durante as aulas. Jaqueline afirma que com seus alunos, que ainda são crianças, não têm dificuldades neste aspecto, pois os estudantes lidam bem com as

apresentações, considerando que isso é construído pouco a pouco. A professora relata como pensa que o professor de instrumento deve agir durante as aulas para que seus alunos estejam tranquilos nos momentos das apresentações.

> *Eu não sei uma receita, porque é uma coisa que realmente também me pega. Até hoje tenho que trabalhar com o meu nervosismo. Eu acho que a função do professor é preparar o aluno o máximo que puder. Tecnicamente e musicalmente. Acho que, se o aluno está bem tranquilo, se ele sabe exatamente tudo o que ele tem que fazer, se conhece a música, se trabalhou todos os trechos com os quais ele tinha alguma dificuldade, se o professor buscou fazer com que ele entendesse o que está acontecendo naquela música. Se ele consegue tocar tudo, acho que ele tem a tranquilidade de sentar e tocar. Agora, ter uma formulazinha mágica, assim, toma dez gotinhas de água de melissa, essas coisas, a gente não tem. Cada pessoa é cada pessoa. A gente tem que procurar, assim como a gente faz. Tem que procurar conhecer o aluno e entender o que faria bem para ele, o que deixa ele mais tranquilo. E se é tomar dez gotinhas de água de melissa, então a gente tem que incentivar ele a tomar as dez gotinhas. Entender o que deixaria ele mais tranquilo e proporcionar tudo o que for possível para que isso aconteça* (Jaqueline).

Conhecer o aluno e entender o que funciona para ele auxilia o docente-bacharel tanto no momento de planejar sua aula como no momento em que precisa prepará-lo para a performance. As experiências de performance que o docente-bacharel vivenciou enquanto aluno também podem contribuir com sua atuação como professor, considerando que as estratégias utilizadas para lidar com as situações de "estresse psicológico da performance pública" podem servir também para o aluno. A preparação para apresentações, intrínseca ao saber da performance, é construída de forma sistemática no método Suzuki. Renato relata como ocorre a preparação dos alunos.

> *Vou dar um exemplo de como acontece essa preparação. Eu estou com um aluno que entrou esse ano. Ele tem dois anos e meio, provavelmente no final de julho é a apresentação, ele não vai estar tocando nada. O que ele vai fazer? A chamada rotina de palco. No dia da apresentação ele vai ver três alunos subirem ao palco antes dele, tocarem, agradecerem as palmas e descerem. Ele vai ser o quarto, vai ser chamado no palco, eles sobem sempre sorrindo, felizes da vida, olham para a plateia, todo mundo faz: ahhh! Aquela coisa, ele agradece as palmas como foi ensinado, pega o violino de caixa – porque eles começam com violino de caixa –, faz que toca, todo mundo aplaude, ele agradece e desce. Entendeu? Então existe essa preparação para que seja uma coisa prazerosa* (Renato).

Para Renato, o principal objetivo desta preparação é que o aluno comunique para um público e sinta prazer com a execução, não vendo a performance como um dever. Durante as aulas, os alunos vão naturalizando a exposição, tocando para os pais, para outros alunos e para o professor. Assim, no momento em que sobem ao palco, a execução para uma audiência não será uma novidade, e eles se sentirão mais seguros.

Com as narrativas dos professores, percebemos contribuições que a performance proporciona ao bacharel no momento da prática docente, auxiliando na compreensão de questões psicológicas envolvidas e potencializando a busca de alternativas ao preparo deste aluno. Assim como a performance é importante para a construção da docência do bacharel, a docência também pode contribuir para sua atuação como *performer*.

> *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. Não quer dizer que o excelente performer não seja tão excelente porque ele não está dando aula, mas no meu caso contribui bastante* (Clara).

Na medida em que o professor se encontra na situação de comunicar este saber da performance para seu aluno, surge a necessidade de organizar e sistematizar este conhecimento. Ao fazer isso, aprimora sua performance, uma vez que os saberes específicos se tornam mais acessíveis para ele enquanto *performer*.

O saber da performance, portanto, pode ser visto como mais um dos saberes que compõem a docência, somando-se aos sugeridos por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012). Na perspectiva do professor de instrumento, este saber inclui os conhecimentos técnicos, analíticos, expressivos e corporais, envolvendo o preparo físico e emocional para a realização da performance musical. Ao mobilizar este saber, o docente-bacharel fornece um modelo que motiva o aluno para a prática. O docente-bacharel é formado para a prática instrumental, mas atua principalmente com a docência. Por ser uma "via de mão dupla", o saber da performance é a ponte entre estas duas dimensões do docente-bacharel, o músico atuante e o professor de instrumento.

Considerações finais

O Bacharel em Instrumento, além de atuar com a performance, muitas vezes atua como professor deste instrumento, mesmo que sua formação não seja voltada à construção de conhecimentos pedagógicos. Como, então, o bacharel aprende a ser professor? De que forma adquire os saberes necessários ao exercício da docência? Este artigo teve a intenção de refletir sobre estas questões e discutir sobre os saberes mobilizados durante a prática pedagógica do docente-bacharel.

Por meio da investigação biográfico-narrativa (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006), foram construídas as narrativas de três docentes-bacharéis, ou seja, bacharéis que têm a docência no instrumento como principal atividade profissional. Para a realização da análise e melhor compreensão das narrativas de Clara, Jaqueline e Renato – professores de piano, violoncelo e violino, respectivamente –, adotamos como referencial teórico autores que pesquisam a respeito da construção da docência (BOLZAN, 2002. BOLZAN; ISAIA, 2006. ISAIA; BOLZAN, 2009. 2010) e dos saberes docentes (GAUTHIER et al., 2006. TARDIF, 2012).

Ao longo da pesquisa, compreendemos que não existe uma única forma de se tornar professor, ou seja, de aprender a docência, de construir-se professor. Cada Bacharel em Instrumento torna-se docente-bacharel por meio da construção e da mobilização de saberes, os quais são integrados ao ser professor por meio da formação, das vivências junto a professores e colegas, e da experiência com a prática pedagógica. Salientamos que as narrativas dos colaboradores não representam a totalidade de possibilidades de percursos formativos e de processos de construção da docência. Neste sentido, não buscamos tirar generalizações das narrativas, mas compreender possíveis caminhos para a construção da docência do professor de instrumento.

Os processos formativos para a docência iniciam-se antes mesmo da entrada em um curso superior, de modo que as experiências vivenciadas enquanto aluno contribuem para a aprendizagem docente do bacharel. A formação experienciada no curso de bacharelado, voltada, sobretudo, à preparação para a performance musical, também faz parte destes processos formativos. Em face disso, diversos são os espaços e as experiências que os bacharéis encontram, durante as primeiras experiências formativas e a graduação, por meio dos quais constroem conhecimentos necessários à docência. Neste sentido, a vivência como aluno e os modelos e referências que trazem dos mestres proporcionam ao bacharel uma representação do que é dar aula de instrumento, a qual consideramos como alusiva ao **saber da tradição pedagógica**.

Apesar de as disciplinas do currículo do bacharelado não tratarem das questões pedagógicas de modo profundo, contribuem para a construção da docência do Bacharel em Instrumento. Neste sentido, história da música, análise, harmonia, teoria musical, dentre outras, são conhecimentos relevantes para o bacharel enquanto professor, visto que são nestas disciplinas que são construídos os **saberes disciplinares**, mais tarde mobilizados em suas aulas. Tais saberes são comuns aos alunos de todas as áreas contempladas em cursos de Música (performance, composição, licenciatura, música e tecnologia, regência etc.). Entretanto, existem saberes disciplinares específicos aos professores formados na subárea da performance musical, desenvolvidos principalmente nas disciplinas de instrumento e recitais. Este conjunto de conhecimentos, aos quais denominamos de **saber da performance**, inclui aspectos relacionados à técnica, expressão musical, comunicação para uma audiência, postura, além do preparo físico e emocional para a apresentação pública.

Nas disciplinas relacionadas à pedagogia do instrumento, quando fazem parte do currículo do curso de bacharelado, o bacharel constrói conhecimentos relacionados aos **saberes da função educativa**, os quais são de grande auxílio para a aprendizagem docente. Tais saberes também são específicos ao professor de instrumento, visto que englobam as metodologias e a didática empregada especificamente neste ensino (ARAÚJO, 2006).

Considerando que a aprendizagem da docência é sistemática e contínua, pois acontece ao longo da vida do professor, após o período de formação, os docentes-bacharéis continuam construindo saberes a partir das diferentes experiências junto a alunos, colegas e contextos de atuação. Neste sentido, os bacharéis que atuam como professores em conservatórios e escolas de música constroem **saberes das ciências da educação**, ou seja, conhecimentos a respeito das instituições de ensino de instrumento que são, de modo geral, desconhecidos pelos profissionais de outras profissões, ou até mesmo pelos docentes-bacharéis que atuam em diferentes espaços. Além disso, a depender do contexto de trabalho, os professores irão

construir **saberes curriculares**, relativos aos programas, métodos e repertórios organizados pelas instituições de ensino e utilizados pelos professores durante as aulas de instrumento.

A partir dos diferentes contextos de trabalho também podem surgir dificuldades e situações com as quais os bacharéis não saibam lidar. Neste sentido, contato com metodologias que não estão habituados a trabalhar, alunos com dificuldades de aprendizagem, relacionamento com pais dos alunos, falta de reconhecimento e motivação por parte dos alunos são alguns dos desafios a serem enfrentados. As dificuldades se constituem como momentos de aprendizagem docente para o bacharel, de modo que os professores, refletindo sobre sua prática e buscando soluções para suas dificuldades, constroem **saberes experienciais**. Estes momentos também propiciam oportunidades para que os docentes-bacharéis busquem referências que tratem das mesmas dificuldades, apontando possibilidades para a resolução de situações, mobilizando assim os **saberes da ação pedagógica**.

Ao refletir sobre os saberes que os bacharéis mobilizam na docência do instrumento, surgem novos questionamentos, os quais podem ser objetos de pesquisas futuras. Neste sentido, torna-se necessário voltar a atenção ao contexto do ensino de nível superior, observando-se a relação dos professores formadores dos futuros docentes-bacharéis com os saberes da função educativa e com o saber da performance. Outro ponto a ser considerado nas pesquisas diz respeito aos professores de instrumento formados em cursos de licenciatura. Nos cursos de Licenciatura em Música que não preveem disciplinas relacionadas à performance e pedagogia instrumental, como os licenciados constroem os saberes da função educativa e o saber da performance?

Ao longo dos processos formativos e das experiências com a docência, o bacharel constrói os diferentes saberes mobilizados nas aulas de instrumento, tornando-se, pouco a pouco, professor de instrumento, docente-bacharel. Através da compreensão de como ocorre a construção da docência do Bacharel em Instrumento, esta pesquisa contribui para a valorização da profissão do professor de instrumento e para as discussões voltadas ao currículo dos cursos de Bacharelado em Instrumento, reforçando a necessidade de espaços para a discussão sobre as diferentes possibilidades profissionais do bacharel e de momentos de prática pedagógica orientada durante a graduação. Além disso, apontamos como principal contribuição desta pesquisa a identificação e reflexão sobre o **saber da performance**, o qual vem somar aos saberes específicos do professor de instrumento.

Referências

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *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.

_____. Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano. *Em Pauta*, v. 17, n. 28, p. 40-69, 2006.

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; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigácion biográfico-narrativa em educación*: enfoque e metodologia. Madrid: La muralla, 2001.

BOLÌVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfico y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 7, n. 4, Art. 12, 2006.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *Formação de professores*: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. *Revista Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006.

BORBA, Marcelo. *Narrativas de docentes universitários/professores de instrumento*: construção de significados sobre cibercultura. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

CALDERONI, Débora. *Pianista-professor*: refletindo sobre a prática. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2004.

CANDÉA, Luiz. *Concepções e práticas de professores de piano: atravessando olhares.* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

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.

CLARKE, Eric. Understanding the Psychology of Performance. In: RINK, John. *Musical Performance.* Cambridge: University Press, 2002. p. 59-72.

GAUTHIER, Clermont. et al. *Por uma teoria da pedagogia:* pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. 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: Vozes, 2010.

GEMESIO, Claudia. "*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 R; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do ensino superior*. 1. ed. São Paulo; Atlas, 2012.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a Performance à Educação. *Educação e Realidade*, v. 35, n. 2, p. 11-22, 2010.

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

_____. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-14,.

LOURO, Ana Lúcia. *Ser docente universitário-professor de música:* dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese (Doutorado). UFRGS, Porto Alegre, 2004.

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*, v. 12, n. 2, p. 143-153, 2012.

RAMOS, Fabiana et al. *Docência Universitária:* a Especificidade da formação didático-pedagógica para o professor bacharel. In: II Simpósio de Docência Universitária da UEG/ESEFFEGO, Goiânia, 2010.

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.

SCARAMBONE, Denise. *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente:* dois estudos de caso. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

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

SILVA, Juliana. *Algumas coisas não dá pra ensinar, o aluno tem que aprender ouvindo*: a prática docente de professores de piano popular do centro de educação profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/EMB). Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SLOBODA, John A. *The Musical Mind*: The Cognitive Psychology of Music. Oxford: Oxford University Press, 1985.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. *Construindo a docência com a flauta doce*: o pensamento de professores de música. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

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

TOMANIK, Aline Maria. *Ensino de piano para adultos:* motivações e benefícios musicais e extramusicais. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VIEIRA, Alexandre. *Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão*: um estudo sobre culturas profissionais no campo da Música. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

Vanessa Weber é pedagoga e bacharel em Música – Flauta Transversal, mestra e doutora em Educação (Linha Educação e Artes) pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professora do Departamento de Fundamentos da Educação, na UFSM, e professora do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, atuando com as disciplinas de Linguagem Musical na Educação. Participa do grupo de estudos e pesquisas FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical, desenvolvendo pesquisas com os temas: educação musical, autoeficácia docente, unidocência, formação de professores, saberes docentes, narrativas e ensino de música. Dentre suas principais publicações na área constam os artigos "A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis" e "Práticas docentes de bacharéis em instrumento: inseguranças e dificuldades com o ensino", publicados na *Revista da Abem*. vanewebersm@gmail.com