

THIAGO GRANDO MÓDOLO

**A FORMAÇÃO MUSICAL E PEDAGÓGICA EM QUATRO
CURSOS SUPERIORES DE GUITARRA ELÉTRICA NO
BRASIL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Subárea: Educação Musical.

Orientador: Professor Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

**FLORIANÓPOLIS - SC
2015**

M692f Módolo, Thiago Grando

A formação musical e pedagógica em quatro cursos superiores de guitarra elétrica no Brasil / Thiago Grando Módolo. - 2015.

197 p. il.; 21 cm

Orientador: Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Bibliografia: p. 183-190

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2015.

1. Professores - formação. 2. Instrumentos (música). 3. Instrumentos de corda. I. Figueiredo, Sérgio Luiz Ferreira. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

CDD: 787 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

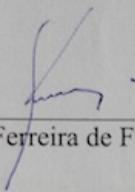
THIAGO GRANDO MÓDOLO

**A FORMAÇÃO MUSICAL E PEDAGÓGICA EM QUATRO
CURSOS SUPERIORES DE GUITARRA ELÉTRICA NO
BRASIL**

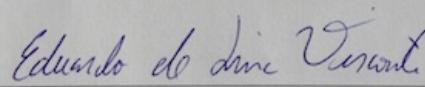
Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da
Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Música.

Subárea: Educação Musical.

Banca examinadora:

Orientador: 
Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC

Membro: 
Prof. Dr. José Soares de Deus
UFU

Membro: 
Prof. Dr. Eduardo de Lima Visconti
UFPE

Florianópolis, 27 de março de 2015.

Aos meus pais, à minha esposa e
ao meu irmão.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Bianca pela paciência e apoio durante os dois anos de realização deste trabalho.

Aos meu pais, João e Luiza, pelo apoio durante a vida e a trajetória de estudos.

Ao meu irmão Diego pelo incentivo dado ao estudo da música.

À minha cunhada Dafne pelas discussões acadêmicas e às correções ortográficas realizadas neste trabalho.

Ao orientador Sérgio Figueiredo por ensinar a refletir como pesquisador, pela paciência dispensada neste tempo de convivência e por seus ensinamentos desde o período da graduação.

Às minhas companheiras de leitura, escrita e reflexões: Maricota e Marieta.

À Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) que possibilitou a minha formação na graduação e pós-graduação. Além disso, pelo apoio financeiro através da bolsa PROMOP.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa, Dr. José Soares e Dr. Eduardo Visconti, pela aceitação na participação deste trabalho e pelas contribuições dispensadas ao mesmo.

Aos professores e colegas do PPGMUS onde compartilhei bons estudos e boas amizades.

Aos quatro professores que aceitaram participar desta pesquisa, oferecendo seus pontos de vista e tempo dedicados a esse trabalho. Além disso, pela amizade construída a partir das conversas realizadas.

Aos amigos que entenderam a minha ausência durante a realização deste trabalho.

Aos amigos que participaram da realização do piloto de entrevista.

Obrigado a todos.

[...] eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo [...]

Raul Seixas

RESUMO

MÓDOLO, Thiago Grando. **A Formação Musical e Pedagógica em Quatro Cursos Superiores de Guitarra Elétrica no Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2015.

A pesquisa intitulada *A Formação Musical e Pedagógica em Quatro Cursos Superiores de Guitarra Elétrica no Brasil* teve como objetivo principal investigar a formação musical oferecida em quatro cursos superiores que incluem a guitarra elétrica no Brasil e de que maneira as questões pedagógicas fazem parte da formação oferecida. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa através de um estudo de casos múltiplos envolvendo quatro universidades brasileiras dentre as que oferecem cursos de guitarra elétrica (bacharelado e licenciatura em instrumento). Quatro professores de guitarra elétrica participaram dessa pesquisa: a) um professor de instituição que há vários anos oferece Bacharelado em Música Popular com a opção pela guitarra elétrica; b) um professor de instituição que recentemente iniciou o curso de Bacharelado em Instrumento com a opção pela guitarra elétrica; c) um professor de instituição que oferece o curso de Licenciatura em Instrumento, área de Práticas Interpretativas e subárea Instrumento, com a opção pela guitarra elétrica; d) um professor de instituição que oferece o curso Licenciatura em Música com Ênfase em Práticas Interpretativas da Música Popular/Habilitação em guitarra elétrica. Os dados foram coletados a partir de documentos das instituições participantes (Projetos Pedagógicos, Planos de Ensino, informações extraídas dos sites institucionais, entre outros), através de entrevistas com os professores de guitarra elétrica e também observações de aulas nos cursos de licenciatura em instrumento e bacharelado pesquisados. A revisão da literatura tratou das seguintes temáticas: (i) as pesquisas em guitarra elétrica; (ii) a formação de professores de instrumento; (iii) licenciatura, bacharelado e licenciatura em instrumento. A fundamentação teórica baseou-se em três eixos: (i) currículo; (ii) os saberes docentes e formação profissional; (iii) o conhecimento pedagógico do conteúdo. A partir da coleta e organização dos dados, a análise de conteúdo foi

utilizada, sendo estabelecidas três categorias principais: as principais características das instituições; a formação musical e pedagógica dos professores de guitarra elétrica atuantes nos respectivos cursos; as estratégias de ensino da guitarra elétrica. Inicialmente, a análise ocorreu pelas instituições e pelos professores e em seguida a partir da transversalização dos dados das instituições e dos professores participantes. Dentre os principais resultados é possível destacar que: a) as aulas de instrumento têm como foco principal a formação do instrumentista; b) os professores participantes aprenderam na prática a atuarem como docentes de guitarra elétrica; c) existe a possibilidade de formação pedagógica nos cursos investigados a partir de disciplinas obrigatórias (no caso das licenciaturas) e optativas (no caso dos bacharelados); d) os professores reproduzem metodologias vivenciadas por eles durante o período de formação; e) as aulas em grupos estão presentes nas quatro instituições e proporcionam a interação entre o professor e os alunos; f) uso da tecnologia como ferramenta para auxiliar o ensino. Estudos futuros poderiam: (i) investigar a perspectiva dos estudantes de guitarra elétrica em contextos universitários, identificando elementos relacionados à preparação pedagógica dos futuros profissionais que também atuarão como professores de instrumento; (ii) discutir grades curriculares dos cursos de bacharelado e licenciatura, com o objetivo de compreender o papel das disciplinas com enfoque na pedagogia do instrumento; (iii) pesquisar repertório para a utilização no contexto do ensino superior em cursos de guitarra; (iv) estudar diferentes estratégias didáticas que seriam aplicáveis para o ensino e a aprendizagem da guitarra elétrica.

Palavras-chave: guitarra elétrica; ensino superior; formação de professores; estratégias de ensino; ensino de instrumento.

ABSTRACT

The research entitled *The Musical Training and Teaching in Four Higher Education Courses in Electric Guitar in Brazil* aimed to investigate the musical preparation offered in four higher education courses that include the electric guitar in Brazil and how pedagogical issues are part of such preparation. The research adopted a qualitative approach through a multiple case study involving four Brazilian universities among those offering electric guitar courses (bachelor in music and instrumental teacher degree). Four electric guitar teachers participated in this research: a) a teacher of an institution that offers many years the course of Bachelor of Popular Music with the option for electric guitar; b) a teacher of an institution that recently began its Bachelor of Instrument with the option for electric guitar; c) a teacher of an institution that offers a degree to prepare Electric Guitar teachers; d) a teacher of an institution that offers a degree to prepare music teachers with emphasis on Popular Music and electric guitar. Data were collected from official documents of the participating institutions (pedagogical projects, teaching plans, information extracted from institutional sites) and through interviews with electric guitar teachers and classroom observations. The literature review addressed the following issues: (i) research on electric guitar; (ii) training tool for teachers; (iii) degree, bachelor's degree and degree in instrument. The theoretical framework is based on three pillars: (i) curriculum; (ii) teaching and training knowledge; (iii) pedagogical content knowledge. From the collection and organization of data, content analysis was used, and three main categories emerged: characteristics of institutions; the musical and pedagogical training of electric guitar teachers in their courses and teaching strategies of electric guitar. The analysis was initially performed by institutions and teachers, followed by transversal analysis of data from all institutions and teachers. Among the main results is possible to highlight: a) the instrument classes are focused primarily on the formation of the musician; b) teachers in the four universities learned in practice to act as electric guitar teachers; c) there is a

possibility of pedagogical training in the courses investigated from compulsory subjects (teaching degrees) and optional (bachelors); d) teachers reproduce methodologies experienced by them during the training period; e) classes in groups are present in the four institutions and provide interaction between teacher and students; f) use of technology as a tool to help teach. Future studies could: (i) investigate the perspective of electric guitar students in university settings and identifies issues related to pedagogical training of future professionals who will also act as a tool for teachers; (ii) discuss curriculum of bachelor's degree and, in order to understand the role of disciplines focusing on the pedagogy of the instrument; (iii) search repertoire for use in the context of higher education in electric guitar courses; (iv) study different teaching strategies that would apply for teaching and learning the electric guitar.

Keywords: electric guitar; higher education; teacher training; teaching strategies; instrumental tool.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Elementos presentes na trajetória de formação dos professores de guitarra elétrica participantes	148
Figura 2: Elementos do ensino de guitarra elétrica nas universidades participantes da pesquisa	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorização de textos acadêmicos sobre guitarra elétrica	26
Quadro 2: Revisão da literatura.....	42
Quadro 3: Informações sobre os participantes da pesquisa.....	46
Quadro 4: Entrevistas realizadas	50
Quadro 5: Observações realizadas	52
Quadro 6: Categorias de análise e suas respectivas descrições.....	55
Quadro 7: Fundamentação teórica.....	69
Quadro 8: Características das instituições.....	96
Quadro 9: Formação dos professores investigados	117
Quadro 10: Organização das aulas de guitarra elétrica	161
Quadro 11: Implicações da formação nas práticas de ensino.....	172

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 REVISÃO DA LITERATURA	25
1.1 AS PESQUISAS SOBRE GUITARRA ELÉTRICA	25
1.2 A FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE INSTRUMENTO	32
1.3 LICENCIATURA, BACHARELADO E LICENCIATURA EM INSTRUMENTO	37
2 METODOLOGIA	43
2.1 ESTUDO DE CASO	44
2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	45
2.3 COLETA DE DADOS	47
2.3.1 Entrevistas semi-estruturadas	48
2.3.2 Observações não-participantes	50
2.3.3 Documentos oficiais	53
2.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO	53
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	57
3.1 CURRÍCULO.....	57
3.2 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	60
3.3 CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO	65
4 INSTITUIÇÕES	71
4.1 BACHARELADO EM MÚSICA POPULAR - UNICAMP	71
4.2 BACHARELADO EM INSTRUMENTO - UNIVALI.....	75
4.3 LICENCIATURA EM MÚSICA, ÁREA DE PRÁTICAS INTERPRETATIVAS E SUBÁREA INSTRUMENTO - UFPB ..	81
4.4 LICENCIATURA EM MÚSICA COM ÊNFASE EM PRÁTICAS INTERPRETATIVAS DA MÚSICA POPULAR, HABILITAÇÃO EM GUITARRA ELÉTRICA - IFPE	88
5 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	99
5.1 O PROFESSOR HERMILSON	99
5.2 O PROFESSOR PAULO	103
5.3 O PROFESSOR ANDERSON.....	108

5.4 O PROFESSOR CESAR	111
6 ENSINO DE GUITARRA ELÉTRICA.....	119
6.1 AS AULAS DO PROFESSOR HERMILSON	119
6.2 AS AULAS DO PROFESSOR PAULO	125
6.3 AS AULAS DO PROFESSOR ANDERSON	130
6.4 AS AULAS DO PROFESSOR CESAR	134
7 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS	139
7.1 DISCUSSÃO SOBRE AS INSTITUIÇÕES	139
7.1.1 Currículo: Sacristán (1998; 2000)	142
7.2 DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	144
7.2.1 Saberes docentes e formação profissional: Tardif (2014)	149
7.3 DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE GUITARRA ELÉTRICA	152
7.3.1 Conhecimento pedagógico do conteúdo: Shulman (1986; 1987).....	167
7.4 DISCUSSÃO DAS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NAS PRÁTICAS DOCENTE	170
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICE A - Roteiro das Entrevistas Semi-Estruturadas.....	191
APÊNDICE B - Roteiro das observações	193
APÊNDICE C - Carta Convite e Apresentação da Pesquisa.....	195
APÊNDICE D - Termo de Consentimento.....	197

INTRODUÇÃO

A opção em pesquisar a formação musical e pedagógica oferecida no contexto acadêmico brasileiro para o possível professor de guitarra elétrica é o reflexo de minha formação musical e pedagógica, assim como da minha atuação profissional. Tornei-me professor de guitarra elétrica a partir de experiências realizadas em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. O estudo em escolas de música, conservatório, aulas particulares, curso de licenciatura em música na universidade, além de várias experiências autodidatas, conduziram-me à escolha profissional para atuar como professor de guitarra elétrica. Ao optar por esta atividade, pude perceber que a união de conhecimentos musicais (domínio de conteúdos e de técnicas para o instrumento) e conhecimentos pedagógicos (entendimento do aluno; organização e seleção de conteúdos; planejamento de aulas; dentre outros) me auxiliam na atividade docente, sendo estes conhecimentos - musicais e pedagógicos - complementares e não excludentes.

Na universidade, desenvolvi como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a pesquisa intitulada *O formal e o informal no ensino e aprendizagem de guitarra elétrica em Florianópolis*. Naquele trabalho, os professores investigados informaram que procuravam a integração de procedimentos musicais e pedagógicos em suas metodologias de ensino. Alguns pontos, relacionados à formação do profissional que atua como professor de guitarra, puderam ser observados através daquela pesquisa e estes poderiam ser tratados com mais profundidade neste trabalho. Assim, de certa forma, esta dissertação dá continuidade a diversos elementos que foram observados durante a experiência no curso de licenciatura em música e nos contextos de atuação profissional.

A definição de um foco para o trabalho foi estabelecida a partir das várias possibilidades de estudo dos elementos relacionados à guitarra elétrica. Diversos instrumentistas atuam também como professores deste instrumento, sendo que na grande maioria dos casos estes profissionais não tiveram preparação pedagógica formal para a docência. Sendo assim, as práticas de tocar o instrumento, o conhecimento instrumental em determinado gênero e os estudos em nível técnico ou superior podem levar à atuação como docente.

Esta é uma situação comum observada entre profissionais que ensinam instrumentos musicais, onde se verifica que a ênfase de sua formação está nos aspectos técnicos e musicais relativos ao instrumento e não necessariamente nos processos pedagógicos implícitos na

atividade de ensinar e aprender um instrumento. Assim, muitos profissionais ensinam da forma como aprenderam, reproduzindo modelos vivenciados em sua própria formação. Esta situação sugere, de alguma forma, que a atividade docente é menos relevante nos processos formativos do professor de instrumento, reforçando a importância da capacidade técnica instrumental e das habilidades musicais.

Em se tratando da guitarra elétrica, estuda-se esse instrumento em diferentes contextos como escolas alternativas, aulas particulares, a partir do autodidatismo e, também, na universidade. No contexto do ensino superior brasileiro, os estudos que discutem a formação superior oferecida aos profissionais que poderão atuar com o ensino da guitarra elétrica ainda são embrionários se comparados a outros instrumentos como, por exemplo, o violão e o piano. Assim, a formação do professor de guitarra elétrica, a multiplicidade de contextos de atuação, métodos e metodologias para o ensino deste instrumento, são ainda campos a serem melhor explorados em trabalhos acadêmicos no Brasil.

Partindo da premissa que há várias opções de formação para a docência de instrumento, e não sendo possível tratar de todas elas em um único trabalho de investigação, o foco escolhido para este trabalho foi a formação do professor de instrumento em cursos superiores. Em termos de formação musical em nível superior, um dos dilemas existentes com relação à preparação do professor de instrumento está relacionado com a modalidade de curso que forma esse profissional. Não existe um consenso sobre qual seria o melhor curso formador para a prática docente. Alguns defendem que a licenciatura, por ter em sua grade curricular conteúdos referentes à música e à pedagogia, seria o melhor curso para a formação do professor de instrumento. Por outro lado, há os que defendam o bacharelado como a melhor formação para o professor de instrumento, pois é preciso saber tocar para poder ensinar a performance. Cabe lembrar que o curso de bacharelado em instrumento tem por objetivo formar instrumentistas e não professores, mas é muito comum que instrumentistas atuem como professores de instrumento.

Os profissionais que optaram por cursos de licenciatura, em princípio já escolheram sua formação voltada para a atuação como professores em diversos contextos de ensino, inclusive, o ensino instrumental. Por outro lado, aqueles que escolheram o bacharelado foram preparados para a execução instrumental. No entanto, devido à concorrência no mercado de trabalho brasileiro, ao pensamento que basta saber tocar para que se possa ensinar um instrumento, o saber em determinado gênero musical e o conhecimento do instrumento, o

profissional preparado pelo bacharelado acaba tornando-se professor, mesmo não tendo formação pedagógica específica em disciplinas com enfoque em questões educacionais, como por exemplo psicologia da educação, metodologias de ensino de música, didática, dentre outras.

Na última década, algumas universidades brasileiras apresentaram uma nova proposta para a formação musical em nível superior: a licenciatura em instrumento. Esse curso tem entre seus objetivos principais formar profissionais para atuarem com o ensino de instrumento em diferentes contextos da educação, tais como: na educação básica, nas escolas de música, nas aulas particulares, entre outros contextos de ensino e aprendizagem musical/instrumental. Assim, este curso se localiza entre a licenciatura convencional e o bacharelado em instrumento, oferecendo tanto uma alternativa para a formação do professor de música quanto para a formação do instrumentista.

Com a implementação de cursos superiores com o foco na música popular, na década de 1980, diversos instrumentos relacionados à prática da música popular, incluindo a guitarra elétrica, cada vez mais têm estado presentes como opções nestas graduações. No contexto acadêmico brasileiro, a guitarra elétrica teve a sua inserção no ano de 1985, em um curso de bacharelado com habilitação em guitarra elétrica na Universidade Estácio de Sá, na cidade do Rio de Janeiro, porém, esse curso foi extinto no ano de 1998 (GOMES, 2005). O curso mais antigo em atividade hoje é o bacharelado em música popular da UNICAMP, criado em 1989.

Considerando diversos aspectos que estão presentes na formação do guitarrista e do professor de guitarra elétrica em nível superior, em cursos de bacharelado e licenciatura em instrumento, evidencia-se a necessidade de mais estudos e aprofundamento sobre tais aspectos. Desta forma, a questão de pesquisa que norteia esse trabalho foi assim estabelecida:

Quais são os aspectos considerados fundamentais para a formação musical e pedagógica oferecida em cursos superiores que incluem a guitarra elétrica no Brasil?

Objetivo Geral

Investigar os aspectos considerados fundamentais para a formação musical e pedagógica oferecida em cursos superiores que

incluem a guitarra elétrica no Brasil, a partir da visão de quatro professores universitários.

Objetivos Específicos

- i. Conhecer e analisar os Projetos Políticos Pedagógicos de quatro cursos superiores, dois bacharelados e duas licenciaturas em instrumento, no Brasil que oferecem a opção em guitarra elétrica;
- ii. Investigar a formação dos professores de guitarra elétrica atuantes nos cursos superiores investigados;
- iii. Conhecer as estratégias de ensino utilizadas pelos professores no ensino e aprendizagem da guitarra elétrica no contexto universitário.

Justificativa

Este trabalho se justifica na medida em que a literatura disponível carece de novos estudos que tratem da formação acadêmica para o professor de guitarra elétrica. Estudos específicos que compreendam a atuação do docente universitário que trabalha com a guitarra elétrica poderão elucidar questões relacionadas com o ensino e aprendizagem do instrumento. Esta pesquisa, ao buscar o entendimento mais aprofundado sobre a formação e atuação do professor de guitarra elétrica em quatro universidades, poderá trazer elementos que se somarão às reflexões já existentes neste campo contribuindo, assim, para o entendimento e o aperfeiçoamento das concepções e práticas na formação de professores deste instrumento. Além disso, a compreensão das formações oferecidas nas modalidades de bacharelado e licenciatura em instrumento podem trazer reflexões sobre o ensino superior disponibilizado por essas instituições.

Estrutura da dissertação

1) *Revisão da Literatura*: esta parte do trabalho está dividida em tópicos que tratam das temáticas envolvendo: (i) as pesquisas em guitarra elétrica; (ii) a formação e práticas de professores de instrumento; (iii) licenciatura, bacharelado em instrumento e licenciatura em instrumento;

2) *Metodologia*: nesta seção é descrita e justificada a abordagem metodológica escolhida, assim como a escolha dos participantes da pesquisa, técnicas de coleta e análise dos dados;

3) *Fundamentação Teórica*: nesta seção são trazidas as contribuições teóricas selecionadas para esta pesquisa. As temáticas estão divididas em: (i) currículo (SACRISTÁN); (ii) os saberes docentes e formação profissional (TARDIF); (iii) o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN);

4) *Instituições*: neste trecho do trabalho é apresentada uma discussão sobre as principais características das instituições selecionadas e os pontos de vista dos professores sobre a formação oferecida;

5) *Formação dos Professores*: aqui é apresentado o percurso de formação dos professores selecionados;

6) *Ensino de Guitarra Elétrica*: neste trecho é discutida a atuação dos professores de guitarra elétrica nas universidades investigadas;

7) *Transversalização dos Dados*: esta seção propõe a transversalização dos dados obtidos sobre as instituições, a formação dos professores, o ensino de guitarra elétrica e as implicações da formação dos professores nas práticas de ensino. Além disso, a discussão com a fundamentação teórica é tratada ao final de cada subitem deste capítulo;

8) *Considerações Finais*: na parte final é apresentada a síntese dos resultados da pesquisa realizada, onde são trazidos elementos que fomentam a reflexão sobre o ensino superior de guitarra elétrica no Brasil e seu papel na formação e atuação de professores.

1 REVISÃO DA LITERATURA

A literatura revisada para o desenvolvimento deste trabalho está organizada nas seguintes temáticas: (i) as pesquisas em guitarra elétrica; (ii) a formação e práticas de professores de instrumento; (iii) licenciatura, bacharelado e licenciatura em instrumento.

1.1 AS PESQUISAS SOBRE GUITARRA ELÉTRICA

As pesquisas sobre a guitarra elétrica são apresentadas na literatura específica a partir da primeira década do ano 2000. O trabalho de Filho (2002) intitulado: *Guitarra elétrica: um método para o estudo do aspecto criativo de melodias aplicadas às escalas modais de improvisação jazzística*, foi o primeiro a abordar uma temática envolvendo esse instrumento.

Um exame das produções envolvendo a guitarra elétrica foi realizado entre abril de 2013 e outubro de 2014. Primeiramente, o levantamento dos trabalhos envolvendo a guitarra entre os anos de 2002 e 2014 foi realizado no banco de teses da CAPES (<http://periodicos.capes.gov.br>), utilizando-se das palavras-chave: ensino e aprendizagem de guitarra, guitarra elétrica e guitarra.

Posteriormente, buscou-se nas publicações da ABEM (Revistas de 1992 a 2014 e Anais dos Congressos Anuais de 2001 a 2013) e nas publicações da ANPPOM (Revistas OPUS e Anais de Congressos Anuais entre 2001 e 2013) as produções relacionadas à guitarra elétrica. A partir do resultado encontrado em periódicos e anais de eventos, foi realizada uma busca nos sites¹ *Scribd* e *Academia* que disponibilizam trabalhos acadêmicos, com as mesmas palavras-chave utilizadas anteriormente.

Em trabalho organizado por Módolo e Figueiredo (2013), os autores realizaram uma breve revisão da literatura a partir das palavras-chave: ensino e aprendizagem da guitarra, guitarra elétrica e guitarra. A análise dos trabalhos encontrados naquela revisão proporcionou a identificação de quatro categorias básicas que, de certa forma, agruparam os textos encontrados de acordo com os temas desenvolvidos e que focam na guitarra elétrica especificamente. O quadro 1, a seguir, apresenta os temas dos trabalhos categorizados:

¹ Sites disponíveis em: <http://pt.scribd.com/> e <http://www.academia.edu/>. Acessado entre abril e outubro de 2013.

Quadro 1: Categorização de textos acadêmicos sobre guitarra elétrica.

CATEGORIA	NOME
1	Inserção da guitarra elétrica em instituições de ensino superior.
2	A identidade brasileira da guitarra elétrica e sua inserção no contexto da música popular brasileira.
3	Estudos voltados para a prática e improvisação de músicos.
4	Estudos relacionados ao ensino e à aprendizagem da guitarra elétrica em diferentes contextos (aulas particulares, escola alternativa, curso técnico em universidade).

Fonte: Módolo e Figueiredo (2013).

Os estudos relacionados com a formação do professor para atuar com aulas de guitarra elétrica ainda são recentes no contexto acadêmico brasileiro. Garcia (2010, p. 1489) aponta que: “[...] não há ainda uma preocupação com a formação dos professores habilitados em guitarra especificamente”. Os trabalhos encontrados, na maioria das vezes, estão discutindo outros elementos como, por exemplo, a prática instrumental. Com o aumento de cursos de música que possibilitaram o estudo da guitarra elétrica e o conseqüente crescimento do número de professores interessados em atuar na academia e em outros contextos, visualizou-se a necessidade de pesquisas que contemplem as especificidades da formação desse profissional.

Em seu trabalho de dissertação de mestrado, Garcia (2011) investigou a formação e atuação de professores de guitarra inseridos em três contextos: curso sequencial na graduação em música, escola alternativa de música e aulas particulares. O autor descreveu que a formação desses professores se desenvolveu em espaços diversos e a partir de distintas estratégias relacionadas à prática e à inserção social. Como resultados, o autor evidenciou que existe o ensino de conteúdos musicais comuns para a base da prática instrumental entre os contextos como: escalas, arpejos, harmonia e elementos singulares como repertório, equipamentos e planos de aulas. Ao investigar os contextos de atuação, de formação e as práticas pedagógicas desses professores, o autor contribui para a discussão, nesta pesquisa, sobre pontos pertinentes relacionados ao ensino e aprendizagem desse instrumento.

Em outro trabalho, Garcia (2011a) discutiu aspectos relacionados à autoaprendizagem de guitarristas e considerou este processo como fundamental para a formação profissional dos guitarristas investigados. No entanto, não se pode considerar que somente essa prática esteja envolvida no processo de aprendizagem da guitarra elétrica, pois ao investigarmos o ensino superior, evidencia-se a presença de um professor para instruir os alunos na sua formação. A autoaprendizagem pode fazer parte de um período da formação desses professores, mas não necessariamente um único meio de aprendizagem.

O uso de metodologias formais e informais no ensino e aprendizagem de guitarra elétrica foi investigado por Módolo e Soares (2009). Três professores de guitarra elétrica atuantes em contexto de escolas alternativas de música e aulas particulares de instrumento foram entrevistados e tiveram suas aulas observadas com o objetivo de obter dados sobre suas formações e atuações. Os autores trouxeram a discussão sobre os estudos formais e informais na formação do guitarrista e, conseqüentemente, dos professores de guitarra investigados como referência para seu trabalho. Dentre os resultados principais, os autores destacaram que os professores preocupavam-se com a integração do uso de metodologias formais (estudo de partitura; estudo de harmonia) e informais ('copiar' de ouvido; mostrar como se faz) em suas práticas pedagógicas.

A preocupação quanto ao desenvolvimento de métodos e metodologias para o ensino de instrumento no Brasil é discutida em pesquisas que tratam da temática envolvendo a guitarra elétrica. No contexto brasileiro, a literatura que trata da aprendizagem da guitarra elétrica evidenciava uma carência no desenvolvimento de materiais para o estudo desse instrumento, já que prevaleceu, durante algum tempo, a abordagem norte-americana. Hoje em dia, observa-se uma grande variedade de métodos no mercado como, por exemplo, os desenvolvidos por Nelson Faria (*A Arte da Improvisação; Acordes, Arpejos e Escalas*); Almir Chediak (*Dicionário de Acordes Cifrados; Harmonia e Improvisação I e II*); Mozart Mello (*Guitarra Fusion*); Wesley Caesar (*Guitar Book - O guia da guitarra*). Estes, dentre outros, são alguns dos métodos presentes na formação de professores e guitarristas. Apesar de haver um grande número de publicações para o ensino e aprendizagem da guitarra elétrica, elas ainda estão pouco discutidas na literatura.

O desenvolvimento de métodos e metodologias para o ensino e aprendizado da guitarra elétrica também é discutido no contexto acadêmico. Autores como Filho (2002), Rocha (2005), Batista (2006),

Ferreira (2010), Costa (2012) e Lopes (2013) discutem e apresentam propostas para o ensino da guitarra elétrica. Para estes autores, os métodos e metodologias desenvolvidos pretendem sistematizar, organizar e validar elementos para o estudo da guitarra elétrica, baseados em conteúdos considerados pertinentes para a prática instrumental. Essa formatação dos conteúdos julgados necessários contribui para o desenvolvimento de um modo particular de ensino e de prática instrumental com o foco na guitarra elétrica, substituindo, em parte, a mera repetição de modelos pré-fabricados, despertando os profissionais e os estudantes para certa autonomia nos processos de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista do desenvolvimento de métodos, Filho (2002) propôs o estudo de improvisação baseado em melodias da escala maior, especificamente nos modos lídio e dórico. O autor descreveu que o objetivo principal foi o desenvolvimento do aspecto criativo e o estudo intervalar. Para isso, selecionou seis alunos de um curso técnico-profissionalizante de guitarra para testar o método proposto. Dentre os resultados, o autor evidenciou o senso melódico mais apurado e a visão dos intervalos com mais clareza por parte dos alunos devido à prática não linear (ascendente e descendente) das escalas, mas sim a partir da realização de saltos com intervalos distintos (terças; sétimas; quartas; entre outros).

Em seu trabalho, Rocha (2005) tem como objetivo apresentar ao guitarrista a elaboração e criação de arranjos solo para o instrumento. Para isso, o autor se baseou em três elementos principais (harmonização; rearmonização; técnicas específicas e idiomatismos) e seus desdobramentos para a elaboração de arranjos para guitarra solo. Como resultado, apresentou um arranjo desenvolvido com as técnicas discutidas no decorrer do trabalho. Ao apresentar essa proposta, o autor propôs a utilização da guitarra elétrica como concertista, desvincilhando-o somente da prática musical em conjunto com outros instrumentos.

Batista (2006) desenvolveu um estudo para guitarra elétrica usando como elemento principal as tétrades. O autor organizou e sistematizou os acordes usados na guitarra para serem aplicados em acompanhamentos. O autor destacou a necessidade da verificação dos resultados a partir da performance, ou seja, na prática instrumental. Neste sentido, as verificações de novas metodologias devem ser realizadas na prática e a reflexão, sobre os resultados obtidos, pode

auxiliar no aperfeiçoamento e na construção de abordagens para o ensino do instrumento.

Uma proposta metodológica para o ensino de guitarra elétrica a partir de aulas coletivas de instrumento foi discutida por Ferreira (2010). O autor traz que a metodologia para o ensino deve se desenvolver em aulas demonstrativas e instrutivas, baseadas inicialmente no repertório musical escolhido pelos alunos. Como principais resultados, o autor destaca que: “[...] o ensino em grupo proporciona uma saudável interação entre os alunos, gera estímulo e estabelece uma comunicação mútua, resultando assim em positivas reflexões no aprendizado dos discentes” (FERREIRA, 2010, p. 15). O ensino coletivo de instrumento vem ganhando espaço na literatura específica, onde autoras como Tourinho (2002) e Cruvinel (2003) trazem discussões e reflexões sobre sua pertinência e relevância nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente com relação à motivação e aos efeitos do ensino coletivo nas práticas musicais de alunos.

Costa (2012) desenvolveu material pedagógico e metodologias para o ensino de violão e guitarra a partir da execução instrumental, tendo como referência o vocabulário idiomático musical do Recôncavo Baiano. Para o desenvolvimento da pesquisa, realizou o mapeamento dos tipos de música daquela região e identificou os processos de transmissão de conhecimentos utilizados naquele contexto, com a finalidade de estreitar laços entre as metodologias contemporâneas da educação musical instrumental. Este tipo de produção tem contribuído para o estabelecimento de metodologias voltadas à música brasileira que se utiliza da guitarra elétrica.

Lopes (2013) procurou definir o conceito de ‘guitarra brasileira’, com o objetivo de propor uma metodologia para o ensino de guitarra elétrica baseado em elementos da música brasileira. O autor realizou a análise de solos, acompanhamentos e entrevistas com guitarristas considerados fundamentais para a definição da estilística da guitarra elétrica no Brasil. Como resultado, desenvolveu uma proposta de ensino da guitarra baseada no repertório da música brasileira. Essa proposta está dividida em períodos para cada gênero (choro; música do nordeste; samba; dentre outros) com subdivisões contendo a improvisação, a técnica, a interpretação, o uso de efeitos e o acompanhamento. Ao propor este método, o autor procurou uma estratégia metodológica de ensino que contemplasse o que chamou de ‘guitarra brasileira’ (LOPES, 2013), desvincilhando-se assim, em parte, de métodos norte-americanos de ensino.

Outros autores apresentaram trabalhos que discutem e buscam uma identidade brasileira da guitarra elétrica e sua inserção no contexto da música popular brasileira. Autores como Presta (2004), Visconti (2005; 2010), Bittencourt (2006), Mangueira (2006) e Neto (2006) investigaram guitarristas que participaram da construção de uma identidade desse instrumento no Brasil. Os guitarristas pesquisados criaram um estilo peculiar e inovador das performances guitarrísticas, deixando reflexos na composição e na improvisação, o que influenciou a formação de uma identidade da guitarra elétrica brasileira. Este estilo particular é relacionado com a influência de gêneros como choro, samba e frevo (VISCONTI, 2005) e a prática em diversos instrumentos de cordas como violão, viola caipira, bandolim e cavaquinho (GOMES, 2005).

Uma das discussões recorrentes sobre a guitarra elétrica na academia é a ausência de cursos superiores acessíveis em diversas regiões brasileiras. Autores discutem a carência de formação superior para o profissional que atuará com guitarra elétrica, tanto para professores como para guitarristas, particularmente no contexto de universidades públicas e na região do estado do Rio de Janeiro (LOPES, 2007; MACHADO, 2009; CHERNICHARO, 2009; LOFIEGO, 2013). A carência observada nestes trabalhos pode estar diminuindo, uma vez que a guitarra elétrica vem ganhando cada vez mais espaços nas universidades brasileiras, se comparados aos espaços destinados a este instrumento nas décadas anteriores.

O ensino de guitarra elétrica como instrumento principal, ou seja, focado na formação específica no instrumento, é realizado em cursos denominados bacharelados e licenciaturas em instrumento, ambos com a opção em guitarra elétrica. Atualmente no Brasil, de acordo com o site do INEP, site das instituições e contatos por e-mail, pode-se identificar 18 universidades que contemplam o ensino desse instrumento no país. Em levantamento realizado entre abril de 2013 e novembro de 2014, observou-se um crescimento deste tipo de curso, especialmente quando em comparação com os dados trazidos por Gomes (2005), que identificou, em duas universidades brasileiras, a disponibilidade da formação superior específica em guitarra elétrica.

A seguir, são apresentadas as universidades e as denominações dos cursos que oferecem guitarra elétrica no Brasil:

(a) *Bacharelado em Música*: Faculdade Alcântara Machado (FAAM/SP), Faculdade Santa Marcelina (FASM/SP), Faculdade

Cantareira (SP), Universidade Barra Mansa (UBM/RJ), Universidade Santana (UNISANT'ANNA/SP);

(b) *Bacharelado em Instrumento*: Conservatório Brasileiro de Música (CBM/RJ), Faculdade Souza Lima (SP), Universidade Sagrado Coração (USC/SP), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI/SC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/PE);

(c) *Bacharelado em Música Popular*: Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP/SP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP), Universidade Federal da Bahia (UFBA/BA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/MG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/RS).

(d) *Licenciatura em Instrumento - opção guitarra elétrica*: Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PB), Instituto Federal de Pernambuco (IFPE/PE), Universidade Federal de Goiás (UFG/GO).

A ampliação do número de locais que disponibilizam o ensino da guitarra elétrica em universidades ainda apresenta desafios relacionados ao currículo e aos conteúdos que devem estar presentes na formação do profissional que atuará como professor e/ou músico instrumentista. Gomes (2005) analisou documentos curriculares de cinco Instituições de Ensino Superior, apresentando que o enfoque principal está nas questões práticas instrumentais. A partir das análises, o autor elaborou sugestões para currículos de guitarra elétrica. Estas sugestões estão baseadas na forma de disciplinas, ementas, metodologias de ensino e pesquisa, repertório e indicações de paradigmas educacionais. Para o autor:

[...] elaborar um curso de guitarra elétrica não é 'enxertar' uma aula individual de guitarra em um bacharelado de instrumento, deve-se perceber a importância da construção social para a validação das práticas e perceber a necessidade desse curso para a sociedade. (GOMES, 2005, p. 113).

Gomes (2005) demonstrou preocupação com relação ao desenvolvimento de um currículo para o ensino de guitarra elétrica em nível superior, alertando que diversos elementos devem ser pensados e levados em consideração para a criação de um curso que contemple a formação desse profissional. Assim, os estudos envolvendo o desenvolvimento de currículos podem validar e legitimar a prática da guitarra na academia, assim como possibilitar um melhor entendimento dos reais objetivos desses cursos. Além do mais, o desenvolvimento de

um currículo equilibrado em conteúdos musicais e pedagógicos, poderia apresentar pontos fundamentais relativos à formação do professor desse instrumento.

Em síntese, os trabalhos encontrados apresentam o estado da arte das pesquisas produzidas no Brasil com a temática voltada para a guitarra elétrica. Observou-se que os profissionais que trabalham com a guitarra elétrica são oriundos de diferentes modelos de formação. A revisão da literatura mostrou que diferentes contextos, métodos e metodologias de ensino e aprendizagem, a escolha profissional e instrumental, além do surgimento de cursos superiores em guitarra elétrica, de certa maneira compõem os elementos que influenciam direta ou indiretamente a atuação do professor de guitarra e do guitarrista. Esses diversos modos de aprender e ensinar o instrumento podem estar conectados com o ensino da música popular que, em grande parte, está fundamentado em práticas informais, ou seja, práticas que muitas vezes não seguem uma sistematização de conteúdos, nem estão formalizadas. Nas pesquisas encontradas existe a discussão sobre a sistematização e a formalização da prática da guitarra elétrica em termos de ensino e performance.

1.2 A FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE INSTRUMENTO

O levantamento dos trabalhos que tratam da formação e práticas de professores de instrumento musical foi realizado no banco de teses da CAPES (<http://periodicos.capes.gov.br>), entre janeiro e novembro de 2014, utilizando-se das palavras-chave: formação de professores de instrumento e práticas de professores de instrumento, sendo esse levantamento limitado entre os anos de 2004 a 2014. Também foram encontrados trabalhos com essa temática nas bibliotecas digitais de universidades.

Formar professores na atualidade pode ser um desafio, pois acredita-se que os conhecimentos sobre os conteúdos e questões relacionadas à pedagogia são necessários para a formação destes profissionais. A discussão da formação e atuação de professores de guitarra elétrica no contexto acadêmico pode ser ampliada na literatura brasileira. Nesta seção é apresentada parte da literatura que trata de aspectos gerais envolvendo a formação e atuação de professores de instrumento e, dentre os trabalhos encontrados, verifica-se a diversidade

de perspectivas referentes à formação e atuação destes profissionais. As temáticas selecionadas para esta revisão abordam questões como:

(i) Os saberes necessários para a formação e atuação dos professores de instrumento em diferentes contextos (ARAÚJO, 2005; 2006), os saberes docentes dos instrumentistas professores (CARVALHO, 2004) e os saberes docentes de professores de música em escolas alternativas (REQUIÃO, 2002; 2001);

(ii) As identidades profissionais de professores universitários (LOURO, 2004), a identidade de alunos em formação e professores em um curso de licenciatura em instrumento (SILVA, 2011) e os conhecimentos próprios da cultura profissional e identidade de professores de violão (VIEIRA, 2009);

(iii) Práticas pedagógicas de professores de violão (ÜLLER, 2012), conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão (MOREIRA, 2014) e formação pedagógica de professores universitários de violão (CAIMI, 2014);

(iv) Os conceitos de competências e habilidades dos professores de música (MACHADO, 2004) e professores de instrumento (HARDER, 2003; 2008; OLIVEIRA, 2001);

Os trabalhos de Moreira (2014), Caimi (2014), Araújo (2005), Silva (2011), Louro (2004) e Vieira (2009) trazem maiores reflexões para esta pesquisa, na medida em que tratam de aspectos referentes à formação e atuação de professores de instrumento musical, contribuindo assim para a discussão de questões relacionadas ao contexto da guitarra elétrica.

Moreira (2014) investigou a soma do conhecimento pedagógico e do conhecimento de conteúdo de um professor de violão, discutindo questões de organização, adaptação e representação do conhecimento musical e técnico-instrumental, com o objetivo de transformá-lo em um conteúdo para que o aluno apreenda e compreenda. Um professor atuante no contexto de uma escola de música, com experiência de 29 anos no ensino instrumental, foi o participante dessa pesquisa. Para referenciar o seu trabalho, o autor utilizou os conceitos desenvolvidos por Shulman sobre o conhecimento de base da profissão docente, abordando particularmente como o professor desenvolve o conhecimento pedagógico do conteúdo. Dentre os conceitos do conhecimento pedagógico do conteúdo, o autor se concentrou em alguns tópicos referentes aos processos de transformação (preparação; representação; seleção e adaptação) do conteúdo. Moreira (2014) também se baseou em Tardif para compreender as práticas pedagógicas

do professor de violão a partir da constituição do 'saber-fazer' e 'saber-ser' professor. Dentre os principais resultados, Moreira (2014) apontou que: (i) a formação instrumental no violão foi um dos principais fatores no desenvolvimento das práticas de ensino do professor investigado, ou seja, a sua vivência enquanto aluno tem reflexo nas suas práticas pedagógicas; (ii) grande parte das ações observadas nas aulas tiveram origem na experiência do entrevistado como professor de violão. O autor se referiu à possibilidade do professor investigado repetir práticas observadas durante o período do seu aprendizado no instrumento, ou seja, apresentadas por seus ex-professores de violão e que a sua experiência docente formatou, ao longo do tempo, as suas práticas pedagógicas. Esse trabalho contribui para o entendimento da origem das práticas pedagógicas realizadas por professores de guitarra elétrica.

Caimi (2014) pesquisou os processos de formação pedagógica de dois professores universitários atuantes em cursos de bacharelado em violão. A partir do conhecimento da trajetória de formação (inicial; graduação; continuada; pós-graduação) destes professores, o autor obteve dados sobre a atuação pedagógica dos mesmos, assim como apresentou as perspectivas dos investigados sobre serem professores desse instrumento no contexto de cursos de bacharelado em música. O autor destacou que os resultados alcançados foram: (i) a formação pedagógica dos sujeitos de pesquisa é oriunda de contextos escolares (formais) e não-escolares (informais), ou seja, de toda a história de vida dos professores de violão; (ii) a prática docente dos professores incluem saberes docentes práticos (experiência como professor) e teóricos (a partir de uma literatura); (iii) os professores, de certa maneira, reproduzem metodologias vivenciadas por eles no período que eram alunos (CAIMI, 2014). Os resultados deste estudo realizado por Caimi (2014) contribuem com a presente pesquisa, pois o contexto universitário em que os professores de guitarra elétrica atuam e aquele investigado pelo autor são semelhantes, na medida em que buscam compreender a formação musical e pedagógica desses profissionais que atuam como professores universitários de instrumento.

Uma das questões levantadas na literatura é a importância da prática profissional como fator fundamental na construção de saberes para o exercício da docência. Em trabalhos realizados por Araújo (2005; 2006), professoras de piano investigadas optaram por fazer um curso de bacharelado com o objetivo de aprofundar o estudo instrumental e, conseqüentemente, adquiriram diferentes maneiras de ensinar durante as suas experiências com o ensino do instrumento. Segundo a autora: “[...]”

embora o cursos de bacharelado ofereçam disciplinas significativas para a aquisição dos saberes disciplinares e curriculares, não oferecem os saberes da função educativa” (ARAÚJO, 2006, p. 202). Ainda que seja possível identificar cursos de bacharelado que oferecem disciplinas de caráter pedagógico, a afirmação da autora sobre a ausência desta formação é pertinente para diversos cursos no Brasil. Neste sentido, a autora relatou a prática docente das professoras investigadas como fundamental para a aquisição de subsídios pedagógicos para a atuação com o ensino de instrumento. Para a autora:

[...] pode-se apontar para os estudos dos saberes docentes como um caminho significativo para as investigações sobre docência, pois, à medida que investigam o conjunto de saberes mobilizados durante a prática, encontram-se como mediadores dos estudos da prática reflexiva e da ação desencadeadora do uso das competências, bem como de outras investigações fundamentadas em referenciais sobre o professor. (ARAÚJO, 2006, p. 149).

Ao discutir os saberes docentes (saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais) propostos por Tardif, Araújo (2006) apresenta um caminho para a investigação referente à formação dos professores de instrumento. Os saberes docentes apresentam em sua configuração um conjunto de elementos que contribuem para a formação do professor, mesmo que este tenha frequentado um curso de bacharelado, cujo objetivo principal é a performance e não a docência.

Os trabalhos que trataram da identidade profissional e profissionalidade de professores universitários de instrumento demonstraram, em síntese, que tais perspectivas estão baseadas em: (i) interações entre o indivíduo e o meio; (ii) reflexão sobre a prática; (iii) papéis de músico e de professor (SILVA, 2011; VIEIRA, 2009; LOURO, 2004). Os resultados apontaram para os indivíduos como possuidores de vivências sociais identificando aspectos individuais que constroem uma memória coletiva, definidora das identidades sociais. Ao investigar docentes universitários atuantes com o ensino de instrumento, pode-se considerar a existência de complexidade e mobilidade nas identidades profissionais compartilhadas dentro desse grupo social.

Silva (2011) apresentou as concepções de professores e alunos do curso de licenciatura em instrumento de uma universidade brasileira evidenciando, a partir dos relatos dos alunos, que os conteúdos das disciplinas precisariam ter mais conexões entre ser professor de instrumento e educador musical, gerando, assim, uma falta de identidade dos profissionais formados nessa modalidade de graduação. A investigação das diferentes modalidades de cursos, bacharelados e licenciaturas em instrumento, oferecidas aos profissionais que possivelmente atuarão com o ensino e a performance na guitarra elétrica tem como objetivo compreender as especificidades de cada formação.

Em sua pesquisa, Louro (2004) discutiu a identidade profissional de professores de instrumento atuantes em três cursos de bacharelados situados no sul do país. A autora relatou não existir somente um perfil de identidade profissional, mas sim de pluralidades e complexidades na formulação de identidades, devido à individualidade de cada pessoa, que por sua vez faz parte de um grupo maior. Sendo assim, devido a esta pluralidade, não é possível afirmar, ao certo, que as identidades dos professores de guitarra elétrica sejam padronizadas, mas sim que há muitas diferenças entre os participantes da pesquisa.

Sobre a construção da identidade profissional, Vieira (2009, p. 162) relatou que professores de violão fazem parte de: “[...] um grupo social singular que compartilha aspectos de uma cultura profissional”. Para o autor, a cultura profissional é desenvolvida a partir da história de vida como professor de violão. Ainda segundo o autor:

[...] tal cultura é transmitida no transcorrer da socialização profissional – entendendo esta como um processo contínuo, que se inicia nas primeiras aproximações com a atividade e se estende por toda a vida profissional – e é apropriada e reinventada por cada indivíduo na construção de sua identidade profissional. (VIEIRA, 2009, p. 162).

Para Vieira (2009), a prática profissional é uma formadora de identidade, porém sua construção é feita através de toda a vida e não somente através de uma determinada formação. Assim, a partir destes elementos trazidos pela literatura, é possível compreender a importância da trajetória de vida dos profissionais que atuam com o ensino de instrumento, o que também se aplica a esta investigação com relação à formação de professores de guitarra elétrica.

Em síntese, essa seção da revisão da literatura traz os trabalhos com as temáticas voltadas para a formação e atuação de professores de instrumento musical. Essas pesquisas contribuem para o diálogo com a formação e atuação dos professores de guitarra elétrica atuantes no ensino superior, assim como da possível formação acadêmica oferecida nos cursos superiores selecionados.

1.3 LICENCIATURA, BACHARELADO E LICENCIATURA EM INSTRUMENTO

A formação de professores de instrumento no Brasil pode acontecer das mais variadas maneiras. Na literatura especializada, se discute uma parcela dessa formação, que pode se dar na universidade em cursos de licenciatura ou bacharelado. Para o desenvolvimento desta seção da revisão da literatura foram pesquisadas publicações da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM (Revistas e Anais de Congressos Anuais) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM (Revistas e Anais de Congressos Anuais), assim como dissertações que tratam de temas referentes à licenciatura e ao bacharelado como cursos superiores que formam profissionais para a área de música.

A discussão sobre a formação do professor de instrumento no ensino superior traz um foco importante na questão da licenciatura e do bacharelado. Em pesquisa realizada por Louro e Souza (1999) com professores de instrumentos em instituições de ensino superior, as autoras investigaram qual curso deveria formar este profissional: licenciatura ou bacharelado? Naquele trabalho, foi observado que somente a colocação de disciplinas pedagógicas em cursos de bacharelado não conseguiria suprir as necessidades dos alunos. Ou seja, para estas pesquisadoras, a formação do professor é o foco dos cursos de licenciatura e, portanto, esta modalidade de curso superior seria a mais adequada também para a preparação do professor de instrumento.

Em se tratando de características dos cursos de licenciatura, Penna (2007) afirma que:

[...] a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem

defendido e construído, em um árduo processo. (PENNA, 2007, p. 50).

A autora se refere principalmente à formação do profissional que irá atuar na educação básica, pois em outros contextos de ensino e aprendizagem musical como, por exemplo: escolas alternativas de música, espaços não formais e aulas particulares, não há exigências de graduação em nível superior para atuação como professor de música. Mesmo considerando esta realidade da não exigência de formação pedagógica para os profissionais que atuam em espaços não formais de ensino de música, as ações de ensinar e aprender em qualquer contexto social demandam procedimentos pedagógicos.

A atuação em diversos contextos está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004), onde se define que os cursos de música têm por objetivo formar profissionais capazes de atuar em diferentes espaços. Autores como Penna (2007), Queiroz e Marinho (2005), Del Ben (2003) e Hentschke (2003) consideram que as licenciaturas são os cursos que formam professores de música para atuar no ensino de uma maneira geral. Como afirma Penna (2007, p. 52): “[...] os cursos de licenciatura já tem como metas, na maioria dos projetos pedagógicos das licenciaturas em música, a atuação em diversos contextos”. Em se tratando do ensino instrumental, a licenciatura em música também poderia formar professores para a atuação com o ensino de instrumento, mas nem sempre os currículos das licenciaturas em música dão conta desta tarefa, considerando os vários conteúdos que são desenvolvidos em um período relativamente curto de tempo.

Bellochio (2003) traz a discussão dos diferentes perfis dos alunos ingressantes em cursos de licenciatura, evidenciando a necessidade de transformações curriculares para suprir os diferentes tipos de formação que são requeridos por esses discentes. Neste caso, a formação com o enfoque no ensino de instrumento musical é também importante para ser considerada nos cursos de licenciatura.

Com relação aos conteúdos curriculares para formação do educador musical, Del Ben (2003) e Penna (2007) nos alertam sobre a distribuição de disciplinas musicais e pedagógicas nos currículos dos cursos de licenciatura para atuação em diversos contextos de ensino e aprendizagem. Del Ben (2003, p. 31) afirma que: “[...] precisamos estar atentos para buscar o equilíbrio e uma maior articulação entre os campos da música e da educação na formação de professores, sejam professores

de educação básica ou de instrumento”. De um modo geral, as duas autoras discutem a necessidade de reformulações que atendam à formação pedagógica e à formação musical.

O bacharelado tem como característica principal formar instrumentistas (PENNA, 2007; QUEIROZ; MARINHO, 2005) que irão atuar no mercado de trabalho com recitais, concertos, shows, ou seja, com performance instrumental e/ou vocal. Geralmente, os bacharelados em instrumentos voltados para a música erudita, como no caso do piano, enfatizam a tradição da escrita, da leitura musical e da técnica, tendo como meta o virtuosismo (PENNA, 2007; GLASER; FONTEERRADA, 2007). No que se refere ao bacharelado em música popular, além da formação do instrumentista e dos estudos considerados tradicionais (leitura e escrita), em pesquisa de Santos (2013), foi possível observar a prática de improvisação, a composição, a elaboração de arranjos, entre outros elementos.

Outra discussão apresentada nesta revisão da literatura é a perspectiva de que somente ‘basta tocar’ um instrumento para poder atuar como professor de música. Autoras como Del Ben (2003), Hentschke (2003) e Penna (2007) confirmaram em seus textos que muitos egressos dos cursos de bacharelado atuam como professores de música. Segundo Penna (2007, p. 51): “[...] mesmo em algumas regiões onde há opção por cursos de licenciatura, muitas vezes bacharéis, ou mesmo músicos com as mais variadas formações, atuam como educadores musicais”. Essa prática pode evidenciar a perspectiva ainda muito presente que não há necessidade de preparação pedagógica, advinda de um curso de licenciatura, para atuação de professores de música e de instrumento, ou seja, músicos que sabem tocar automaticamente tornam-se professores. Mesmo os bacharéis não tendo a formação pedagógica específica em disciplinas com o enfoque na educação, não é possível afirmar que esses profissionais não possam lidar com processos de ensinar e aprender um instrumento musical com eficiência. Aqui se apresenta um dos grandes dilemas desta formação universitária, quando algumas das discussões da literatura indicam que a licenciatura não é necessariamente a garantia para uma docência qualificada, assim como o bacharelado não impede o desenvolvimento de ações e reflexões pedagógicas eficientes e relevantes.

Os cursos de bacharelado não têm como objetivo formar professores de instrumento, porém muitos instrumentistas acabam se tornando professores de instrumento (PENNA, 2007; HENTSCHE, 2003; DEL BEN, 2003). Dessa forma, esses instrumentistas acabam, na

maioria das vezes, reproduzindo modelos de ensino que fizeram parte de sua formação. Glaser e Fonterrada (2007) discutem que os bacharéis poderiam ser potenciais professores de instrumento, pois possuem: “[...] uma formação sólida em conhecimento de repertório e técnica de execução” (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p. 31). No entanto, as autoras afirmam a necessidade de preparação pedagógica por parte desses profissionais. Esta preparação, ou aprimoramento, poderia ser realizada através de cursos que enfatizem os processos pedagógicos do ensino de música e do instrumento.

A escolha por ser professor de instrumento está relacionada com diversos aspectos não associados necessariamente à formação. Del Ben (2003) afirma que:

[...] ser professor de instrumento e/ou disciplinas teóricas em escolas de música, sejam elas escolas livres, conservatórios ou cursos superiores, deveria ser visto como uma escolha e não como um resultado da falta de espaço profissional para musicistas e/ou bacharéis em música. (DEL BEN, 2003, p. 31).

Os profissionais que são preparados para a performance, acabam muitas vezes dando aulas também por razões financeiras. Glaser e Fonterrada (2007) apresentam que músicos instrumentistas se tornam professores para obter mais uma fonte de renda, não tratando especificamente o ensino como uma profissão. Para estes profissionais, os conteúdos pedagógicos podem ser considerados menos relevantes em sua formação, ou seja, a prioridade é o desenvolvimento técnico e instrumental, refletindo tal prioridade em suas práticas docentes.

A licenciatura em instrumento, uma nova modalidade de curso oferecida em universidades brasileiras recentemente, tem como objetivo capacitar profissionais para atuarem em diferentes contextos de ensino e aprendizagem, lidando com a diversidade de cada campo (QUEIROZ; MARINHO, 2005; 2009). Desse modo, a licenciatura em instrumento visa atender:

[...] uma demanda emergente no campo do ensino da música, como escolas especializadas da área e outros contextos que se dedicam ao ensino do instrumento e do canto, que têm encontrado dificuldades para preencher seus quadros docentes

com professores habilitados nessas modalidades de ensino. (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 86).

Ainda sobre a licenciatura em instrumento, Goss (2009) comenta que esta modalidade:

[...] surge como uma possibilidade de ampliar as perspectivas de atuação profissional dos licenciados, permitindo que o futuro professor de música atue em situações de ensino e aprendizagem em diferentes contextos da área da educação musical. (GOSS, 2009, p. 80).

A licenciatura em instrumento reforça a perspectiva da formação do músico e do professor, propondo uma formação para trabalhar não somente com escolas regulares, mas também com a escola especializada de música, com projetos que envolvam o ensino de instrumento, entre outros contextos de ensino e aprendizagem instrumental. A literatura apresenta um número crescente de universidades que contemplam a licenciatura em instrumento. A pesquisa de Silva (2011) mostrou que nove universidades disponibilizavam até 2010 esta modalidade de curso de formação superior. O crescimento desta modalidade de graduação pode evidenciar uma preocupação da academia na preparação do profissional que irá atuar em diferentes espaços, podendo ser a licenciatura em instrumento uma modalidade de formação que integre de forma mais eficiente os conteúdos pedagógicos e musicais.

Em síntese, essa seção da literatura apresentou os pontos de vista de autores sobre os cursos de licenciatura, bacharelado e licenciatura em instrumento. Autores diversos discutem quais seriam os cursos mais apropriados para a formação do professor de instrumento. Os bacharelados trazem a questão do músico instrumentista, enquanto que a licenciatura traz a formação dos professores para a atuação em diferentes contextos e a licenciatura em instrumento seria uma opção entre as duas modalidades anteriores.

O quadro 2 traz a síntese das temáticas abordadas na revisão da literatura:

Quadro 2: Revisão da literatura.

AS PESQUISAS EM GUITARRA ELÉTRICA
Apresenta as temáticas que envolvem a discussão acadêmica em torno da guitarra elétrica. Dentre os temas principais destaca-se: (i) a formação e atuação de professores de guitarra elétrica; (ii) os métodos e metodologias de ensino e aprendizagem; (iii) a guitarra elétrica no ensino superior; (iv) a procura por uma identidade da guitarra denominada brasileira a partir da prática de guitarristas brasileiros.
A FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE INSTRUMENTO
Traz as pesquisas com o foco na formação e práticas de professores de instrumento, onde destacam-se os seguintes temas: (i) os saberes necessários para a formação e atuação dos professores de instrumento em diferentes contextos; (ii) as identidades profissionais de professores universitários; (iii) a identidade de alunos em formação e professores em um curso de licenciatura em instrumento; (iv) os conhecimentos próprios da cultura profissional e identidade de professores de violão; (v) o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão; (vi) a formação pedagógica de professores universitários de violão.
LICENCIATURA, BACHARELADO E LICENCIATURA EM INSTRUMENTO
Nesta seção são discutidas as características das diferentes modalidades de curso (licenciatura; bacharelado; licenciatura em instrumento), levantando as perspectivas e posicionamentos de autores com relação a melhor opção, quando se trata de cursos de graduação, para a formação do professor de instrumento.

Desenvolvido pelo Autor.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa. Neste tipo de abordagem, os pesquisadores se interessam pela complexa realidade social dos indivíduos e suas relações com o meio onde estão inseridos. No modelo qualitativo, as explicações e acontecimentos da vida social dos sujeitos envolvidos são levados em consideração pelo pesquisador na formulação de suas hipóteses e argumentos (GOLDENBERG, 2004).

A perspectiva qualitativa permite ao pesquisador conduzir, interpretar, observar, registrar e analisar as interações entre os sujeitos de pesquisa e os sistemas sociais (FLICK, 2004). Outra característica presente na pesquisa qualitativa é a possibilidade de entender e explorar os significados que os sujeitos da pesquisa e as instituições atribuem a uma determinada questão social (CRESWELL, 2010). As interpretações das experiências dos envolvidos no processo são, portanto, fundamentais no modelo qualitativo.

Na pesquisa qualitativa, os dados são transformados em textos e as análises construídas de forma indutiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O objetivo da abordagem qualitativa não é confirmar ou explicar hipóteses previamente estabelecidas pelo pesquisador, mas sim entender os significados e perspectivas que os participantes da pesquisa apresentam sobre determinada situação.

Existe uma atenção, na perspectiva da pesquisa qualitativa, em relação ao contexto onde serão coletados os dados. Neste sentido, há uma preocupação com o contexto natural onde ocorrem os fatos a serem investigados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Creswell (2010, p. 208) comenta que: “[...] os pesquisadores qualitativos tendem a coletar os dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou o problema que está sendo estudado”. Nesta pesquisa, o foco da coleta de dados foram os ambientes nos quais ocorre a formação dos estudantes de guitarra elétrica, ou seja, nos contextos das aulas de guitarra elétrica em quatro universidades.

A pesquisa qualitativa utiliza-se de diferentes métodos de coleta de dados, como entrevistas semi-estruturadas e observações do ambiente pesquisado. Segundo Flick (2004):

[...] os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos

pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2004, p. 20).

Ainda segundo este autor:

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermediária. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. (FLICK, 2004, p. 22).

A partir dos elementos descritos com relação à pesquisa qualitativa, esta abordagem foi utilizada favorecendo a exploração, o conhecimento e a interpretação dos dados referentes à formação oferecida em quatro cursos superiores no Brasil que incluem a guitarra elétrica, buscando de que maneira questões musicais e pedagógicas fazem parte da formação oferecida. O pesquisador inseriu-se no contexto onde acontecem as aulas de guitarra elétrica no ensino superior, comunicando-se com o meio e com os sujeitos pertencentes a esse meio, levando em consideração sua bagagem no processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Os professores de guitarra elétrica que atuam nos cursos selecionados ofereceram suas perspectivas com relação à formação de futuros profissionais que poderão atuar com o ensino deste instrumento, sobre o papel da universidade na formação desses profissionais, além da formação do professor universitário atuante no contexto do ensino de guitarra elétrica.

2.1 ESTUDO DE CASO

Dentre as estratégias de investigação relacionadas à pesquisa qualitativa, o estudo de casos múltiplos foi escolhido para o desenvolvimento deste trabalho de mestrado. As perspectivas de quatro professores de guitarra elétrica, atuantes em quatro cursos superiores em guitarra elétrica (dois bacharelados e duas licenciaturas em

instrumento), trouxeram dados referentes à formação oferecida nessas modalidades de graduação no Brasil.

O estudo de caso: “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros” (YIN, 2005, p. 32). Para o autor, o estudo de caso é utilizado quando o objetivo é aprofundar os estudos sobre a perspectiva de um sujeito de pesquisa (YIN, 2005).

Não há distinção entre o estudo de caso e o estudo de casos múltiplos, sendo que ambas as estratégias compartilham das mesmas características, ou seja, são consideradas variações dentro de uma mesma possibilidade metodológica (YIN, 2005). Segundo o autor: “[...] o mesmo estudo pode conter mais de um caso único [...]”, e se esse fato acontecer, “[...] o estudo utilizou um projeto de casos múltiplos” (YIN, 2005, p. 68). Os estudos de casos múltiplos apresentam resultados mais convincentes, são considerados mais robustos (YIN, 2005), pois diferentes perspectivas podem ser comparadas e contrastadas. A preocupação principal de um estudo de casos múltiplos “[...] deverá ser a recolha em locais adicionais que possam ilustrar a variedade de ambientes ou de sujeitos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 97) a serem investigados.

A partir destas características, o estudo de casos múltiplos se mostrou adequado para o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado. Desta forma, quatro professores de guitarra elétrica atuantes no ensino superior, inseridos em quatro instituições de ensino superior, constituíram o conjunto de participantes desta investigação.

2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O primeiro passo para a definição e seleção dos participantes da pesquisa se consistiu de um levantamento dos cursos superiores que contemplassem a formação de guitarra elétrica como instrumento principal, ou seja, o foco estaria no ensino do instrumento. Posteriormente, para a escolha dos sujeitos de pesquisa, utilizou-se a amostra intencional que, segundo Gil (1999, p.104): “[...] constitui um tipo de amostragem não probabilística e consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerada representativa de toda a população”. Sendo assim, foram definidas desta maneira as instituições nas quais estavam inseridos os participantes desta pesquisa:

I) uma instituição que oferece há vários anos o curso de Bacharelado em Música Popular com a opção pela guitarra elétrica - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP);

II) uma instituição que iniciou recentemente o curso de Bacharelado em Instrumento com a opção pela guitarra elétrica - Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI);

III) uma instituição que oferece o curso de Licenciatura em Música, área de Práticas Interpretativas e subárea Instrumento - Universidade Federal da Paraíba (UFPB);

IV) uma instituição que oferece o curso de Licenciatura em Música com Ênfase em Práticas Interpretativas da Música Popular/Habilitação em guitarra elétrica - Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

O contato inicial com as instituições foi realizado por meio de carta convite e apresentação da pesquisa (Apêndice C - Carta Convite e Apresentação da Pesquisa), enviados por e-mail para a coordenação dos respectivos cursos. A partir da resposta positiva dos coordenadores dos cursos, foram enviados, também por e-mail, a carta convite para os professores de guitarra elétrica atuantes nas respectivas universidades. Três das instituições pesquisadas possuem em seu quadro docente um professor de guitarra e uma instituição possui dois professores deste instrumento, sendo que um deles participou da pesquisa.

A partir das respostas positivas dos professores, foram agendadas as entrevistas e as observações das aulas. Os professores aceitaram a divulgação de seus respectivos nomes, ou seja, Hermilson Garcia do Nascimento (UNICAMP), Paulo Demetri Gekas (UNIVALI), Anderson de Souza Mariano (UFPB) e Cesar Gabriel Berton (IFPE). O quadro 3, a seguir, apresenta informações sobre os participantes da pesquisa:

Quadro 3: Informações sobre os participantes da pesquisa.

Professor Hermilson	No período da coleta de dados, o professor Hermilson estava com 45 anos de idade e havia iniciado seu contrato como professor de guitarra elétrica na UNICAMP em 2012, encontrando-se em estágio probatório que irá até o ano de 2015. No momento da entrevista, relatou que está em processo de desenvolvimento do planejamento e dos planos de aula, sendo assim, não apresentou nenhum documento referente a conteúdos, objetivos,
----------------------------	---

	avaliação e bibliografia a serem utilizados no decorrer das aulas.
Professor Paulo	No período da coleta de dados, o professor Paulo estava com 38 anos de idade e havia ingressado no corpo docente da UNIVALI em 2008. Atualmente, é professor contratado e participou ativamente na construção dos planos de ensino, das ementas, da bibliografia e dos objetivos a serem alcançados no curso de guitarra elétrica e violão.
Professor Anderson	No período da coleta de dados, o professor Anderson estava com 36 anos de idade e havia ingressado no corpo docente da UFPB em 2009. Atualmente, é professor efetivo e participou ativamente na construção dos planos de ensino, ementas das disciplinas, bibliografia e objetivos a serem alcançados nas aulas de guitarra elétrica da UFPB.
Professor Cesar	No período da coleta de dados, o professor Cesar estava com 41 anos de idade e havia ingressado como professor substituto do IFPE no início de 2014. Atualmente, é professor efetivo e está desenvolvendo os planos de ensino, ementas das disciplinas, objetivos, avaliação e bibliografia do curso.

Fonte: Entrevistas com os professores participantes. Desenvolvido pelo Autor.

2.3 COLETA DE DADOS

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram:

- 1) Entrevistas semi-estruturadas com quatro professores de guitarra elétrica inseridos no contexto do ensino superior;
- 2) Observações não-participantes de aulas desses professores;
- 3) Consultas a documentos oficiais: currículo Lattes dos professores, planos de aulas, ementas de disciplinas e Projeto Político Pedagógico das quatro instituições selecionadas.

Além das três técnicas enumeradas acima, aconteceram conversas informais e troca de e-mails que contribuíram para o esclarecimento de questões relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.3.1 Entrevistas semi-estruturadas

Para Yin (2005), um dos objetivos do estudo piloto é permitir que o pesquisador conheça os tipos de respostas que surgirão quando as entrevistas se realizem de fato. Para esta pesquisa, foram realizados três estudos pilotos na cidade de Florianópolis/SC, com os seguintes professores: (i) um professor de guitarra elétrica atuante no contexto de aulas particulares; (ii) um professor universitário que utiliza da guitarra elétrica como instrumento; (iii) um professor de baixo elétrico atuante em um bacharelado em instrumento. Esses três estudos pilotos tiveram como objetivo testar e validar o roteiro da entrevista (Apêndice A - roteiro da Entrevista Semi-Estruturada), aprimorando, assim, os itens e abordagens a serem utilizados. Os dados gerados nestes estudos modificaram o desenho original do roteiro, trazendo contribuições que realinharam as questões relacionadas ao ensino de instrumento musical e a formação de professores de instrumento. Além disso, esses pilotos foram fundamentais para a preparação do pesquisador como entrevistador.

A entrevista semi-estruturada possibilita ao pesquisador obter “dados descritivos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134) na linguagem dos sujeitos da pesquisa, permitindo assim a interpretação dos dados coletados. Segundo Gil (1999), a entrevista semi-estruturada:

[...] apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo. (GIL, 1999, p. 120).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 135): “[...] as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”.

Nesta pesquisa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com quatro professores de guitarra elétrica atuantes no ensino superior,

dois inseridos em cursos de bacharelado e dois atuantes em cursos de licenciatura em instrumento. Estas entrevistas e conversas informais foram divididas, sendo que a uma primeira parte ocorreu antes das observações e outras depois das aulas observadas. As entrevistas foram guiadas por um roteiro com pautas, tópicos previamente elaborados, explorando ainda mais os pontos considerados pertinentes para o objetivo da pesquisa. Além disso, estas pautas permitiram ao pesquisador a retomada e o direcionamento da conversa para tópicos julgados mais importantes.

O objetivo principal das entrevistas semi-estruturadas foi o de conhecer como acontecem as atividades no curso superior de guitarra elétrica, descrevendo as questões pedagógicas presentes na atuação dos professores de guitarra elétrica entrevistados, o contexto das instituições de ensino superior, as etapas presentes na formação do professor e do estudante universitário.

Para Flick (2004, p. 179): “[...] no caso de dados de entrevista, um elemento importante desse processo de edição consiste na gravação sonora das palavras e na sua posterior transcrição”. Ainda segundo o autor, a transcrição literal, na sequência, tem como objetivo não perder informações cruciais descritas no processo da coleta de dados. Nesta pesquisa, as entrevistas e observações foram gravadas em áudio com o auxílio do *software Garage Band*², onde o pesquisador extraiu, a partir da realização das transcrições, todos os dados relatados pelos entrevistados.

Com relação à conferência dos dados obtidos, Flick (2004, p. 184) afirma que: “[...] conferir uma segunda vez a transcrição comparada à gravação, e a anonimidade dos dados (nomes, referências espaciais e temporais) são aspectos centrais do procedimento de transcrição”. Nesta pesquisa, seguindo o procedimento apresentado pelo autor, o texto transcrito foi comparado novamente à gravação.

Para aumentar a validade e a confiabilidade dos dados, os textos, gerados pela coleta de dados, foram enviados aos participantes da pesquisa para que os mesmos revisassem todos os diálogos contidos com o objetivo de corroborar os fatos, assim como contribuir para possíveis acréscimos e/ou retiradas de algumas informações. Segundo Yin (2005):

² *Software* de gravação gratuito para o sistema Mac OX.

Do ponto de vista metodológico, as correções feitas durante esse processo realçarão a acurácia do estudo de caso, aumentando, dessa forma, a *validade do constructo* [grifo do autor] do estudo. A probabilidade de apresentar um relatório com dados falsos deve ser reduzida. Além disso, quando não houver nenhuma verdade objetiva [...] o procedimento deve ajudar a identificar as várias perspectivas, que então podem ser representadas no relatório do estudo de caso. (YIN, 2005, p. 191).

As entrevistas nos Bacharelados foram realizadas presencialmente. Nas Licenciaturas em Instrumento, devido à dificuldade do pesquisador em se deslocar até o local, as entrevistas foram realizadas virtualmente, utilizando o *software Skype* 6.15. O quadro 4 apresenta a síntese das entrevistas realizadas:

Quadro 4: Entrevistas realizadas.

Entrevistas	Datas	Duração	Forma	Conversas informais
Professor Hermilson	19/03/2014 20/03/2014	1'30'' 1'30'	Presencial	- Intervalos entre as aulas; - Trocas de e-mail.
Professor Paulo	06/05/2014 08/05/2014	2' 20"	Presencial	- Intervalos entre as aulas; - Trocas de e-mail.
Professor Anderson	30/08/2014 15/09/2014	1'30' 1'30'	<i>Skype</i>	- Trocas de e-mail.
Professor Cesar	27/09/2014 03/10/2014	50" 1'44"	<i>Skype</i>	- Trocas de e-mail.

Desenvolvido pelo Autor.

2.3.2 Observações não-participantes

Outra técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa qualitativa é a observação não-participante. Esta técnica permite a

inserção do pesquisador no contexto pesquisado, captando assim as ações e interações dos sujeitos no meio real dos acontecimentos reais no campo de pesquisa (FLICK, 2004). Um roteiro estruturado de observação foi elaborado (Apêndice B - roteiro da observação) com questões prévias de interesse da pesquisa (CRESWELL, 2010). A estratégia não-estruturada de observação também foi prevista, possibilitando a coleta de dados até então não previstos pelo pesquisador. Para Bell (2008):

[...] os pesquisadores que decidem adotar a abordagem não estruturada da observação, em geral o fazem por que, embora possam ter uma ideia clara do propósito da observação, podem não ter tanta clareza sobre os detalhes [...] a observação não estruturada pode ser útil para gerar hipóteses. (BELL, 2008, p. 160).

Segundo Flick (2004, p. 147):

[...] em geral, essas abordagens enfatizam o fato de que as práticas somente podem ser acessadas através da observação, e de que entrevistas e as narrativas tornam acessíveis apenas os relatos das práticas e não as próprias práticas. (FLICK, 2004, p. 147).

Bell (2008, p. 159) comenta que: “[...] a observação pode ser útil para descobrir se as pessoas fazem o que dizem que fazem, ou comportam-se da maneira como declaram”. A técnica de observação foi escolhida para esta pesquisa com o objetivo de corroborar com os dados obtidos nas entrevistas e nos documentos oficiais, assim como averiguar elementos gerais pertencentes ao contexto da guitarra elétrica no ensino superior.

Assim como nas entrevistas, as observações de aulas nos cursos de Bacharelado em Música Popular e Bacharelado em Instrumento foram realizadas de maneira presencial. Nas Licenciaturas em Instrumento, devido à dificuldade do pesquisador em se deslocar até o local, as observações foram realizadas virtualmente, utilizando o *software Skype 6.15*. A utilização dessa ferramenta trouxe vantagens para o desenvolvimento da pesquisa pois, além de economizar recursos com viagens e hospedagem, permitiu a melhor programação de horários

entre o pesquisador e os pesquisados. Nesse sentido, assim que surgia horários disponíveis, ou seja, em comum entre pesquisador e pesquisados, as observações não-participantes eram marcadas e realizadas. O quadro 5 apresenta a síntese das observações realizadas:

Quadro 5: Observações realizadas.

Professor Hermilson	Quantidade (Duração): 6 individuais (1h/a cada) e 1 coletiva (2 h/a). Datas: Entre 19 e 20/03/2014. Forma: Presencial. Alunos: Diversos semestres no curso.
Professor Paulo	Quantidade (Duração): 4 individuais (2h/a cada) e 1 grupos musicais (2 h/a). Datas: Entre 06 e 09/05/2014. Forma: Presencial. Alunos: Diversos semestres no curso.
Professor Anderson	Quantidade (Duração): 1 coletiva (4h). Datas: 22/10/2014. Forma: <i>Skype</i> . Alunos: 4º semestre no curso.
Professor Cesar	Quantidade (Duração): 1 coletiva (1h) e 1 coletiva (2 h/a). Datas: 29/10/2014 e 05/11/2014. Forma: <i>Skype</i> . Alunos: 5º semestre no curso.

Desenvolvido pelo Autor.

As notas de campo possibilitam a coleta de dados considerados pertinentes ao pesquisador, contendo: “[...] elementos essenciais” (FLICK, 2004, p. 181) dos acontecimentos observados. Os dados escritos nas notas de campo demonstraram questões subjetivas como, por exemplo, um gesto usado frequentemente pelo professor para indicar algum elemento, reações dos alunos a determinadas ações do professor e outras que não poderiam ser captadas através de gravação em áudio, por exemplo. Todos os critérios éticos foram seguidos e o termo de consentimento (Apêndice D - Termo de Consentimento) foi apresentado no início das entrevistas e assinado pelos participantes, liberando os dados para usos com fins acadêmicos.

2.3.3 Documentos oficiais

Segundo Yin (2005, p. 112): “[...] o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar evidências oriundas de outras fontes”. Neste sentido, a metodologia incluiu a coleta e análise de documentos que pudessem auxiliar o desenvolvimento da pesquisa. Assim, Projetos Político Pedagógicos, ementas de disciplinas, planos de aulas, currículo Lattes de cada professor e currículos dos cursos onde a guitarra elétrica é contemplada foram coletados para análise, trazendo outras perspectivas para o conjunto do trabalho.

Estes documentos foram lidos, categorizados e ofereceram informações complementares daquelas obtidas nas entrevistas e nas observações. O currículo Lattes de cada professor selecionado foi encontrado na internet e estudado previamente para a realização das entrevistas e observações de aulas. Os Projetos Político Pedagógico e as ementas das disciplinas foram fornecidos pela coordenação de cada curso, pelos professores e por busca nos sites das instituições participantes.

2.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise qualitativa de conteúdo permite a interpretação das comunicações geradas através da coleta de dados, buscando uma compreensão de significados que vão além de uma simples leitura das informações apresentadas (BARDIN, 2004). Depois de coletados os dados das entrevistas semi-estruturadas, das observações de aulas e da leitura dos documentos oficiais, a análise de conteúdo apresentou um panorama sobre a formação superior em guitarra elétrica oferecida nos quatro cursos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa.

As diferentes fontes utilizadas para a coleta de dados (entrevistas; observações; documentação) foram transformadas em textos e interpretados. Flick (2004, p. 201) nota que: “[...] a análise do conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material - desde produtos da mídia até dados de entrevista”.

Bardin (2004, p. 89) apresenta três fases distintas para a análise de conteúdo: “[...] 1) a pré-análise [...] 2) a exploração do material [...] 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Flick (2004, p. 202) descreve que um dos objetivos dessa leitura inicial: “[...] é reduzir o material” obtido na coleta de dados. Uma primeira leitura foi

realizada com a finalidade de se ter um primeiro contato com o material textual. A seleção e o estabelecimento de algumas orientações foram desenvolvidos neste período da análise.

Em um segundo momento, os dados foram explorados e estabeleceram-se, assim, códigos para identificação dos assuntos encontrados para análise posterior. Segundo Bardin (1994):

[...] a codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados em bruto texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 2004, p. 97).

Os códigos gerados nesse segundo momento foram agrupados em unidades analíticas, que consistem em assuntos, temas, ações ou frases que surgiram a partir dos dados coletados. Com o agrupamento dessas unidades analíticas, o processo de categorização foi realizado. Bardin (2004) comenta que:

[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2004, p. 111).

O desenvolvimento das categorias seguiu os cinco critérios descritos por Bardin (2004, p. 113 - 114): 1) “a exclusão mútua”, ou seja, um mesmo elemento não pode estar em duas categorias diferentes; 2) “a homogeneidade”, onde os dados deverão seguir uma mesma classificação de análise; 3) “a possibilidade de uma categoria refletir uma intenção”, ou seja, ser pertinente ao tema do trabalho; 4) “às

variáveis contidas para a entrada dos dados nas categorias”; 5) “a produtividade de resultados”.

A partir do estabelecimento de categorias, os dados foram organizados e interpretados. Assim: “[...] a interpretação é o ponto da ancoragem para a tomada de decisões sobre quais dados ou casos serão os próximos a serem integrados na análise” (FLICK, 2004, p. 189). Ainda segundo o autor:

A interpretação de textos pode buscar duas metas opostas. Uma é a revelação, exposição ou contextualização de enunciados no texto, a qual normalmente leva a um aumento do material textual; para trechos curtos no texto original, às vezes escrevem-se interpretações de uma página. A outra visa à redução do texto original através de paráfrase, resumo ou categorização. (FLICK, 2004, p. 188).

Os dados categorizados e analisados possibilitaram uma melhor compreensão e visualização dos elementos contidos em uma parcela da formação superior em guitarra elétrica oferecida no Brasil. No quadro 6 são apresentadas as três categorias organizadas para a análise dos dados:

Quadro 6: Categorias de análise e suas respectivas descrições.

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
1. As Instituições	Traz as perspectivas das instituições de ensino superior onde atuam os professores participantes e a visão dos professores sobre a formação oferecida.
2. A Formação dos Professores	Apresenta os contextos e metodologias utilizadas na formação musical e pedagógica dos professores participantes.
3. O Ensino de Guitarra Elétrica	Descreve dados referentes ao ensino superior na atualidade, trazendo dados sobre a organização das aulas, conteúdos e estratégias de ensino utilizadas.

Desenvolvido pelo Autor.

Triangulação dos dados

A triangulação de dados: “[...] é utilizada para indicar a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas no tratamento de um fenômeno” (FLICK, 2004, p. 237). Neste sentido, Yin (2005, p. 33) alerta para que os dados coletados encaminhem-se para uma análise em “[...] formato de triângulo”. Segundo Yin (2005):

Com a triangulação, você também pode se dedicar ao problema em potencial da validade do constructo, uma vez que várias fontes de evidências fornecem essencialmente várias avaliações do mesmo fenômeno. Não surpreendentemente, uma análise dos métodos utilizados pelo estudo de caso constatou que aqueles estudos de caso que utilizaram várias fontes de evidências foram mais bem-avaliados, em termos de sua qualidade total, do que aqueles que contaram apenas com uma única fonte de informações. (YIN, 2005, p. 128).

Para Flick (2004):

A triangulação pode ser aproveitada como uma abordagem para embasar ainda mais o conhecimento adquirido através dos métodos qualitativos. O embasamento aqui não significa avaliar os resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção de conhecimento. (FLICK, 2004, p. 238).

A perspectiva, a combinação e a comparação dos dados oriundos das entrevistas, observações e documentos oficiais ofereceram diferentes visões relacionadas à questão de pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica escolhida para esta dissertação de mestrado trata das seguintes temáticas: (i) o currículo e seus desdobramentos nas instituições de ensino superior selecionadas, tendo como base os escritos de Sacristán (1998; 2000); (ii) os saberes docentes e formação profissional, propostos por Tardif (2014); (iii) o conhecimento pedagógico do conteúdo, trazidos por Shulman (1986; 1987).

3.1 CURRÍCULO

O currículo e as suas implicações em um curso superior são discussões frequentes no meio acadêmico. As publicações de Sacristán (1998; 2000), que tratam do currículo na educação de um modo geral, trazem para esta fundamentação teórica a discussão e apresentação de conceitos presentes no desenvolvimento dos currículos nas graduações investigadas. Um dos conceitos trazidos por Sacristán (2000) tem relação definida com a prática curricular, pois:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 15 - 16).

Para Sacristán (2000), o currículo é desenvolvido na prática cotidiana, com a interação dos sujeitos envolvidos no processo do ensino. Toda a trama que envolve os professores, os alunos e as disciplinas fazem parte do funcionamento do currículo de determinada instituição.

Sacristán (2000, p. 34) apresenta que: “[...] o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do

sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta”. A Resolução do CNE (BRASIL, 2004), de 8 de março de 2004, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, traz diversos elementos em sintonia com as proposições de Sacristán, indicando a flexibilidade e a autonomia das universidades para a construção de seus currículos, tendo como base este documento que é bastante amplo e abrangente e permitindo diversas leituras e aplicações práticas. O currículo idealizado em instituições de ensino superior para formação profissional em música pode levar em conta os objetivos culturais e as necessidades de formação que determinada sociedade anseia. Além disso:

[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

No caso dos cursos de graduação em música, percebemos a presença de uma hegemonia da música erudita no desenvolvimento dos currículos. Isso pode ser verificado com a entrada, somente a partir da década de 1980, de cursos com enfoque na música popular. Hoje em dia verifica-se o crescimento de graduações que tem como foco esta modalidade no país.

Para Sacristán (2000, p. 16): “[...] a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades”. Mesmo que o bacharelado não tenha como objetivo primeiro a formação de professores, um possível currículo oculto pode estar preparando o instrumentista para a atuação como professor de instrumento. A análise dos currículos de instituições de ensino superior que contemplam a graduação em guitarra elétrica e a visão de professores atuantes nesse contexto podem demonstrar as funções e objetivos envolvidos nas formações oferecidas.

Sacristán (2000) evidencia a importância do papel do professor nos direcionamentos educacionais, onde objetivos e conteúdos podem ser mediados pelo docente. Para o autor:

Essa ideia de mediação, transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador

decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Ainda segundo este autor:

O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conceitos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Desta maneira, cada professor decide o melhor formato para a realização de suas aulas, o repertório a ser trabalhado, os métodos e metodologias a serem desenvolvidos no ensino e aprendizagem no contexto universitário, assim como uma possível preparação dos alunos para a atuação como professores de instrumento.

Ao tratar dos conteúdos presentes nos currículos das instituições selecionadas, Sacristán (1998) descreve que:

A seleção considerada apropriada depende das forças dominantes em cada momento e dos valores que historicamente foram delineando o que se acredita que é valioso para ser ensinado ou transmitido, assim como aqueles valores nos quais se pretende introduzir os alunos/as. Os conteúdos, como toda realidade educativa tal como a conhecemos em suas instituições, nas práticas pedagógicas, não foram criados decisivamente pelo pensamento educativo, mas são, isso sim, frutos de uma história. (SACRISTÁN, 1998, p. 155).

O autor se refere à possibilidade de existir, por parte dos professores, a determinação de conteúdos a serem ensinados, onde, por mais que exista uma prescrição definida do que se deva ensinar, a história de cada docente influencia o que deve ser tratado como

conteúdo pertinente no processo de ensino e aprendizagem da guitarra elétrica.

3.2 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Para a discussão em torno da formação do profissional que atua como professor de guitarra elétrica a publicação de Tardif (2014) é pertinente, uma vez que trata dos saberes docentes e formação profissional de professores. Ao questionar quais são as bases do ofício do professor, o autor apresenta que os saberes são:

[...] os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas. (TARDIF, 2014, p. 9).

O autor procura investigar como estes saberes são adquiridos, relacionando esta aquisição a diferentes contextos de formação, experiências pessoais e outras fontes. Para esta pesquisa, o conceito desenvolvido pelo autor contribui para a identificação dos saberes que estão envolvidos na formação e prática de professores de guitarra elétrica.

Tardif traz que (2014, p. 68 - grifo do autor): “[...] o desenvolvimento do saber profissional é associado *tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção*”. Todos os professores e estudantes possuem uma história de vida e esta é repleta de experiências que são diversificadas, organizadas e entendidas de diferentes formas. O professor relaciona todas as experiências da sua formação e da sua prática na profissão. Isso indica que o docente não se forma exclusivamente nos anos dedicados aos estudos na universidade, mas sim a partir da interação de diversos contextos e de diferentes experiências relacionadas ao ensino e aprendizagem, ao longo da vida.

Para Tardif (2014, p. 14):

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho. (TARDIF, 2014, p. 14).

Ainda segundo o autor:

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo [...] o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. (TARDIF, 2014, p. 15-16).

Nesse sentido, Tardif (2014, p. 16) situa os saberes dos professores: “[...] na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”. O autor apresenta seis fios condutores para aprofundar questões relacionadas aos saberes docentes: (a) saber e trabalho; (b) diversidade ou pluralismo do saber docente; (c) temporalidade do saber; (d) a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber; (e) saberes humanos a respeito dos seres humanos; (f) saberes e formação de professores (TARDIF, 2014).

O primeiro fio condutor discutido por Tardif (2014, p. 16 - 17) está relacionado ao *saber e trabalho*, onde o autor discute que: “[...]o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”. Ao se referir à escola e sala de aula, evidentemente é possível compreender diferentes níveis educacionais e diferentes cenários, que incluiriam a educação de crianças, jovens e adultos em qualquer tipo de contexto. O trabalho do professor se realiza numa sala de aula, e também em um ambiente análogo. Portanto, os saberes dos professores estão diretamente conectados com a prática de ensinar. O autor complementa que:

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho [...] nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2014, p. 17).

Tardif (2014) refere-se à utilização de determinado saber devido às particularidades apresentadas no dia a dia. Sendo assim, se o aluno apresentar uma dificuldade específica durante a aula, o professor poderá intervir para tentar solucionar o problema utilizando determinado saber adquirido por ele durante a sua prática profissional.

O segundo fio condutor descrito por Tardif (2014) é a *diversidade ou pluralismo do saber docente*, que tem relação com a origem do saber-fazer. Segundo o autor:

[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (TARDIF, 2014, p. 18).

Neste sentido, é legítimo considerar que um professor de instrumento musical apresente conhecimentos e saiba fazer diversas atividades relacionadas com tocar, improvisar, interpretar e também ensinar, o que reforça a pluralidade e a diversidade discutidas pelo autor.

Na discussão envolvendo a *temporalidade do saber*, que é o terceiro fio condutor proposto por Tardif (2014), a história de vida do professor é destacada como elemento que vai formatando o trabalho como docente e que o professor aprende a 'saber-fazer', ou seja, aprende a ensinar. Segundo o autor (2014), o professor aprende:

[...] a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber ensinar. (TARDIF, 2014, p. 20).

Tardif (2014) descreve que a trajetória da aquisição do conhecimento e a experiência docente são fundamentais para que os professores aprendam a ensinar. Sendo assim, o aprender a ensinar dos professores surge a partir de suas experiências de ensino e aprendizagem oportunizadas durante a história de vida e não unicamente a partir de uma formação voltada para a atuação docente.

A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, quarto fio condutor proposto por Tardif (2014), tem relação com a construção de saberes para a atuação de professores em diferentes contextos. Segundo o autor:

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. [...] A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica os saberes [...] (TARDIF, 2014, p. 21).

Tardif (2014) relata que há diversidade de saberes na prática profissional e alerta que os professores podem favorecer determinados saberes em detrimento de outros. O favorecimento de alguns “[...] saberes a serem ensinados e sua maneira de ensinar” (TARDIF, 2014, p. 13) por professores pode deixar de lado outros saberes considerados importantes para o ensino e aprendizagem. A identificação de quais dos saberes são os mais utilizados levanta a discussão sobre práticas de ensino e aprendizagem.

O quinto fio condutor, *saberes humanos a respeito de seres humanos*, é definido por Tardif como “um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana” (TARDIF, 2014, p. 22). Nesse sentido, as relações e as interações com os alunos evidenciam os saberes dos professores na prática pedagógica, entendendo que questões trazidas pelos alunos também fazem parte do processo de ensinar e aprender.

O último fio condutor, *os saberes e formação de professores*, apresentado por Tardif (2014, p. 22 - 23), indica que tais saberes são: “[...] decorrentes dos anteriores”, onde existe: “[...] a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano”. O autor apresenta a necessidade de reflexão, por parte dos professores, das suas práticas realizadas.

A partir desses seis fios condutores, Tardif (2014, p. 32) procura: “[...] identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente”. Ainda para o autor: “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”, onde

“os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 33) são os saberes desenvolvidos a partir de fontes sociais de aquisição. Estes quatro saberes – profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais – sintetizam aspectos inerentes à formação e à prática dos professores, sendo que estes saberes se relacionam entre si, constituindo um conjunto inseparável e integrado. Os quatro saberes são:

a) Os *saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)*. Para Tardif (2014, p. 36) esses são: “[...] os saberes profissionais transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”;

b) Os *saberes disciplinares* são os saberes definidos pelas instituições de ensino superior. Para Tardif (2014), esses saberes:

[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos [...] Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (TARDIF, 2014, p. 38).

c) Os *saberes curriculares*:

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. (TARDIF, 2014, p. 38);

d) Os *saberes experienciais* são originados da prática cotidiana da profissão e validados por ela. Tardif (2014) apresenta que:

[...] 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. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* [grifo do autor] e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2014, p. 39).

Tardif (2014) menciona que os saberes experienciais surgem a partir da prática cotidiana, das influências de ex-professores e da interação com alunos, onde os professores passam a interpretar, compreender e orientar a sua profissão. O autor destaca os saberes experienciais, dentre os quatro acima citados, como os mais importantes, já que incluem todos os outros em sua construção.

Em síntese, a partir das referências de Tardif (2014), os seis fios condutores mais os quatro saberes, contribuem para a fundamentação teórica desta pesquisa de mestrado, trazendo bases para a análise realizada. O ensino de guitarra elétrica em cursos superiores brasileiros envolve professores que se formam a partir de distintas perspectivas e os elementos discutidos por Tardif são adequados para que se estude aspectos desta complexa tarefa de ser professor, independentemente da modalidade de curso ser licenciatura ou bacharelado.

3.3 CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

Para a discussão em torno da atuação pedagógica, ou prática profissional dos professores de guitarra elétrica selecionados para essa pesquisa, são apresentados os conceitos desenvolvidos por Shulman (1986; 1987), que tratam do conhecimento de base profissional e do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Através de pesquisa empírica, Shulman (1987) apresentou sete categorias em um conjunto de conhecimentos de base para a profissionalização do professor. Essas categorias são:

[...] (1) conhecimento do conteúdo; (2) o conhecimento pedagógico geral; (3) conhecimento curricular; (4) o conhecimento pedagógico do conteúdo; (5) conhecimento dos alunos e suas características; (6) conhecimento dos contextos educacionais e (7) conhecimento de fins educacionais [...] (SHULMAN, 1987, p. 8,

tradução nossa)³.

Para Shulman (1987), dentre as sete categorias formuladas, o conhecimento pedagógico do conteúdo está mais relacionado ao professor. Para o autor, este tipo de conhecimento representa a união dos conhecimentos de conteúdo e conhecimentos de pedagogia, com suas particularidades e generalidades, e permitem que o professor apresente e consiga que o aluno, de alguma forma, apreenda o que lhe está sendo apresentado (SHULMAN, 1987). Ainda segundo o autor, o conhecimento pedagógico do conteúdo:

[...] representa a mistura de conteúdo e pedagogia em um entendimento de como tópicos particulares, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos alunos, sendo assim, apresentados para a instrução. O conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria mais provável para distinguir a compreensão do conteúdo especialista e do pedagogo. (SHULMAN, 1987, p. 8, tradução nossa)⁴.

Dentro do conhecimento pedagógico do conteúdo, Shulman (1987) propõe seis modelos de raciocínio e ação para que o professor seja capaz de abordar os conteúdos a partir de diferentes perspectivas. Os seis modelos são: “[...] *compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões*” (SHULMAN, 1987, p. 15, tradução nossa)⁵.

³ No original: [...] (1) content knowledge; (2) general pedagogical knowledge; (3) curriculum knowledge; (4) pedagogical content knowledge; (5) knowledge of learners and their characteristics; (6) knowledge of educational contexts; (7) knowledge of educational ends [...] (SHULMAN, 1987, p. 8).

⁴ No original: [...] it represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction. Pedagogical content knowledge is the category most likely to distinguish the understanding of the content specialist from that of the pedagogue. (SHULMAN, 1987, p. 8).

⁵ No original: [...] *comprehension, transformation, instruction, evaluation, reflection and new comprehensions*. (SHULMAN, 1987, p. 15).

Shulman (1987), ao discutir sobre o primeiro modelo, a *compreensão*, enfatiza a necessidade de que os professores primeiramente compreendam o conteúdo a ser ensinado aos alunos, criando assim diversas abordagens para o ensino e o entendimento de como uma determinada ideia se relaciona com outras da mesma área.

A *transformação*, segundo modelo, se refere a: “[...] como as ideias compreendidas devem ser transformadas, de alguma maneira, para serem ensinadas” (SHULMAN, 1987, p. 16, tradução nossa)⁶. A transformação engloba quatro subitens, que são: (i) *preparação*; (ii) *representação*; (iii) *seleção*; (iv) *adaptação*. A *preparação* é onde o professor interpreta e examina criticamente o material que será utilizado em aula, com o objetivo de apresentá-lo de uma maneira mais pedagógica para o aluno (SHULMAN, 1987), ou seja, o professor torna o conteúdo mais compreensível para os discentes. A *representação*, por sua vez, é compreendida como os caminhos que o professor utiliza para o ensino, utilizando-se de: “[...] analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, simulações, e como ele pode ajudar a construir uma ponte entre a sua compreensão e o que é pretendido pelo aluno” (SHULMAN, 1987, p. 16, tradução nossa)⁷. A *seleção* está relacionada com o repertório de abordagens e estratégias de ensino utilizadas pelo professor (SHULMAN, 1987). A *adaptação* é a maneira como o professor percebe o desempenho do aluno (dificuldades e facilidades) e adapta o material didático, focando a aprendizagem do aluno.

A *instrução*, terceiro modelo proposto por Shulman (1987), é a prática pedagógica na interação do professor com os alunos e envolve:

[...] muitos dos aspectos mais importantes da pedagogia: organização e gestão da sala de aula; apresentar explicações claras e vívidas descrições; atribuir e verificar o trabalho; e interagir de forma eficaz com os alunos através de perguntas e questionamentos, respostas e reações, e elogios e

⁶ No original: [...] comprehended ideas must be transformed in some manner if they are to be taught (SHULMAN, 1987, p. 16).

⁷ No original: [...] analogies, metaphors, examples, demonstrations, simulations, and the like can help to build a bridge between the teacher's comprehension and that desired for the students? (SHULMAN, 1987, p. 16).

críticas. (SHULMAN, 1987, p. 17, tradução nossa)⁸.

No quarto modelo, *avaliação*, Shulman (1987) descreve como o processo de compreensão do que o aluno aprendeu, do material utilizado e da performance do professor, envolve a compreensão e a transformação descritas pelo autor. O quinto modelo, a *reflexão*, é representado pela retomada ao ensino e aprendizagem que ocorreu, reconstruindo assim as realizações (SHULMAN, 1987, p. 19). Para o autor: “[...] esse é o conjunto de processos através do qual os profissionais aprendem com a experiência” (SHULMAN, 1987, p. 19, tradução nossa)⁹. A *nova compreensão*, sexto e último modelo, é onde todo o processo se reinicia, ou seja, ao novo começo dos temas a serem ensinados e dos processos metodológicos utilizados. É nessa subdivisão que a aprendizagem experiencial dos professores pode se consolidar, desde que sejam aplicadas: “[...] estratégias específicas para documentação, análise e discussão” (SHULMAN, 1987, p. 19, tradução nossa)¹⁰.

Em síntese, os seis modelos propostos por Shulman (1987) para o entendimento do conhecimento pedagógico do conteúdo subsidiam as análises das aulas de guitarra elétrica no ensino superior, observadas nesta pesquisa de mestrado, contribuindo para o esclarecimento das estratégias de ensino utilizadas pelos professores em suas práticas profissionais.

O quadro 7 traz a síntese das temáticas abordadas na fundamentação teórica:

⁸ No original: [...] many of the most crucial aspects of pedagogy: organizing and managing the classroom; presenting clear explanations and vivid descriptions; assigning and checking work; and interacting effectively with students through questions and probes, answers and reactions, and praise and criticism. (SHULMAN, 1987, p. 17).

⁹ No original: It is that set of processes through which a professional learns from experience [...] (SHULMAN, 1987, p. 19).

¹⁰ No original: Specific strategies for documentation, analysis, and discussion are needed [...] (SHULMAN, 1987, p. 19).

Quadro 7: Fundamentação teórica.

CURRÍCULO
Sacristán (1998; 2000) contribui com conceitos relacionados à prática curricular. Dentre os conceitos trazidos para este trabalho destacam-se: (i) a prática cotidiana; (ii) a opção cultural; (iii) a expressão do equilíbrio de interesses e forças; (iv) a importância do papel do professor; (v) os conteúdos curriculares.
OS SABERES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
A discussão trazida por Tardif (2014) possibilita a definição de saberes como conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores utilizam diariamente na prática de ensino. O autor identifica quatro saberes principais, que são: (i) os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); (ii) os saberes disciplinares; (iii) os saberes curriculares; (iv) os saberes experienciais. Dentre os quatro saberes, o autor evidencia como principal aquele formado pelos saberes experienciais, pois observa a presença dele na construção dos outros três saberes descritos acima.
CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO
Shulman (1986; 1987) descreve o conhecimento pedagógico do conteúdo como a união dos conhecimentos de conteúdo e conhecimentos de pedagogia. O autor propõe seis modelos de raciocínio presentes na atuação do professor. Estes modelos são: (i) a compreensão; (ii) a transformação; (iii) a instrução; (iv) a avaliação; (v) a reflexão; (vi) as novas compreensões.

Desenvolvido pelo Autor.

4 INSTITUIÇÕES

Nesta seção do trabalho são apresentados os dados referentes aos quatro cursos selecionados com o objetivo de contextualizar o campo de trabalho dos professores investigados neste trabalho. As informações como: objetivos gerais, forma de ingresso, alunos ingressos/egressos e informações sobre o currículo das instituições participantes são consideradas fundamentais para demonstrar o panorama do que é oferecido nestes quatro cursos de graduação que enfocam o ensino da guitarra elétrica.

4.1 BACHARELADO EM MÚSICA POPULAR - UNICAMP

O Bacharelado em Música Popular da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, localiza-se na cidade de Campinas/SP. Criado em 1989, esse curso tem como objetivo geral:

[...] oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para a sua atuação profissional, em todas as especialidades possíveis da música popular, seja como instrumentista, arranjador ou produtor musical. (UNICAMP, 2012, p. 6).

A universidade possui em seu quadro de docentes um professor de guitarra elétrica que atua no curso de música popular e também em outras disciplinas dos cursos de música (graduação e pós-graduação). O nome do professor atuante nessa graduação e participante dessa pesquisa é Hermilson Garcia do Nascimento.

O acesso a essa instituição é realizado a partir de concurso vestibular com conteúdos do ensino médio e avaliação de habilidades musicais específicas (teoria; percepção; execução instrumental). Ao falar do perfil do ingressante, um aspecto observado pelo professor Hermilson é a presença de alunos com maior familiaridade com a guitarra voltada para o *rock* e o *blues*, onde, segundo ele:

Tem uma parcela que varia de 10 a 25%, que já tem um conhecimento do que é música instrumental, já tem uma maior familiaridade e, outros que são mesmo aquela guitarra mais mediana, não mediana no sentido de nível técnico

nem nada, aquela mais presente, que é o *rock* mesmo, o *blues*. (PROFESSOR HERMILSON, Entrevista).

O curso da UNICAMP tem duração de oito a doze semestres, onde o aluno para formar-se:

[...] deverá obter o total de 174 créditos, correspondentes a 2610 horas de atividades supervisionadas, que poderão ser integralizadas em 08 semestres, conforme proposta oferecida pela unidade para o cumprimento do currículo pleno, sendo o prazo máximo de integralização 12 semestres. (UNICAMPa, 2014).

A análise do currículo da UNICAMP identificou três grandes eixos, que são: (i) disciplinas do núcleo comum aos cursos de música; (ii) disciplinas obrigatórias; (iii) disciplinas eletivas. O núcleo comum está fundamentado em conteúdos de teoria (estruturação musical), percepção musical (percepção musical; rítmica) e introdução à pesquisa, que todos os alunos dos cursos de música dessa instituição devem cursar. Ou seja, no núcleo comum as aulas são realizadas sem diferenciação com relação à modalidade de curso. A carga horária é dividida em créditos, que equivalem cada um a 15 horas/aula semestrais.

As disciplinas obrigatórias de música popular enfatizam a formação para o *performer*, sendo 8 semestres de instrumento (cada um com 3 créditos e 45 horas semestrais) e a mesma quantidade (carga horária e semestres) de prática instrumental sob a forma de *Prática de Conjunto*. Além disso, uma grande parcela da carga horária total tem como foco a formação do profissional para a prática em estúdio (música e tecnologia; trilhas sonoras) e para o desenvolvimento de trabalhos como arranjador (arranjo; harmonia).

A ementa da disciplina de *Instrumento* traz o seguinte texto: “estudo ordenado e progressivo do instrumento” (UNICAMP, 2012, p. 32), para qual os alunos dedicam três horas/aula semanais. Não foi possível o acesso a documentos que identifiquem os conteúdos específicos dessa disciplina, sendo assim, fica a cargo do professor a escolha dos tópicos a serem desenvolvidos durante os semestres. As aulas de instrumento são divididas da seguinte forma: uma aula coletiva semanal (duas horas/aula) com todos os alunos de guitarra dos cursos de graduação, ou seja, sem diferenciação quanto ao estágio em que o aluno

encontra-se no curso e uma aula (uma hora/aula) a cada 15 dias para cada aluno individualmente. Para o desenvolvimento dessas aulas a UNICAMP dispõe de uma sala com três amplificadores e uma guitarra.

Nas disciplinas eletivas, o aluno deverá cumprir 34 créditos e, dentre estes, observa-se que os discentes têm opções entre cursar conteúdos voltados para a formação pedagógica em disciplinas eletivas como fundamentos filosóficos da arte educação, psicologia do desenvolvimento aplicado às artes, ensino das artes e necessidade educativas especiais. A integração com o curso de licenciatura em música da instituição evidencia a possibilidade de uma formação pedagógica formal, no entanto, cabe aos alunos decidirem se vão cursar tais disciplinas.

O trabalho de conclusão de curso é o desenvolvimento de uma monografia e a preparação de um recital. Segundo o Projeto Político Pedagógico da UNICAMP, o aluno egresso:

Poderá atuar como instrumentista, arranjador, em atividades de vídeo, trilhas sonoras, produção e gravação de discos e pesquisa. Estará capacitado a avaliar tanto os aspectos práticos como teóricos da atividade musical, com amplas possibilidades de criação no terreno da música popular. Poderá atuar como professor universitário ou músico profissional. (UNICAMP, 2012, p. 4).

Mesmo sendo este um curso de bacharelado, o próprio projeto pedagógico inclui a possibilidade do aluno egresso atuar como professor. Esta possibilidade se associa à atuação profissional de muitos instrumentistas no Brasil, que têm como sua principal fonte de renda a atividade docente.

O professor Hermilson, ao falar do aluno egresso, vê dificuldades para o ingresso no mercado de trabalho atual devido às mudanças ocorridas com o campo da performance instrumental. Neste caso, o professor discorria sobre uma das possibilidades de atuação para o aluno egresso, o de instrumentista, e não os diversos campos que a instituição prevê como objetivos a serem alcançados por esse curso.

Ao ser questionado sobre a possibilidade de formar os alunos de um curso de bacharelado também para a atuação como professores, o professor Hermilson afirma que:

Eu acho mais fácil para o bacharel se inclinar e adquirir o ferramental, ser preparado para ser um bom professor, do que um cara que tem um bom ferramental para ser um bom professor se preparar para ter um conteúdo [de música] de primeira linha para oferecer. Conteúdo, cultura, conhecimento de causa, mergulho, paixão, entrega. É isso que me preocupa. (PROFESSOR HERMILSON, Entrevista).

Nesta fala, nota-se que o professor considera formar, além de instrumentistas, professores de guitarra elétrica. No entanto, este docente não apresentou, nas entrevistas e observações, nenhum conteúdo com enfoque para a atuação como professor – a não ser as experiências de conteúdos voltados para a prática no instrumento. Para este docente, o ‘saber-fazer’, como define Tardif (2014), parece ser suficiente para a atuação de um professor de instrumento. Sendo assim, o bacharelado se tornaria o curso mais apropriado para a formação do profissional atuante com o ensino de instrumento. Esse dado, de certa forma, corrobora com os trabalhos desenvolvidos por Del Ben (2003), Hentschke (2003) e Penna (2007), nos quais as autoras evidenciaram que bacharéis atuam como professores sem ter uma formação pedagógica formal em um curso de licenciatura em música. Assim, para o professor Hermilson, o conhecimento músico/instrumental sólido bastaria para ser um professor de instrumento eficiente.

Identificou-se, nas observações de aulas e entrevistas com o professor Hermilson, certa autonomia dos alunos na escolha por determinado conteúdo a ser desenvolvido nas aulas durante o semestre. Esta autonomia está vinculada ao repertório proposto inicialmente pelo professor, no qual a partir de determinadas apresentações, os alunos escolheram o que tocar ao longo do semestre. Em uma das aulas foi possível observar a presença, a partir de uma gravação apresentada por um dos alunos, do gênero *rock*. Esse gênero é diferente do habitual proposto pelo docente durante grande parte das observações.

Em síntese, a análise do currículo da UNICAMP e o ponto de vista do professor Hermilson mostram que a ênfase principal da graduação está na formação do instrumentista, do técnico de estúdio e do arranjador. Não há nenhuma disciplina, no eixo obrigatório, voltada para a formação do professor. Porém, existe a possibilidade dos alunos cursarem disciplinas eletivas, voltadas para a pedagogia, a partir da integração com o curso de licenciatura em música dessa instituição.

4.2 BACHARELADO EM INSTRUMENTO - UNIVALI

O curso de Bacharelado em Instrumento com habilitação em Guitarra/Violão é oferecido pela Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, localizada na cidade de Itajaí/SC. Implantado no ano de 2010 tem como objetivo geral:

Formar o bacharel em música com condições para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação de meios acústicos, eletroacústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música. (UNIVALI, 2014, p. 24).

A UNIVALI possui em seu quadro de docentes um professor de guitarra elétrica que atua também como professor de violão no curso de bacharelado em instrumento e em disciplinas da licenciatura em música. O nome do professor é Paulo Demetri Gekas. A UNIVALI é a única instituição investigada nessa pesquisa que é mantida por uma fundação privada e que os alunos pagam mensalidade.

O acesso a essa graduação se dá a partir da realização de uma entrevista¹¹, de uma prova teórica e de uma performance. O quadro de discentes ingressantes é muito heterogêneo. Segundo o professor:

Já entraram alunos aqui, por exemplo, que vem dessa escola do *rock and roll*, completamente informal, não tem nenhum contato nem com teoria e nem com leitura. Ou se tem é muito frágil, muito incipiente. Tem desde essas figuras até alunos que, por exemplo, frequentaram o conservatório

¹¹ Disponível em: <http://www.univali.br/ensino/nucleo-das-licenciaturas/musica/musica-bacharelado-itajai/prova-de-habilidades-especificas-em-musica/Paginas/default.aspx> Acessado em 06/11/2014 às 22:31 horas.

de música aqui da cidade e que tiveram o contato com a literatura do *jazz*, da guitarra *jazz*, e que chegam muito bem embasados teoricamente, lendo, já com um bom repertório de *standards*. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

A carga horária total do curso é de 2.415 horas e é adotado o sistema de créditos (cada crédito com 15 horas semestrais). O curso tem duração mínima de três anos (6 semestres) para integralização e: "[...] não há previsão, por parte da instituição, de tempo máximo para a integralização da matriz curricular, em virtude da não existência do jubramento" (UNIVALI, 2014, p. 12). Dentro dessa carga horária total, 195 horas são destinadas à atividades complementares que incluem ensino (monitoria), pesquisa, produção bibliográfica, extensão, produção cultural, eventos e trabalhos técnicos.

O Projeto Político Pedagógico dessa instituição apresenta quatro eixos temáticos principais: “[...] fundamentos da formação musical [...] fazer artístico [...] produção sonora [...] performance” (UNIVALI, 2014, p. 26 - 27). Segundo este documento, os dois primeiros eixos são comuns aos cursos de bacharelado e licenciatura, o que permite uma integração entre as diferentes modalidades. Esta integração entre licenciatura e bacharelado permite que o aluno tenha uma formação pedagógica formal desde que o discente opte pela realização dessas disciplinas. Sobre a possibilidade de formação para a atuação com o ensino de instrumento, Paulo recomenda aos alunos que:

[...] se sentirem que também irão trabalhar, ou vão trabalhar muito com aula, que façam disciplinas específicas para essa área na licenciatura, porque, como os cursos têm lá os currículos entrecruzados, comuns, com mais de repente um ano, quem faz a licenciatura, o bacharelado, ou vice e versa, pode completar. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

Nessa fala, o professor Paulo concorda que as disciplinas na área da educação podem contribuir para a formação do possível professor de guitarra elétrica. Além de incentivar os alunos a cursarem disciplinas na licenciatura, o professor descreve que:

[...] ao preparar as aulas, a gente cuidou de colocar no ementário, você vai ver lá, por exemplo: análise de métodos do instrumento. Isso é muito comum, ora em formatos de seminário, ora em formato de resenha, que o aluno entenda não só o conteúdo daquele método e aplique, mas que ele saiba como funciona o processo de transmissão daquela história. E eu acredito assim: a própria prática, o fazer deles aqui enriquece muito essas questões didáticas. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

Para o professor, a análise de métodos, textos focados nos processos de transmissão de conhecimentos e a própria prática, como aluno e professor, são elementos suficientes para a formação pedagógica dos alunos. De certa forma, nessa instituição, o papel do professor na seleção e mediação dos conteúdos específicos (análise de métodos; resenha e seminários de livros) apresentados aos alunos possibilita a preparação também do professor de instrumento. Essa mediação se torna perceptível quando o professor Paulo faz a preparação dos alunos para a docência do instrumento, mesmo que o bacharelado em instrumento não tenha como foco principal a formação de professores.

O foco no ensino do instrumento está nas disciplinas de *Instrumento Principal* (três créditos com 45 horas cada) e *Grupos Musicais* (quatro créditos com 60 horas cada), sendo que ambas disciplinas duram os seis semestres do curso. Uma das ementas de guitarra/violão descreve: “prática musical, performance e improvisação em grupo, leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.” (UNIVALI, 2014, p. 80). A sala disponibilizada pela instituição para as aulas de guitarra tem três amplificadores, sistema para escuta musical, uma guitarra e um violão disponíveis para o uso dos alunos. Paulo ainda dispõe de microfone, placa de áudio e filmadora para a gravação (áudio e vídeo) das suas aulas.

Além das aulas de instrumento, a grade curricular tem uma grande parte de sua carga horária voltada para prática de conjunto, percepção (rítmica e melódica), harmonia, canto coral e práticas relacionadas a trabalhos em estúdio.

O trabalho de conclusão (TCC) dessa graduação prevê o desenvolvimento de uma monografia ou artigo acadêmico e a

preparação de um recital. Segundo o Projeto Político Pedagógico dessa instituição, o aluno egresso terá um perfil onde:

Evidenciará a formação nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, em condições de atuação em espaços culturais, grupos musicais, carreira solo, estúdios de gravação e outros, pautado em princípios éticos para atuar com responsabilidade social. (UNIVALI, 2014, p. 25).

Na visão do professor Paulo, o perfil de egresso é um profissional bastante versátil, onde:

[...] apesar de você ter aí a atenção voltada para o instrumento, guitarra, violão, saxofone, etc., nós tivemos essa preocupação de montar o currículo com eixos que preveem, por exemplo, o domínio bem profundo em equipamentos musicais, tecnologia [...] eu vi aqui alguns alunos saírem, claro, tocando seu instrumento, aptos a trabalharem na performance: concertos, bandas e etc., bem preparados para isso, mas também muito atentos a essa questão da tecnologia, vão viajar em outras áreas, já prontos para montar seu *home* estúdio, ou já com seu *home* estúdio montado, produzindo, já gravando outras pessoas, então, eu acho que até certo ponto, na medida do possível, o curso está conseguindo realizar esse objetivo maior do currículo que é esse egresso versátil, que pode ser *performer*, é óbvio, que o curso tem como objetivo, mas pode também atuar em outras áreas como: tecnologia de gravação, arranjo e até mesmo aí, isso é inevitável, como professores. A grande maioria deles já atua como professores. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

Essa fala indica que o professor tenta seguir ao máximo os objetivos e os planejamentos realizados pelo curso para que o aluno egresso conquiste os conhecimentos previstos pela UNIVALI, assim como identifica que grande parte de seus alunos já atua com o ensino de

instrumentos em diversos contextos (escolas alternativas; aulas particulares; aulas *on-line*).

Ao falar do mercado de trabalho para o profissional oriundo dessa graduação, o professor Paulo vê um mercado bom para um profissional versátil, mas frágil se pensarmos somente no campo do instrumentista. Ao falar dos alunos, o professor comenta que:

Se ele [o aluno] abrir um pouquinho o leque das ferramentas que ele desenvolveu aqui, ele tem muito trabalho em termos de escolas, eu acho que é algo em expansão, escolas privadas e até mesmo aulas privadas. Tem alunos meus que dão aulas até pela internet já, então isso é um mercado em expansão, em plena expansão. Essas questões de produção de áudio, trilhas sonoras, gravações em estúdio, salas de ensaio. Isso tudo é um mercado também em expansão. Produção musical, eu acredito que é um mercado bem interessante. O mais frágil ainda acho que é o nicho de performance de alguns gêneros [...]. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

O professor quer dizer que existe um mercado de trabalho amplo se o aluno optar por trabalhar com diversos gêneros como o *rock and roll*, pagode e samba, além do que, diversos outros campos relacionados a festas privadas, casamentos, dentre outros. Autores como Travassos (1999) e Requião (2002) discutem a ampliação do mercado de trabalho para o músico, relacionando esse crescimento à versatilidade oferecida por esses profissionais. Para essas autoras, as possibilidades de atuação estão fortemente ligadas aos contextos de trabalho (professor; instrumentista; técnico de estúdio; dentre outros) e ao repertório. O professor Paulo, ao objetivar a versatilidade do aluno egresso, identifica um mercado de trabalho amplo para a atuação em diferentes contextos, fazendo assim uma preparação do discente para diversos campos profissionais.

Com relação à autonomia dos alunos na escolha de determinado repertório, fica evidente, nas aulas observadas, que o professor é aberto para essa prática. Os alunos apresentaram distintos gêneros musicais ao professor, que se dedica, na medida do possível, a auxiliar a execução do aluno. O professor Paulo comenta que o aluno: “[...] no começo vai poder escolher 20% do repertório, na metade 50% e no último semestre

100%” (PROFESSOR PAULO, Entrevista). Embora o aluno possa escolher boa parte do repertório, o professor comenta que tem uma estratégia de ensino bem definida e baseada em determinados repertórios. Segundo ele:

[...] do *blues* eu vou para o *jazz* na sequência, do choro eu vou para o samba, eu vou para derivações desse samba, bossa nova. E durante e depois disso, após essas primeiras etapas aí, eles estão tocando o repertório, muitas coisas que eles trouxeram a gente vai aperfeiçoando em termos de *rock and roll*, de outros gêneros e tal, que eu também me sinto confortável para orientar. De repente está tocando alguma coisa que eu não domino, ou que tenho pouco domínio, aí eu digo que não é possível. Eu não vou, até posso liberar em algum momento para ele fazer alguma atividade do tipo, mas não é algo que realmente eu vou poder colaborar. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

Tardif (2014) traz a discussão sobre a flexibilidade dos professores, onde os mesmos, a partir de um determinado tempo de profissão: “[...] aprendem a conhecer e a aceitar os seus próprios limites” (TARDIF, 2014, p. 88). Ao perceber que não poderá contribuir em determinado conteúdo, o professor Paulo alerta os alunos sobre as suas limitações, deixando, em momentos específicos das aulas, um tempo reservado para que o aluno apresente suas dúvidas com o objetivo de ter contribuições advindas do professor.

Em síntese, a UNIVALI, a partir do curso de Bacharelado em Instrumento tem como foco principal a formação do instrumentista. No entanto, a existência de grande parte da carga horária, voltada para disciplinas com o enfoque no trabalho em estúdio musical, amplia o leque referente ao mercado de trabalho para o aluno egresso. Outro ponto observado é a possibilidade de integração com o curso de licenciatura em música, permitindo que os alunos optem por disciplinas voltadas à educação. Além disso, o professor Paulo apresentou uma preocupação na formação dos alunos para atuarem com o ensino de instrumento. A construção dos conteúdos a serem desenvolvidos em aula e o direcionamento dos alunos para a realização de disciplinas na

licenciatura em música são algumas atitudes do professor para suprir esse aspecto da formação pedagógica.

4.3 LICENCIATURA EM MÚSICA, ÁREA DE PRÁTICAS INTERPRETATIVAS E SUBÁREA INSTRUMENTO - UFPB

A Universidade Federal da Paraíba, UFPB, localizada na cidade de João Pessoa/PB, oferece o curso de Licenciatura em Música, área de Práticas Interpretativas e subárea Instrumento, desde o ano de 2009. O ensino focado na guitarra elétrica teve seu início no ano de 2012, com o objetivo geral de:

Formar professores para o ensino de música, habilitando-os para a atuação em escolas de educação básica, escolas especializadas da área e demais contextos de ensino e aprendizagem de música. (UFPB, 2009, p. 12).

A UFPB possui dois professores de guitarra para o curso de licenciatura em instrumento, sendo que um deles participou dessa pesquisa. O nome do professor participante é Anderson de Souza Mariano.

O acesso a essa instituição é feito a partir de prova vestibular com conteúdos do ensino médio, prova de habilidades específicas e entrevista. O professor Anderson observa que há um equilíbrio entre os conteúdos musicais, práticos e teóricos dos alunos ingressantes. Segundo ele: “[...] o aluno que chega para fazer a prova na licenciatura procura antes algum tipo de formação para se preparar para o curso de licenciatura” (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista).

Ainda segundo o professor: “[...] a licenciatura em instrumento aqui eu vejo que muitos estudantes, dos que eu tenho contato, eles entram assim querendo ser instrumentistas” (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista). Ao observar esse dado, o professor Anderson levanta a discussão ainda presente de que alunos, por falta de cursos com o enfoque no instrumento, acabam optando pela licenciatura para conseguirem a formação em um curso superior na área da música. O professor observa que muitos alunos optam por cursos de licenciatura devido à maior facilidade na aprovação em concursos públicos. Silva (2011) discutiu esta perspectiva a partir do caso de um participante de sua pesquisa, aluno de um curso de licenciatura de instrumento, que

comentou a exigência de licenciatura para a participação em concursos. Isto indica que a escolha pela licenciatura pode ter diferentes razões por parte dos alunos. Na UFPB, segundo o professor Anderson, existe a previsão de um curso de bacharelado nos próximos anos, o que de certa forma pode resolver os anseios de alguns alunos por um curso voltado especificamente para a formação de instrumentistas.

A carga horária total dessa modalidade é de 2.850 horas/aula (UFPB, 2009), totalizando 190 créditos (cada um equivalente a 15 horas semestrais), com a duração mínima de quatro anos (8 semestres) e máxima de seis anos (12 semestres). O currículo segue três eixos temáticos, que são:

[...] (i) de formação estética, antropológica, sociológica e histórica, (ii) de formação pedagógica, filosófica e psicológica, (iii) de formação técnico-estrutural. Esses eixos inter-relacionam os conteúdos musicais a conhecimentos mais amplos, com o intuito de proporcionar uma formação profissional em música, embasada nos valores técnicos, éticos e humanísticos. (UFPB, 2009, p. 15 - 16).

Na estrutura curricular referente à formação instrumental, observa-se oito semestres de disciplina de *Instrumento* (dois créditos com 30 horas), cuja ementa da aula observada (Instrumento IV), ou seja, a ser realizada no quarto semestre de curso, traz o seguinte texto:

[...] aprimoramento da técnica da performance do instrumento através do estudo e interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos; aprimoramento artístico para a interpretação do repertório específico desenvolvido em nível sequente ao instrumento III. (UFPB, 2009, p. 32).

Na disciplina denominada *Classe de Instrumento IV* (dois créditos com 30 horas), a ementa apresenta o seguinte texto:

[...] a performance do instrumento através de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos, tendo como base o conhecimento técnico-musical e suas perspectivas de aplicação na prática

interpretativa, possibilitando o intercâmbio entre estudantes de diferentes níveis. (UFPB, 2009, p. 32).

A carga horária das duas disciplinas citadas acima, *Instrumento e Classe de Instrumento*, são unidas e as aulas se desenvolvem em trio, com duração de três horas semanais. A sala de aula utilizada para o curso de guitarra na UFPB disponibiliza amplificadores para ligar instrumentos, mas o departamento da música ainda não possui guitarras disponíveis para a utilização, sendo necessário que professor e alunos utilizem seus próprios instrumentos. Devido a problemas de conexão com a internet, as aulas desse professor foram realizadas em sua residência, não sendo possível a visualização ao vivo da sala de aula disponível para as atividades com a guitarra elétrica nessa instituição.

A UFPB oferece, como disciplinas obrigatórias, cinco semestres (dois créditos com 30 horas) de *Metodologia do Ensino da Música*, iniciando no primeiro período, cuja ementa descreve o primeiro semestre como:

[...] o desenvolvimento da pedagogia musical e das propostas metodológicas de ensino da música numa perspectiva histórica, política, crítica e analítica, abarcando desde as bases e a estruturação da educação musical até os dias de hoje. (UFPB, 2009, p. 34).

Um diferencial dessa licenciatura em instrumento, em relação aos cursos de bacharelado, é a disciplina de *Metodologia do Ensino de Instrumento* iniciada no sexto período e presente em três semestres (dois créditos, cada um com 30 horas) do curso. As ementas indicam o foco no ensino do instrumento em espaços não formais e escolas especializadas. Segundo o documento, nestas disciplinas são trabalhadas:

[...] as bases metodológicas do ensino de instrumento e suas possibilidades de aplicação no universo de ensino da música em escolas especializadas, enfocando suas distintas concepções e práticas pedagógicas para a formação musical nesse contexto. (UFPB, 2009, p. 34).

O *Estágio Supervisionado* inicia-se no sexto período, sendo composto por três disciplinas (nove créditos, cada um com 135 horas no total). As ementas apontam que o foco dos estágios está na prática de ensino de música em três contextos principais: educação básica - estágio I; contextos não formais - estágio II; escolas especializadas da área - estágio III (UFPB, 2009).

O trabalho de conclusão de curso é o desenvolvimento de uma monografia e a preparação de um recital. O Projeto Político Pedagógico UFPB indica que o aluno egresso:

[...] será essencialmente um professor de música, estando apto a atuar em escolas de educação básica, escolas especializadas da área, atividades de ensino não-formal e demais contextos de ensino e aprendizagem da música. Esse profissional será dotado de formação intelectual e cultural, crítica e competente em sua área de atuação, com capacidade criativa, reflexiva e transformadora, nas ações culturais e musicais inerentes ao seu mercado de trabalho e ao mundo contemporâneo. Além da docência, o licenciado em música poderá exercer atividades como músico, pesquisador, agente-cultural e outras especificidades do campo da música. (UFPB, 2009, p. 12).

Sobre o aluno egresso, o professor Anderson entende que:

[...] a pessoa que está saindo, eu vejo que está saindo capacitado, muitos deles, os que se concentram mais, eles estão saindo capacitados para desenvolverem trabalhos como instrumentista e como educador. Eu tenho que, pelo menos 30% saem com esse duplo perfil. Muito bom instrumentista e com o perfil do educador também. E também tem aqueles que saem com um perfil de pesquisador porque a licenciatura trabalha, estimula a pesquisa. (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista).

Para a atuação do aluno egresso na educação básica, o professor apresenta a seguinte visão sobre o mercado de trabalho:

[...] recentemente abriu concurso para o ensino municipal e muitos dos alunos que se formaram na licenciatura foram aprovados nesse concurso. Se isso tiver prosseguimento, de certa forma, existe um mercado. Não é um mercado muito grande mas está atendendo alguns formandos. (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista).

Um ponto evidenciado pelo professor Anderson é que esse currículo é da licenciatura voltada para instrumentos eruditos (contraponto modal/tonal; história da música) e que há um movimento para que se realize uma mudança nessa grade curricular, com o objetivo de contemplar disciplinas voltadas para a música popular. Essas disciplinas existem no currículo como disciplinas optativas (improvisação; harmonia funcional), ou seja, não obrigatórias, o que gera, segundo o professor, um desconforto na concepção da modalidade do curso. Gomes (2005) alerta que para a elaboração de um curso de guitarra elétrica, não é necessário somente inserir disciplinas de instrumento em determinadas modalidades, mas sim elaborar também uma grade curricular de apoio para as modalidades selecionadas, o que parece estar em sintonia com os comentários do professor. A previsão de reformulação na licenciatura, de certa forma, pode adequar melhor a guitarra elétrica à modalidade de curso oferecido.

Ao ser indagado sobre as características e diferenças de um curso de licenciatura em instrumento e um curso de bacharelado, o professor Anderson comenta que as principais diferenças: “são as disciplinas de educação”, onde: “[...] a licenciatura trabalha outras competências do ensino, de você realmente refletir sobre o processo de ensino e você conseguir ver de uma maneira mais abrangente” (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista).

Ao propor uma comparação com um suposto curso de bacharelado em instrumento, ao que se refere ao nível instrumental que se pretende exigir do aluno, Anderson, mesmo não atuando em um curso de bacharelado em guitarra elétrica, comenta que:

O nível que se procura trabalhar na licenciatura de instrumento é o mesmo nível que se trabalha em um bacharelado. Agora, devido à carga da licenciatura da área de educação ser muito pesada, muito puxada para os alunos, eu vejo que eles conseguem, mas com mais dificuldades do que

um aluno de bacharelado que está trabalhando coisas mais específicas da prática instrumental, conhecimentos específicos. Por exemplo, harmonia, contraponto, análise musical, tanto os alunos do bacharelado quanto os alunos da licenciatura estudam, eu vejo que os alunos do bacharelado tem mais tempo para se dedicar a esses estudos do que os da licenciatura que tem que estudar tudo isso mais a parte da educação musical. Os alunos da licenciatura ficam com mais sobrecarga no sentido do instrumento, para a atenção ao instrumento. (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista).

O professor alerta para as dificuldades apresentadas pelos alunos da licenciatura em instrumento devido à grande carga horária de disciplinas voltadas para a educação, resultando em diferenças com relação ao rendimento das aulas práticas de instrumento. Na concepção desse professor, o curso de licenciatura em instrumento tem a preocupação em formar instrumentistas e professores para a atuação em diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

Com relação à formação especificamente de professores de instrumento, o professor afirma que: “[...] a própria prática de ter aula e observar como o professor está lidando com o aluno já nos ensina muito” (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista). Sendo assim, a vivência como aluno acaba preparando o sujeito para a atuação como docente. Para Tardif (2014, p. 69): “há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores às experiências subsequentes”. O professor Anderson, ao pensar que a observação das próprias aulas, como aluno, seja uma formação para a atuação como professor, exemplifica o efeito cumulativo e seletivo proposto por Tardif (2014).

Ao ser questionado se faz algum tipo de preparação dos alunos para a prática docente do instrumento, o professor apresenta duas atividades desenvolvidas por ele. Uma dessas atividades é dar a oportunidade aos discentes para que desenvolvam práticas com as quais possam ensinar uns aos outros alguns conteúdos dominados por eles. Segundo o professor:

Eu sempre abro um espaço para o aluno passar uma coisa que é bem do seu estilo. Aí o aluno vai e mostra um jeito que ele encontrou de fazer um arpejo lá: ‘como você ensinaria isso aí para nós?’

Ele vai encontrar uma maneira de passar aqui, ali, e nós vamos praticar as coisas que vem dele. Então eu vejo que os alunos se sentem bem com isso porque eles acrescentam, ensinando às vezes o próprio professor. (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista).

Outro modo apresentado pelo professor é a participação dos alunos nas atividades de extensão da UFPB:

Nesse projeto de extensão eu procuro colocar atividades para todos os meus alunos de instrumento [...] nós determinamos alguns tópicos para eles montarem *workshops*, *masterclasses*, palestras, algum formato. E nessa semana, os alunos apresentam tendo a oportunidade, principalmente os alunos da licenciatura, de trabalhar com o ensino também. Eles ficam sob supervisão minha, montando um *workshop* ou uma palestra, um *masterclass* ou um recital. (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista).

Ao propor essa metodologia, o professor Anderson oportuniza aos seus alunos a prática docente instrumental, ficando como orientador do planejamento das atividades que serão desenvolvidas pelos alunos.

Com relação à autonomia dos alunos em escolher determinado repertório, o professor descreve que no período de preparação para os recitais deixa os alunos mais livres para escolherem o repertório, porque, nesse momento: “[...] o que interessa é o som que o aluno deseja desenvolver” (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista). Porém o professor deixa claro que segue o repertório baseado no jazz, o que é o reflexo do repertório mais trabalhado por seus ex-professores de guitarra elétrica durante o período de sua formação.

Em síntese, a UFPB tem como objetivo principal preparar o profissional para atuar com o ensino de instrumento em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. No entanto, apresenta também uma carga horária que, segundo o professor, prepara o aluno egresso para o trabalho como instrumentista. Assim, o currículo enfatiza a área da educação e a área instrumental/musical. O professor Anderson desenvolve, em suas aulas e nos cursos de extensão, práticas para que os alunos atuem como professores de instrumento.

4.4 LICENCIATURA EM MÚSICA COM ÊNFASE EM PRÁTICAS INTERPRETATIVAS DA MÚSICA POPULAR - HABILITAÇÃO EM GUITARRA ELÉTRICA - IFPE

O Instituto Federal de Pernambuco, IFPE, campus Belo Jardim/PE, oferece o curso de Licenciatura em Música com Ênfase em Práticas Interpretativas da Música Popular - Habilitação em Guitarra Elétrica. Criado em 2011, tem como objetivo geral:

Formar professores de música para atuarem na educação básica e em instituições especializadas no ensino de música, bem como nos campos instituídos e emergentes no cenário musical brasileiro atual. (IFPE, 2013, p. 14).

O IFPE possui em seu quadro de docentes um professor de guitarra elétrica que atua também como professor de violão no mesmo curso. O nome do professor deste curso é Cesar Gabriel Berton.

A seleção dos alunos ingressos é realizada a partir de exame vestibular com conteúdos do ensino médio e provas de habilidades específicas (teoria; percepção; execução). Com relação ao perfil do ingresso, o professor identifica três perfis principais: (i) alunos que vieram do conservatório; (ii) alunos que estudaram sozinhos; (iii) alunos que saíram do “quarto e entraram na universidade” (PROFESSOR CESAR, Entrevista). Ainda segundo esse professor, o curso tem:

[...] alunos muito bem preparados, existe um público que queria um curso de bacharelado, mas como não tem ele foi para a licenciatura. Então esse aluno não tem a ideia de atuar como docente e nem na pesquisa docente. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

Ao trazer esse dado, o professor levanta novamente a discussão trazida anteriormente pelo professor Anderson, sobre o desejo dos alunos por um curso de bacharelado, sendo a licenciatura em instrumento visualizada como a única opção por um curso superior que oferece guitarra elétrica nas respectivas instituições.

O curso tem uma carga horária total de 2.840 horas/aula, com tempo mínimo de quatro anos (8 semestres) e máximo de oito anos (16

semestres) e as disciplinas são oferecidas no formato de créditos, cada crédito equivalente a 20 horas semestrais (IFPE, 2013).

O currículo dispõe de seis eixos temáticos, que são:

[...] dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional [...] da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia profissional e intelectual [...] da disciplinaridade e interdisciplinaridade [...] da formação comum com a formação específica [...] dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa [...] das dimensões teóricas e práticas. (IFPE, 2013, p. 22 - 23 - 24).

A disciplina com o foco na formação instrumental, ou seja, específica na guitarra elétrica, tem oito semestres de duração (dois créditos, totalizando 40 horas) e é denominada de *Guitarra*. No texto da ementa do quinto período (aulas observadas), está presente o “aprofundamento da discussão e análise sobre músicas feitas com caráter de improvisação, tendo como foco principal a possível adequação dessa linguagem a diferentes gêneros musicais” (IFPE, 2013, p. 159).

As aulas de instrumento são realizadas em grupos de três alunos. O departamento de música da IFPE possui amplificador e violões para o uso dos alunos e professor. Outro elemento de destaque é a disciplina de *Prática de Conjunto*, oferecida durante três semestres (quatro créditos, com um total de 80 horas), com o objetivo de:

Refletir sobre o ensino da música de câmara, realizar suas práticas e aplicações, visando a educação básica e a escola especializada, a partir da observação e análise do espaço escolar, sua estrutura e organização (IFPE, 2013, p. 143).

O currículo ainda prevê, como disciplinas optativas, seis semestres de *Classe de Instrumento* (dois créditos, com um total de 40 horas) e três semestres de *Música e Tecnologia* (dois créditos, com um total de 40 horas).

Além das disciplinas voltadas para a área da educação (filosofia, psicologia e sociologia da educação; didática; política,

legislação e funcionamento da legislação brasileira) o curso dispõe de quatro semestres de *Metodologia do Ensino da Música*, oferecida inicialmente no terceiro período. Cada uma dessas disciplinas tem três créditos (60 horas semestrais). A ementa dessa disciplina apresenta o seguinte texto:

Estudo das principais linhas pedagógicas e conceitos de metodologia de ensino aplicado à música. O ensino da música e o sistema educacional: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino da música em espaços não formais. Orientação didática, teórica e prática de vivências musicais que conduzam ao como ensinar a aprender música. O estudo de projetos e programas curriculares de educação musical. (IFPE, 2013, p. 130).

Em todos os quatro semestres, a ementa segue o mesmo texto citado acima, mudando somente alguns pontos com relação aos objetivos pretendidos. A maior mudança observada se refere à bibliografia a ser utilizada em cada semestre.

O IFPE oferece quatro disciplinas de *Estágio Curricular Supervisionado*, com início no quinto período do curso, com cinco créditos cada (100 horas), totalizando 400 horas ao longo de quatro semestres. Segundo as ementas:

O estágio supervisionado é uma atividade curricular obrigatória, de treinamento prático, aprimoramento técnico, cultural, científico e de relações humanas, visando a complementação do processo de ensino-aprendizagem proporcionado ao aluno através de observações, estudos, pesquisas, visitas, exercício profissional remunerado ou não em empresas públicas e/ou privadas, dentre outras, além daquele realizado na própria instituição, sob responsabilidade e a coordenação de professor (es) do Curso de Licenciatura em Música do IFPE Campus Belo Jardim. (IFPE, 2013, p. 165).

Além das disciplinas voltadas para educação, pedagogia e estágio, o currículo dessa instituição oferece *Metodologia do Ensino do*

Instrumento (2 créditos, com um total de 40 horas), como disciplina optativa. Não tivemos acesso à ementa dessa disciplina e por esta razão não podemos discutir seus conteúdos.

O trabalho de conclusão de curso:

[...] poderá ser produzido em formato de monografia, artigo científico, recital ou ainda outro projeto de natureza musical/educacional/científica proposto pelo estudante e sujeito à aprovação do professor orientador. (IFPE, 2013, p. 43)

Esse texto prevê uma autonomia do aluno em escolher o formato do trabalho final. Como o ingresso do professor Cesar é recente nesta instituição, ele não pode oferecer dados sobre o trabalho de conclusão.

O Projeto Político Pedagógico do IFPE descreve que:

O egresso da Licenciatura em Música, com habilitação em práticas interpretativas da Música Popular (instrumento/canto) será um profissional preparado para atuar no ensino de música, na Educação Básica assim como na educação não formal e outros ambientes educativos especializados. Poderá atuar ainda como intérprete solista, preparador vocal, arranjador musical, instrumentista em conjuntos musicais, bandas militares e civis, bandas sinfônicas e orquestras. (IFPE, 2013, p. 17).

Ao descrever os alunos do curso o professor Cesar faz o seguinte comentário:

[...] alguns estão atuando como artistas ou como *sideman*¹² [...], tocando em baile [...] o *sideman* eu estou falando do prestador de serviço, contexto geral. E tem alguns que estão como professores de

¹² Para Garcia (2011, p. 194) *sideman* “é um termo que vem do inglês e se refere aos músicos que acompanham artistas, normalmente aqueles de carreira solo. Músicos que tocam ao lado dos artistas durante performances ao vivo e gravação de DVDs e CDs”.

escolas particulares, eu saquei que tem, já estão atuando como docentes. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

Ao ser indagado sobre as diferenças entre um curso de bacharelado e o de licenciatura em instrumento que atua, o professor traz que: “[...] a proposta do curso é que seja uma licenciatura em música mais focada para o professor de música em contextos não-formais: igreja; escolas particulares; bandas” (PROFESSOR CESAR, Entrevista). Nesse sentido, o docente observa que a preparação está focada no professor de instrumento, e não no professor para a educação básica. Cesar conta que em sua região tem muita demanda por trabalho, no entanto, alerta que estes trabalhos não são muito bem remunerados. Segundo ele:

Tem muito lugar para eles trabalharem porque é carente em todos os lugares. Tem um perfil de músico da igreja aqui muito grande, eu vejo isso, tem bastante deles atuando, dando aula em igreja e tocando lá. Tem um perfil muito grande, tem uma demanda vinculada ao militar, à polícia militar e ao exército. Eu acredito que até para uma questão de eles conquistarem uma independência financeira mesmo, conseguir a coisa da aposentadoria, é uma carreira que é bastante procurada aqui. Então eu tenho bastante alunos, tinha na federal alguns que são vinculados à polícia e etc., tocam na banda da polícia [...] E tem os que estão soltos tocando baile. Aqui não tem muito sertanejo, sertanejo não chega aqui porque é bem fechado. Agora tem muito forró aqui [...] a gente está bem perto de Caruaru que é a tal capital do forró. Eles tocam muito, muito mesmo, tem um mercado incrível assim. Isso me falaram, quando eu vim eu comprovei: tem um mercado independente de Rio/São Paulo, tanto de repertório como de estrutura. Você tem estúdio muito bom, você tem um monte de estúdio de ensaio, você tem músicos muito bons atuando e quem quer tocar, toca. Meus ex-alunos da federal, por exemplo, estão todos inseridos: ou está com a Elba Ramalho ou está com não sei quem, é da pesada aqui, tem uma demanda muito grande

desse forró, por conta do Luís Gonzaga, por conta dessa moçada aqui mesmo, e da moçada que veio nova: Lenine etc., que não desce, não tem necessidade. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

Nessa fala, o professor traz uma diferença evidenciada por ele com relação aos alunos egressos de diferentes regiões do país. No contexto daquela instituição, no nordeste, os alunos não têm como objetivo principal trabalharem como prestadores de serviço, *sideman*, mas sim pretendem ter uma formação focada para atender a demanda local e artística, muitas vezes pessoal. Em sua experiência como professor universitário no sudeste do país, ele notou a atuação de alunos como prestadores de serviço, diferentemente do contexto onde ensina atualmente.

Ao ser indagado sobre a preparação de seus alunos para a atuação docente, o professor Cesar reflete e apresenta dois pontos de vista. Em um primeiro momento, diz que faz a preparação dos alunos para darem aulas de instrumento “ensinando-os a resolverem os problemas deles” (PROFESSOR CESAR, Entrevista). Em um segundo momento, depois de um tempo de reflexão, o professor comenta que:

[...] existe uma coisa que eu não faço, eu não faço, essa questão é bacana: de fazer estudos de caso [...] o aluno dele vai vir com a intenção de tocar forró por exemplo, e aí a gente não está preparando, eu estou jogando esse problema para ele né? (...) eu não abordo isso em aula [...] você acabou de me dar uma ideia porque é: qual o problema ali? (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

Nessa fala, fica evidente que o professor pensou, no momento da entrevista, sobre a possibilidade de preparação dos alunos para a atividade docente. Ao refletir, percebeu que ainda não havia pensado sobre a possibilidade de estar formando professores de instrumento e que suas aulas estão focadas na formação do instrumentista. Para esse professor, a formação pedagógica é realizada a partir de outras disciplinas, pois o foco dos conteúdos abordados em suas aulas, de instrumento, está na formação do *performer*. O mesmo professor contou que o IFPE disponibiliza, em sua grade curricular, a disciplina de Metodologia do Ensino de Instrumento e que essa disciplina fornece os subsídios para a formação pedagógica dos discentes.

O professor discutiu ainda outra visão contrária em relação aos outros professores participantes desta pesquisa, sobre a possibilidade de bacharéis atuarem como professores de instrumento. Quando perguntado se o bacharel é um potencial professor de instrumento, esse professor descreve que:

[...] eu acho que não porque a pesquisa do bacharelado, do bacharel é para o desenvolvimento dele. Não sei se eu estou errado, mas eu entendo assim. O cara vai fazer bacharelado em fagote, tem aqui, por exemplo na federal, ele não está se preparando para ser um professor de fagote, ele está se preparando para ser um fagotista. Em um nível mais avançado do que aquele do conservatório. De pesquisa mesmo, a pesquisa individual dele, como instrumentista. Sonoridades, repertório, e etc. Não vai ser só aquela de se preparar para orquestra, mas se preparar um nível acima do conservatório. Eu acho que ele não se prepara para ser um professor, a pesquisa é para ele, pesquisa individual, o objeto de ação é ele. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

O professor Cesar tem o seguinte ponto de vista sobre o melhor curso para formar professores de instrumento:

Eu acho que a gente deveria pensar que seria uma saída para esse confronto [...] ter um bacharelado para aquele cara que quer pesquisar, eu entendo assim. Ter um conservatório para aquele cara que quer tocar, e ter um curso de licenciatura para aquele cara que quer ser professor de música. E uma licenciatura em instrumento para aquele cara que quer ser professor de instrumento [...] eu dividiria dessa maneira, o ideal. Porque eu entendo que na universidade deva-se pesquisar, ou pesquisar em bacharelado, criar métodos, criar conteúdos, ou na licenciatura em instrumento onde se cria maneiras de se aplicar aquilo lá. O cara que quer ser músico, meu ponto de vista, tá, o cara que quer ser músico vai para o conservatório. Quer ser professor de música faz uma licenciatura

que não necessariamente é em instrumento. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

Ainda segundo o professor:

[...] a ideia é essa: a questão de pensar é acadêmica, é terceiro grau, seja bacharelado ou licenciatura. Eu acho que o que muda, a diferença é o campo de ação. Um é ele mesmo, ele vai lá buscar ferramentas para que ele deixe de ser o músico profissional que atua no mercado para virar acima disso, um músico mais com senso crítico, com mais ferramentas ou tecnicamente mais avançado. Você vai buscar um além [...] um referencial. E na licenciatura o campo de ação não é ele, é o aluno dele, é o outro, ele vai entregar as cartas. Ele vai pegar o que esse cara que o bacharelado desenvolveu e vai aplicar isso no aluno. Eu acredito que os dois no terceiro grau tem que ter a visão crítica da coisa [...] é o que difere do conservatório que é *play*, partitura, o cara lê partitura. Não importa o quanto ele sabe escrever o artigo. E aqui não, aqui eu acho que a ideia é exatamente o oposto. Eu acho que, por exemplo, o perfil do professor de ensino superior não precisa ser um exímio instrumentista, é um técnico. O Felipão não tem que jogar igual ao Neymar, mas ele precisa saber treinar o cara. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

Para esse professor existe uma distinção, a partir dos seus pontos de vista com relação à melhor formação para os professores de instrumento, entre as modalidades de bacharelado, de licenciatura e de licenciatura em instrumento. Nesse sentido, faz uma clara distinção entre essas graduações, trazendo pontos importantes para fomentar a discussão no ensino superior sobre os diferentes campos de ação oferecidos pelo mercado de trabalho e o tipo de formação que seria mais adequada para a inserção destes profissionais.

De acordo com o professor Cesar, os alunos não têm necessariamente autonomia, nesse contexto de ensino, para escolherem determinado repertório. O professor discute que a guitarra elétrica

precisa ter um conjunto de repertório próprio, não vinculado à música de massa. Nesse sentido, o professor entende que:

[...] repertório não é *set list* [...] eu acho que, por exemplo, essa questão de levantar uma autonomia do instrumento. Um pianista eu acredito que ele tem que passar pelas invenções do *Bach* e aí vai passando por todo o repertório pianístico. E eu acho que ele deva ver o repertório guitarrístico. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

Sendo assim, o ensino está centrado no professor e no repertório considerado fundamental para o guitarrista. Na visão do professor, devido a bibliografia existente, o repertório principal utilizado em suas aulas está baseado no *jazz*. Ao optar por esse modelo de ensino, evidencia-se a reprodução de modelos vivenciados durante o período de estudos desse professor, quando seus ex-professores determinavam o repertório a ser trabalhado. O professor Cesar salienta a necessidade de busca por um repertório que valide a guitarra elétrica na academia, conectando-se assim à discussão trazida por Lopes (2013), quando o autor demonstra a procura de referências para a prática guitarrística.

Em síntese, o IFPE tem como objetivo formar profissionais para a atuação nos diversos contextos de ensino e aprendizagem de música, mas, principalmente, em contextos não formais e escolas especializadas de música. Existe também a formação do instrumentista devido à grande carga horária prevista no currículo para disciplinas com o foco dado às aulas de instrumento. Nas aulas do professor Cesar, o foco do ensino está no *performer*, ou seja, no instrumentista, sendo que a formação pedagógica formal é advinda das disciplinas da área da educação e da educação musical.

Nesta seção foram apresentados os dados referentes a cada instituição participante desta pesquisa. O quadro 8 traz a síntese das informações obtidas:

Quadro 8: Características das instituições.

UNICAMP	Curso: Bacharelado em música popular. Ano de criação: 1989. Carga horária total: 2610 horas. Duração: mínimo 4 anos/máximo 6 anos. Acesso: vestibular. TCC: monografia e recital.
----------------	--

UNIVALI	<p>Curso: Bacharelado em instrumento. Ano de criação: 2010 Carga horária total: 2415 horas. Duração: mínimo 3 anos/máximo não tem. Acesso: entrevista, prova teoria e prática. TCC: monografia ou artigo e recital.</p>
UFPB	<p>Curso: Licenciatura em instrumento. Ano de criação: 2012. Carga horária total: 2850 horas. Duração: mínimo 4 anos/máximo 6 anos. Acesso: vestibular. TCC: monografia e recital.</p>
IFPE	<p>Curso: Licenciatura em instrumento. Ano de criação: 2011. Carga horária total: 2840 horas. Duração: mínimo 4 anos/máximo 8 anos. Acesso: vestibular. TCC: monografia e recital.</p>

Fonte: Entrevistas, observações e documentos oficiais. Desenvolvido pelo Autor.

5 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Nesta seção, são apresentados os dados sobre a formação musical e pedagógica dos professores investigados. Estas informações estão relacionadas à aprendizagem musical inicial, à graduação, à pós-graduação e outros contextos considerados pertinentes para o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados pelos professores participantes. Esses dados são considerados fundamentais para o conhecimento da história de formação dos professores, tendo como objetivo a visualização da construção dos saberes adquiridos nos processos de formação e os possíveis reflexos na atuação docente.

5.1 O PROFESSOR HERMILSON

O início do aprendizado musical do professor Hermilson foi a partir da possibilidade de ‘mexer’ com um instrumento musical, ou seja, a presença de um violão em sua residência despertou o interesse inicial pela música. Com o seu desenvolvimento nesse instrumento, seus pais o colocaram para fazer aulas com um professor particular. O professor Hermilson recordou-se muito pouco do que foi trabalhado naquele momento, mas conseguiu relatar questões ligadas à técnica, a um material de iniciação ao violão e assuntos relacionados ao repertório desenvolvido naquele período de estudos. Considera, no entanto, que não houve uma definição clara do repertório a ser abordado, mas sim a existência de uma interação entre a música erudita e a música popular. As aulas de violão não eram o desejo do professor Hermilson naquele momento e, na sequência, um amigo lhe apresentou o *rock*. A escolha pelo instrumento guitarra elétrica então se deveu à sua inserção no contexto do gênero musical *rock and roll* e à influência de amigos.

Mesmo iniciando os estudos na guitarra elétrica a partir de um gênero específico, o *rock*, o professor Hermilson apontou para outras perspectivas musicais no instrumento. Os festivais de música popular no Brasil nos finais da década de 1970 e início da década de 1980, tendo como principal referência musical o artista Milton Nascimento, influenciaram fortemente o aprendizado e o gosto musical do professor. Nas questões relacionadas ao repertório, o professor Hermilson conta que diversos gêneros musicais, dentre eles o *rock*, o *jazz* e a música popular brasileira estiveram presentes nos seus estudos musicais.

Atualmente, a canção e a música brasileira instrumental, particularmente de guitarristas e violonistas, são os gêneros que mais o atraem.

O autodidatismo esteve presente no percurso do professor na aprendizagem da guitarra elétrica antes e durante os estudos na universidade. Além do autodidatismo, os processos informais de aprendizagem, como ouvir música e ‘copiar’ elementos musicais de ouvido, fizeram parte dos seus estudos.

Um ponto fundamental, apresentado pelo professor Hermilson e presente na sua aprendizagem na guitarra elétrica antes do ingresso na universidade, foi a edição dos fascículos de uma obra lançada na década de 1980. Esses fascículos, denominados “Curso Completo de Violão e Guitarra TOQUE”, baseados na obra de *Ralph Denier*, chamavam sua atenção, pois se tratavam de elementos discutidos por instrumentistas nacionais e internacionais. Segundo o professor, as edições brasileiras continham informações sobre artistas nacionais como Garoto, Américo Jacobino, Dilermando Reis, Baden Powell, Garoto, Hélio Delmiro, Heraldo do Monte, entre outros. Ainda para o professor Hermilson, a ‘mistura’ de conteúdos trazidos por esse método foi, e ainda é, de grande valor para as perspectivas musicais desenvolvidas por ele. O professor defende a diversidade de elementos no estudo da guitarra elétrica, sendo isso fundamental para a formação do guitarrista atualmente. Ao defender a amplitude do conhecimento para o profissional que atua com a guitarra elétrica (professor e músico), o professor faz uma crítica às especialidades, ou seja, ao foco total em somente um gênero musical.

Em determinado período da sua aprendizagem musical, o professor Hermilson percebeu, com o intuito de se desenvolver mais nas questões musicais referentes à composição e à participação em bandas, a necessidade de buscar outras direções musicais. Nesse período, obteve a ajuda de amigos para o seu desenvolvimento musical, o que se caracteriza como uma aprendizagem entre pares.

Os estudos do professor Hermilson com um professor de guitarra elétrica começaram no período da graduação, no curso de bacharelado em música popular com opção pelo instrumento. No entanto, a visão do professor quanto às suas aulas neste período apresentam poucas considerações pedagógicas sobre as metodologias utilizadas por seu ex-professor de guitarra elétrica. Segundo ele:

Meu professor era bom de guitarra, mas era um cara que não me seduzia muito, não tinha ideias interessantes, mas tocava bem [...] mas não era

pedagógico, sem orientação, sem uma postura muito preocupada com questões de planejamento, de objetivos. Era uma aula bem prática e também meio sem sequência, não tinha planejamento. Ele gostava de acompanhar, isso era legal também, e fazia isso bem. Ele tocava bem, tanto de dedilhado quanto de palheta. Então era uma coisa muito mais naquela base antiga, aquela história, simboliza a maneira clássica da transmissão no instrumento [...] Nós praticávamos pouca leitura, ele não era um cara que forçava. Ele era muito invocado com escala e com exercícios de fraseado, de manejo das escalas. Não era negócio de escala ascendente e descendente, mas sim de: ta, tum tu, tim, pá [representação de salto de cordas dentro da escala], uns negócios assim, que ele chamava de intervalo *training*. ‘*Sus four*’ [acorde Xsus4] [...] nós tocávamos bastante *jazz*, de fato era um negócio muito *jazz*. [...] era bom, eu venho de um movimento muito *jazz* desde 85, 86 [...] Foi bom nesse sentido, mas foi lacunoso em outros, em outros pontos que teriam sido interessantes. [...] ele gostava muito de *jazz* mas tocava muito outras coisas, tocava *country music* bem, tocava *blues*, *rock* satisfatoriamente, um cara bem versátil [...] ele gostava muito de *Joe Pass*, muito nessa onda e mostrava [...]. (PROFESSOR HERMILSON, Entrevista).

Nesta fala, percebemos que o ensino de seu professor estava baseado na lógica de ‘quem sabe tocar ensina’, ou seja, o músico que torna-se professor sem se preocupar com questões pedagógicas presentes no processo de ensino e aprendizagem. O professor Hermilson descreve que seu ex-professor não tinha uma metodologia clara de ensino, mas que as atividades práticas de tocar junto com ele foram aspectos positivos durante a graduação. No entanto, o professor Hermilson manifesta a falta de um contato mais próximo com o professor. Segundo ele, é importante: “[...] estreitar outros laços e que você acaba tentando também que eles sejam positivos no processo, o lado psicológico, o lado da relação, do tipo de clima que você instala no relacionamento” (PROFESSOR HERMILSON, Entrevista).

Para ele, este tipo de relação com o professor teria sido importante para o seu desenvolvimento naquele período.

Um fator importante vivenciado pelo professor Hermilson, no período da graduação, foi a possibilidade de ouvir uma diversidade de músicas e ele alerta para: “o efeito disso sobre a formação cultural, sobre o ouvido” (PROFESSOR HERMILSON, Entrevista). O professor fez uma crítica a alguns alunos que, apesar de todas as possibilidades atuais de conhecer e ouvir a discografia pertinente para a guitarra elétrica, acabam subaproveitando toda essa facilidade em buscar novos conteúdos, ficando assim em assuntos já conhecidos e que não lhes trazem nada de produtivo, do ponto de vista da pesquisa, por novas perspectivas e conhecimentos (PROFESSOR HERMILSON, Entrevista).

O professor Hermilson relata que no período da graduação não teve contato com disciplinas relacionadas à pedagogia, mas que outras disciplinas e fatores foram essenciais para o seu aprendizado musical e, até mesmo, para a sua visão como professor de música. Na disciplina de história da música, por exemplo, comenta que seu ex-professor:

[...] discutia não a história ou as histórias da música, mas os processos, e tinha um pouco de história no meio, mas com essa consciência mais crítica do que é mercado, do que são os conflitos, do que está por trás de toda a produção e recepção da música. Compensa na estrutura, me lembrando disso tudo, compensa o curso como um todo a formação do instrumento ter sido como foi. (PROFESSOR HERMILSON, Entrevista).

O professor deixa transparecer a preferência por aulas onde o professor sabia ‘fazer’ e não somente ‘falar’ sobre como fazer. Verificou-se esse aspecto na descrição das suas aulas de arranjo, vivenciadas também no período da graduação:

[...] eu aceito o argumento de alguém dizer que está bem preparado para ensinar, mais preparado para ensinar do que para mostrar na prática como se faz, mas eu acho que o efeito disso na cabeça de um, de um menino, de um cara começando a vida, não é tão contundente quanto o cara que às vezes tem dificuldade de mostrar, de dizer, de traduzir, de mastigar, mas estava tudo ali para você ver. (PROFESSOR HERMILSON, Entrevista).

Para esse professor, o ‘saber fazer’, o ‘saber mostrar’ como faz é mais importante do que uma formação pedagógica para atuação com o ensino. Este aspecto é também apresentado por Caimi (2014), Glaser e Fonterrada (2007) e Araújo (2005), que mostram que professores de instrumento investigados apontaram que a formação técnica-instrumental deveria estar em um primeiro plano para ser professor de instrumento, devido à necessidade de primeiro se ter o domínio do instrumento para depois ensiná-lo.

No currículo Lattes do professor Hermilson, constata-se a participação em diversos cursos realizados em festivais com guitarristas e músicos de renome nacional. Ao ser questionado sobre como foi o ensino nestes cursos e festivais, particularmente as questões pedagógicas desses professores, ele apresenta os seguintes pontos: (i) elaboração de apostila manuscrita com exercícios de técnica; (ii) aulas com turmas grandes onde os alunos se revezavam para tocar; (iii) contato pessoal dos professores com os alunos (PROFESSOR HERMILSON, Entrevista).

A pós-graduação do professor Hermilson foi realizada na área de musicologia, seu mestrado foi desenvolvido sobre o repertório de um compositor brasileiro e no doutorado discutiu sobre processos criativos. Ao ser questionado sobre a contribuição da pós-graduação em suas aulas atualmente, ele respondeu que o mestrado e o doutorado ajudaram na pesquisa e no aprofundamento de conteúdos para poder apresentar aos alunos (PROFESSOR HERMILSON, Entrevista).

Em síntese, o professor Hermilson contou que sua formação no instrumento se deu a partir de diferentes contextos (aulas particulares; festivais; graduação) e metodologias de aprendizagem (autodidatismo; entre pares; ouvir e copiar músicas de ouvido). Nas aulas de guitarra na graduação gostaria de uma presença mais efetiva de seu ex-professor. Essa presença é relacionada à organização das aulas, aos conteúdos a serem trabalhados e a um contato pessoal mais interativo com seu ex-professor de instrumento. Com relação à formação pedagógica, ele descreveu que não teve nenhuma formal, pois é oriundo de um curso de bacharelado.

5.2 O PROFESSOR PAULO

O contato com atividades musicais do professor Paulo iniciou-se na infância, a partir do contexto familiar. Estas atividades estavam relacionadas à prática de canto coral em determinada igreja, no período

entre os seis e aos dezesseis anos de idade. Além da família, o professor relata que ouvir uma diversidade de gêneros foi fundamental para a sua formação musical uma vez que desde os quatorze anos de idade, teve a oportunidade de trabalhar em uma rádio que: “[...] tinha vários segmentos, do sertanejo a MPB, alguma coisa de *jazz*” (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

Depois desse período inicial, o professor adquiriu uma guitarra. Assim, não começou os seus estudos no violão, o que o diferencia dos demais entrevistados nessa pesquisa e na literatura (GARCIA, 2011; MÓDOLO; SOARES, 2009) que trata de professores de guitarra. A escolha pelo estudo da guitarra se deveu ao fato de que ouvia o gênero *rock* e tinha interesse em tocar. Quando perguntado sobre os seus estudos iniciais no instrumento, o professor Paulo contou que amigos lhe passavam acordes e, a partir disso, começou a se desenvolver na guitarra elétrica. Ao ser questionado sobre as metodologias utilizadas para aprender com os amigos, o professor comenta que:

[...] era muito de ouvido, visual, tato. Muito dessas memórias mais intuitivas. Leitura não tinha nenhuma, cifra também não tinha nada disso aí, era no ‘grito’ assim mesmo digamos, no básico. Tinha uma melodia lá, sei lá, do Titãs, então você aprendia a melodia, tinha que saber cantar a melodia, ele passava um acorde, uma levada como a gente diz, e foi esse o começo. Depois, acho que um ano, um ano e meio depois é que eu fui com outros amigos descobrindo algumas coisas mais específicas, tipo: um solo na guitarra, começo era muito acompanhamento, eu lembro que era mais acompanhamento. Mas eles me passavam assim: frase por frase, ficavam repetindo a frase até você pegar, pode-se dizer assim: o que a gente considera hoje de transmissão oral, ou aural enfim, só ouvido. [...] entre pares, acho que é mais ou menos essa interação assim [...]. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

O professor Paulo seguiu seus estudos com os amigos e de maneira autodidata, pois naquele momento não existiam aulas de guitarra elétrica em sua região. No período de preparação para o vestibular, fez seis meses de aulas teóricas em uma fundação cultural da cidade onde residia. Dessas aulas de teoria, ele destaca a metodologia

onde os professores apresentavam no quadro os conteúdos teóricos e os alunos faziam as atividades.

Dos quatro professores selecionados para essa pesquisa, o professor Paulo é o único que cursou disciplinas voltadas para a pedagogia durante o período universitário. Graduado em um curso de licenciatura em música, o professor apresenta algumas contribuições com relação à sua aprendizagem vivenciadas neste contexto. Ao falar de um modo geral sobre a graduação, descreve que foi:

[...] maravilhoso assim, eu sempre soube que todos os conteúdos eram muito importantes, mas não pude dar conta de muitos deles, realmente não consegui estudar o que eu gostaria [...] eu foquei realmente naqueles que mais emocionalmente me atraíam, e outros eu fui levando como pude, tentando 'me virar nos 30'. O que eu achei, com relação ao instrumento, foi que fiquei um pouco frustrado assim porque, nesse momento, não tinha nada de guitarra no curso, acho que se eu usei guitarra talvez foi em alguma prática, ou para alguma atividade assim mais fora do currículo. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

Embora a licenciatura em música tenha sido a primeira escolha do professor, ele evidencia a sua preferência por certos conteúdos por não conseguir dar conta de todas as disciplinas. Inicialmente, o foco desse professor estava na formação em música, instrumento, e não na formação pedagógica. Ao ser questionado sobre a contribuição que o seu curso de graduação traz para as suas atividades de docente, o professor destaca que aprendeu: a) como ensinar: didática; b) a lidar com a heterogeneidade dos alunos: estratégias de ensino e estágios diferentes dos alunos com relação aos conteúdos; c) as fases de aprendizagem: ir de um rudimento até a execução mais refinada; d) a abordar o mesmo assunto por vários ângulos: cita o autor *Swanwick* (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

A falta de direcionamento para o estudo e para o uso da guitarra elétrica, no período da graduação, foi uma lacuna observada por esse docente. Com relação ao estudo de instrumentos, o professor Paulo fez as disciplinas obrigatórias de violão e optou por cursar o instrumento piano, nas disciplinas eletivas, devido às questões relacionadas aos conteúdos abordados. Nesse período, para suprir seus estudos voltados à

guitarra elétrica procurou por aulas particulares de instrumento, mas comenta que fez: “[...] no máximo 4 aulas relacionadas à improvisação” (PROFESSOR PAULO, Entrevista) com um professor particular. Sendo assim, seguiu seus estudos no instrumento de maneira autodidata, a partir de processos informais (ouvir e copiar música de ouvido; entre pares) e métodos específicos para o estudo de guitarra elétrica que conseguiu ter acesso. Os conteúdos estavam baseados em:

[...] rudimentos basicamente nesse período. Eu peguei, por exemplo, o livro do *Frank Gambale* e ficava trabalhando aqueles arpejos e escalas, solfejando aqueles arpejos e escalas para cima e para baixo. Também muito descolado do repertório, que depois eu tive que correr atrás porque eu fiquei com um monte de escala e arpejos na cabeça sem muito uso. E com relação ao violão, foi a mesma história assim, não teve muita diferença. Alguns métodos de violão fui avançando, fui estudando algumas peças do violão clássico que eu sempre gostei, tentando equilibrar com o violão popular, que eu conhecia um pouco mais. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

O professor se refere que o estudo de rudimentos, aqui tratados como elementos musicais bases, como por exemplo a técnica, escalas e arpejos, precisariam estar mais conectados a um contexto de aplicação. Nessa fala o professor Paulo salienta a falta de um direcionamento para unir os diferentes elementos descritos por ele na sua prática instrumental.

Sobre a sua formação no instrumento, Paulo relata que aprofundou os seus estudos de guitarra no período em que participou de festivais, onde destaca: (i) o contato com guitarristas de renome nacional; (ii) a carga de conteúdos focados na guitarra; (iii) as metodologias complementares às apresentadas na academia; (iv) a estratégia de transmissão oral (PROFESSOR PAULO, Entrevista). Sobre a abordagem pedagógica desses professores, descreve que:

[...] foi muito rico, eu já estava acostumado com aquilo, me senti à vontade com aquela maneira de aprender, com aquele procedimento, pude também desenvolver outras estratégias, porque também já estava dando aula nessa época, pude aproveitar

muitas daquelas estratégias, digamos não formais ou informais [...]. As outras questões teóricas, e até mesmo de história, etc., eu já tinha, pode-se dizer assim, bastante informação por conta da universidade, então foquei mais nisso, no instrumento, na técnica do instrumento e nessas questões do ouvido, transcrição, pegar de ouvido, como a gente diz no meio, então foi riquíssimo nesse aspecto. O que eu posso destacar é isso, além de claro, você poder tocar seu instrumento guitarra que até então na licenciatura, como falei para você, havia pouquíssimos espaços ou quase nenhum. Então me senti feliz da vida, tocando, com as práticas de conjunto que eu fiz e tal. E aprendendo, porque, esse mundo não formal como você sabe, tem milhões de estratégias muito saudáveis que até hoje eu tento reaplicar aqui nas minhas aulas, mesmo dentro da formalidade da academia, eu tento explorar o máximo porque entendo que é, no mínimo, complementar. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

Nessa fala, o professor afirma que utiliza na academia as metodologias informais vivenciadas nos festivais, pois entende que a união do formal e informal são estratégias complementares no ensino de guitarra elétrica.

Na pós-graduação (mestrado), desenvolveu uma pesquisa na área da musicologia, particularmente na linha de análise musical, onde procurou: “[...] estabelecer um comparativo, correlacionar a bossa nova com o *jazz*” (PROFESSOR PAULO, Entrevista). Sobre seu mestrado, ele destaca dois pontos principais para a sua prática de ensino atual: a revisão da literatura feita para o desenvolvimento daquele trabalho e a utilização de sua dissertação como exemplo de análise a ser realizada por seus alunos.

Em síntese, o professor Paulo é o único professor investigado nessa pesquisa que fez um curso de licenciatura em música e diversos pontos importantes sobre sua formação musical e pedagógica foram por ele destacados. Um deles é a lacuna na formação instrumental com o foco na guitarra elétrica durante o período da graduação. Essa lacuna está relacionada também ao uso do instrumento nesse período. Outro ponto é a contribuição das disciplinas da educação. Sendo assim, procurou suprir a falta de um direcionamento à guitarra elétrica com

algumas aulas particulares, o estudo autodidata a partir de métodos que conseguiu ter acesso e a participação em *workshops*.

5.3 O PROFESSOR ANDERSON

O principal interesse do professor Anderson em aprender violão foi despertado a partir da convivência com os colegas da escola, quando estava com aproximadamente treze anos de idade. O início do seu aprendizado foi a partir do que chama de “experimentação” (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista) dos sons no instrumento.

Depois desse período de ‘experimentação’, o professor Anderson contou que um vizinho começou, de maneira informal, a lhe dar algumas ‘dicas’ de como afinar e tocar o violão. Além desse estudo, chamado de informal pelo professor, o mesmo descreveu que o seu aprendizado, neste período, foi a partir da troca de informações entre amigos:

[...] nós ficávamos naquela coisa de aprender uma música e mostrar para o outro, daí o outro aprendia uma música e mostrava. Nós nos reuníamos e fazíamos encontros tocando violão e cantando, era uma coisa mesmo de amigos. (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista).

A satisfação em aprender estava relacionada à aprendizagem entre pares. As metodologias utilizadas nesse período inicial eram ouvir, ‘copiar’ música de ouvido e aprender a partir de revistinhas.

Quando fez quinze anos de idade, adquiriu uma guitarra e procurou aulas particulares em uma escola alternativa com o objetivo de ampliar os seus estudos musicais. O professor desta escola particular foi muito importante na sua formação, devido à descoberta: “[...] de um universo novo que se expandiu” (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista). Nestas aulas, o professor teve o primeiro contato com um estudo musical sistemático e programado. Ao sintetizar como eram essas aulas, o professor destaca: (i) aulas individuais; (ii) havia cobrança de conteúdos anteriores; (iii) repertório baseado no *jazz*, escolhido pelo professor; (iv) aulas programadas e sistematizadas (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista).

O professor Anderson seguiu seus estudos em um conservatório estadual com o mesmo professor até o primeiro ano da universidade. A graduação foi em violão erudito, devido à falta de disponibilidade de um

curso de bacharelado em guitarra elétrica naquele período. Garcia (2011) traz a discussão de que vários guitarristas, por motivos idênticos, ou seja, a falta de disponibilidade de cursos, graduaram-se no violão para ter uma titulação acadêmica. A escolha do professor, pela graduação em violão erudito, contraria a posição de um dos participantes da pesquisa de Caimi (2014), sobre professores universitários de violão, que revelou a possibilidade de se tornar melhor guitarrista a partir de um curso de violão erudito. Embora o professor Anderson descreva que usa elementos do violão no ensino da guitarra elétrica, acha pertinente que cada instrumento construa as suas abordagens metodológicas, o repertório e as técnicas de tocar.

No período da graduação, o professor Anderson conta que estava terminando o curso de guitarra no conservatório estadual e, depois de um ano cursando o bacharelado em violão, ingressou no curso técnico em guitarra na mesma instituição. Sendo assim, durante um período de tempo, acabou cursando três cursos distintos (o conservatório, a graduação e o curso técnico).

O professor afirma que não fez nenhuma disciplina na área da pedagogia, pois seu curso foi focado na formação do instrumentista. No entanto, descreveu que a sua experiência didática está muito voltada para a observação de como ele teve as aulas, ou seja, das diferentes atuações dos seus ex-professores e à sua inserção em outros contextos. Segundo o professor:

De instrumento eu tive três professores que passaram um tempo comigo, e cada um deles tinha uma maneira de ensinar diferente. Então eu via dos três o que era que funcionava. E também observava a parte de outros professores de disciplinas coletivas também e trazia para minhas aulas de instrumento também, porque eu via uma coisa na organização que me chamava à atenção, eu procurava e procuro ainda seguir. Outro que trabalhava mais a parte da criatividade isso é uma coisa que é constante, até hoje eu sempre venho realizando. (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista).

Os três ex-professores (conservatório, graduação e curso técnico) foram muito importantes no desenvolvimento musical do professor Anderson e que, de certa forma, influenciaram também a sua

abordagem pedagógica como professor de instrumento. Ao tratar das metodologias, didática e conteúdos utilizados nas aulas de cada ex-professor, o professor Anderson destaca:

(a) Professor do conservatório: praticar junto aos alunos; utilizar sempre o metrônomo; utilizar fragmentos musicais; repetir exercícios propostos; mostrar as notas na partitura; corrigir postura de digitação e localização dos dedos; ensinar gradativamente; utilizar métodos; focalizar a técnica;

(b) Professor do curso técnico: organizar um modelo de curso de guitarra bem definido; utilizar história do instrumento; focalizar a prática da improvisação; definir aulas em trios com duração de três horas; escutar música de guitarristas;

(c) Professor da graduação (violão erudito): usar a organização da escola erudita; cuidar com a sonoridade; abordar as aulas sobre o repertório.

O professor Anderson, ao falar dos seus ex-professores, conta que fez uma ‘peneira’ do que achou mais interessante e, de certa forma, aplica a síntese do que lhe foi apresentado. Nesse sentido, as distintas metodologias apresentadas por seus ex-professores foram observadas na prática de ensino do professor.

Além das influências de seus ex-professores de instrumento e da formação pedagógica baseada na observação da atuação de outros professores (disciplinas distintas cursadas), o professor Anderson apresenta outros pontos de vista sobre as demonstrações vivenciadas por ele em como atuar pedagogicamente, sendo esses pontos não necessariamente relacionados à prática musical. Nesse sentido, as aulas de ioga fornecem subsídios para corrigir questões posturais de seus alunos e a prática de capoeira permite que o professor faça uma organização e graduação dos exercícios no decorrer das aulas. Ao observar a influência de professores em contextos diversos, o professor Anderson ilustra claramente um ponto destacado por Tardif (2014):

[...] os diversos saberes dos professores estão longe de serem produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho. (TARDIF, 2014, p. 64).

No mestrado, realizado na área de musicologia, fez uma pesquisa de análise sobre uma peça de concerto onde a guitarra se faz presente, desenvolvendo uma proposta de digitação para a execução das partes referentes ao instrumento. No doutorado na área de educação musical, ainda em andamento, pretende desenvolver metodologias para o ensino de guitarra elétrica no contexto universitário e aprofundar o seu conhecimento na área pedagógica, aonde visualiza: “[...] a possibilidade de conhecer um pouco mais formalmente esse universo” (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista).

Em síntese, o professor Anderson iniciou seus estudos a partir da troca de informações entre colegas. O professor teve uma sólida formação em guitarra elétrica advinda de um curso técnico e de um conservatório, além da graduação em violão erudito, que trouxeram contribuições para o seu aprendizado musical. Com relação à formação pedagógica, descreve que não teve nenhuma formal, pois é oriundo de um curso de bacharelado, mas que a prática em ser professor e a observação de metodologias de ex-professores suprem a sua formação para a prática pedagógica.

5.4 O PROFESSOR CESAR

O professor Cesar se interessou em aprender violão pela presença de um instrumento em sua residência. Dos quatro estudos de casos selecionados para esta pesquisa, o professor Cesar é o único que iniciou seus estudos com o auxílio de um professor. Segundo ele: “[...] eu nunca fui autodidata” e “[...] não estudei junto com amigos” (PROFESSOR CESAR, Entrevista). Sendo assim, apresentou um ponto de vista diferente, com relação aos outros participantes desta pesquisa, sobre a aprendizagem inicial na guitarra elétrica. Primeiramente, fez aulas de violão durante dois anos baseados no método desenvolvido por Henrique Pinto, onde relata o aprendizado de leitura musical e algumas peças do repertório erudito para esse instrumento. Depois, já na guitarra, fez aulas em escola livre de música a partir da metodologia baseada no sistema de tablaturas. Sobre essas aulas, o professor comenta que eram baseadas:

[...] em repertório *Beatles*, *Led Zeppelin*. Era muito assim: era tocar as músicas. Ao invés de aprender música aprendia músicas. Tocar música tal depois era música tal. Ele dava o mínimo de base para entender aquilo, mas era bem mínimo.

Muito repertório, mas a prática do repertório e não o estudo do repertório. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

Depois dessas aulas particulares, o professor teve a oportunidade de fazer, durante o ensino médio, um curso técnico em guitarra em um conservatório, com duração de quatro anos. Esta experiência do curso de guitarra trouxe diversas questões consideradas importantes para o professor Cesar. A partir deste curso ele começou:

[...] a entender a guitarra mais a sério. E eram aulas individuais no caderno, não existia o processo de bibliografia e tal, mas depois que eu fui conhecer essa bibliografia eu pude perceber que ele dominava os conteúdos e jogava isso de uma maneira mais, como se fosse aula particular, mas era baseado sim nessa bibliografia. Ele não citava de onde ele tirou. Mas era bem interessante a questão de conteúdo, era muito dentro dessa escola *jazz*. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

Ao ser questionado sobre como eram essas aulas e a atuação pedagógica do seu professor nesse período, ele comenta que: “[...] ele escrevia tudo, até hoje eu dou aula assim também, eu escrevo, eu reescrevo, cada aula eu reescrevo a mesma coisa para o aluno [...] eu monto uma apostila praticamente no caderno dele” (PROFESSOR CESAR, Entrevista). Nessa fala, o professor deixa claro que utiliza metodologias vivenciadas por ele em seu período de estudos na guitarra elétrica. Sobre esse ex-professor, comenta que:

Ele era um ótimo professor até no sentido, acho que a gente tem uma [...] eu tenho 41 anos, eu não passei por essa escola construtivista. Então era assim: não estudou, aí ele virava o caderno e eu ficava fazendo *play-back* para ele estudar. Isso era ótimo porque no outro dia eu estudava para caramba. Era tipo assim: esqueceu a palheta então não tem aula. Ele estava com 4 palhetas em cima da mesa. Mas nesse sentido me dava meio uma [...] eu ia sempre muito ligado para a aula para não perder tempo de ir até lá e não ter aula. Ia

sempre preparado. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

A metodologia empregada por seu ex-professor, embora muito rígida e a princípio sem o cuidado pedagógico com o aluno, incentivava o professor Cesar a estudar cada vez mais com o intuito de evoluir e não ter que passar pelo constrangimento de não se sair bem na aula. Nesse sentido, o professor faz uma crítica a alguns alunos com relação à falta de interesse nos estudos, mesmo estando em um curso superior.

Depois desse período na escola técnica, o professor Cesar entrou na universidade em um curso de bacharelado em música popular com foco na guitarra elétrica. No entanto, menciona que não evoluiu muito no instrumento nesse contexto, devido à postura de seu professor, pois:

[...] ele era um professor pouco presente, era meio bagunçado a questão de conteúdo, não existia uma preocupação didática e de conteúdo e a questão de abordagem docente não era legal não [...] era um excelente músico, mas deixava a desejar quando o assunto era a forma como passava os conteúdos. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

O professor comenta que a maioria de seus ex-professores, no período da graduação, não tinha uma formação acadêmica que pudesse desenvolver conteúdos pedagógicos e de planejamento, pois eram músicos atuando dentro da universidade. Para suprir a lacuna observada nas aulas de instrumento neste período de formação, o professor procurou por aulas particulares. O professor Cesar não cursou disciplinas com o enfoque na educação. Com relação à atuação de seu ex-professor nessas aulas particulares, descreveu que:

[...] as questões eram muito mais focadas, era engraçado porque era muito mais a questão de pesquisa em guitarra, em improvisação. Eram aulas individuais, particulares, não tinha nenhuma amarra acadêmica, e foi com ele que eu aprendi a questão do repertório. Então vamos partir do *bebop*, então ficava um período inteiro só tocando *bebop*, estudando e tirando solo e questionando o conceito sobre aquilo. Depois o cool jazz, depois

foi para o *hard-rock*, depois o *fusion*. Foi o cara que abriu o olho para a possibilidade da linguagem dentro da improvisação. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

A importância na participação em festivais é um ponto de destaque na formação do professor. Para ele, cursos rápidos com instrumentistas de renome nacional possibilitaram a visualização de distintas metodologias empregadas por professores naquele contexto. Ao sintetizar essas questões, destaca: (i) o trabalho de um mês sobre uma peça; (ii) o contato com o ícone; (iii) a desconstrução sobre elementos estudados (modelos contraditórios). Ainda, segundo o professor:

[...] Bellinati foi bem legal, ficamos o mês inteiro criando solos para *Stella by Starlight* e limpando eles. Tinha que preparar um solo por dia escrito, que me deu uma boa visão. A questão do Bellinati foi bem isso, trabalhar uma peça solo sobre durante um mês, foi praticamente 20 solos montados, foi bem legal esse trabalho dele. O Nelson Faria foi ter o contato assim, o bacana com ele foi ver o cara que era tido como ícone assim, vendo de perto e vendo como ele resolvia as questões, foi bacana. E o Toninho Horta foi o cara que desconstruiu tudo isso para mim. Mas foi lindo. Eu chegava com questões sobre a harmonia dele, que eu achava, e ele me disse: ‘bicho, para mim isso é grego’. Foi lindo ouvir isso dele, entende? é, mas no meu ponto de vista é discurso dos caras, esse mito dessa geração do autodidatismo, do não estudei com ninguém mas na verdade estudou. Não uso isso, mas na verdade é às vezes para esconder a escola [...] vem de uma geração, está enraizado nessa moçada essa questão de parecer que quando ele estuda perde o valor, quando ele resolveu aquilo cria um mito cria uma [...] é esse mito aí que eu acho que eles têm. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

Nessa fala, o professor valoriza a importância de modelos contraditórios, ou seja, professores apresentando diferentes metodologias. Como também foi destacado por Louro (2004), diferentes

metodologias vivenciadas propiciam aos professores o desenvolvimento de uma metodologia própria para o ensino instrumental. O professor ainda comenta a importância desses referenciais, pois:

[...] no período da graduação foram quatro professores, além das aulas serem formais de uma maneira mais consistente com o professor particular, eu tive esses três referenciais: o Bellinati fiz um mês em um curso em Campos do Jordão, uma semana com o Nelson Faria e duas semanas com o Toninho Horta. E foi bacana porque eu fui aprendendo que tem pontos de vista diferentes e me tirou esse ranço acadêmico, foi bacana. Foi bem bom, agora eu digo isso, né? Na época tira o chão do cara. A gente é aluno: 'poxa, meu professor disse isso e o outro está dizendo que não é, e a gente está estudando a música desse cara. O cara que criou está dizendo que não e eu estou estudando com meu professor dizendo que sim'. Mas acho ótimo isso, é o que soma [...]. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

O professor destaca a importância de contextos distintos na formação em guitarra elétrica, onde os professores com quem estudou tinham pontos de vista diferentes sobre o mesmo assunto. Outras disciplinas parecem ter sido importantes para a formação desse professor, disciplinas essas não relacionadas às questões musicais, mas sim à pesquisa, à sociologia da música e à visualização como músico (PROFESSOR CESAR, Entrevista). Para o professor:

[...] teve o Ulisses Rocha que eu fiz algumas cadeiras, não de violão porque eu não consegui, não tinha vaga e tal, de arranjo de base que foi muito bacana, mas que assim o que mais somou foram questões não musicais. Teve um professor chamado Roberto Zan [...]. Eu acho que somou muito porque foi o cara que me abriu o olho para pesquisa, abriu o olho para questões sociológicas da música, que me fez pensar a música de uma maneira não só de *play*, foi o Zan que deu a visão de falar de música e não necessariamente de tocar. Abordagem de visualizar o músico. De se

visualizar como músico. Isso foi muito importante. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

Quanto à pós-graduação (mestrado), ele conta que o seu co-orientador foi muito importante na sua formação, principalmente para: “[...] enxergar a guitarra dentro da academia, a guitarra como instrumento autônomo diferente do violão e dentro de uma abordagem muito mais acadêmica mesmo” (PROFESSOR CESAR, Entrevista). Segundo ele, o seu co-orientador resolvia:

[...] as questões de improvisação que o meu orientador não resolvia [...]. Foi ele que me alertou sobre a questão da bibliografia, por exemplo, quanto é importante, não adianta dar o conteúdo se eu não ver o peso de estar baseado em quem. A questão de como estudar, de como escrever, de dar importância para o músico que também sabe ler e escrever e não só tocar, de uma maneira não rasa. Ele foi o cara que me transformou em um acadêmico, se é que eu sou, entende? (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

O professor sintetiza a importância de seus três professores da seguinte forma: “[...] um me ensinou a tocar guitarra, outro me ensinou a pensar música e outro ensinou a academia” (PROFESSOR CESAR, Entrevista). Para esse professor, a convivência com diversos ex-professores de guitarra subsidiaram sua formação musical e instrumental, assim como sua atuação pedagógica como professor de instrumento.

Em síntese, o professor Cesar é o único nessa pesquisa que teve aulas de música e de instrumento desde o início do seu aprendizado. A orientação de professores é muito forte na formação desse professor e este dado, de certa forma, desmistifica a questão do autodidatismo muito presente em torno da formação do guitarrista que descreve seus estudos somente sem a presença de uma orientação. Dentre os seus ex-professores, destacou fatores como metodologias e bibliografias consideradas pertinentes para a sua formação.

Esta seção do trabalho apresentou os diferentes contextos e metodologias utilizadas pelos professores em sua aprendizagem instrumental. Além disso, foi possível observar alguns pontos com relação à formação para a atuação como professores. A conclusão que se

chega é que a formação em torno dos professores de guitarra elétrica é heterogênea e diversos fatores influenciaram e marcaram os professores participantes da pesquisa. O quadro 9 apresenta a síntese da formação dos professores investigados:

Quadro 9: Formação dos professores investigados.

Professor Hermilson	Iniciou seus estudos no violão de maneira autodidata; fez aulas particulares de violão; estudou guitarra de maneira autodidata; obteve ajuda de amigos; utilizou métodos de guitarra na formação; fez graduação (bacharelado em música popular), mestrado e doutorado em musicologia; participou de <i>workshops</i> .
Professor Paulo	Iniciou seus estudos na guitarra com a ajuda de amigos; estudou guitarra de maneira autodidata; utilizou métodos de guitarra na formação; fez graduação (licenciatura em música) e mestrado na área de análise musical; fez aulas particulares de guitarra elétrica; participou de festivais.
Professor Anderson	Iniciou seus estudos no violão de maneira autodidata; aprendeu com a ajuda de amigos; utilizou métodos de guitarra na formação; fez aulas particulares; cursou conservatório; frequentou curso técnico em guitarra; fez graduação (bacharelado em violão erudito), mestrado em musicologia e doutorado em educação musical (em andamento);
Professor Cesar	Iniciou seus estudos no violão com professor particular; utilizou métodos de guitarra na formação; fez aulas particulares de guitarra; frequentou curso técnico de 4 anos; fez graduação (bacharelado em música popular) e mestrado em improvisação; participou de festivais.

Fonte: Entrevistas, observações e currículo Lattes dos professores. Desenvolvido pelo Autor.

6 ENSINO DE GUITARRA ELÉTRICA

O tornar-se professor de guitarra elétrica é uma questão ainda não bem definida quando se trata do ensino e aprendizagem desse instrumento. No contexto das universidades brasileiras forma-se uma parcela desses profissionais. Devido a poucas pesquisas que tratam da formação do professor de guitarra elétrica nesse contexto específico, ainda não são claros os elementos (repertório; metodologias; bibliografias; organização das aulas; dentre outros) contidos nessa prática profissional. Nesta seção são apresentados os dados sobre o ensino atual dos professores participantes desta pesquisa nas universidades investigadas.

6.1 AS AULAS DO PROFESSOR HERMILSON

O professor Hermilson ministra as aulas de instrumento principal na UNICAMP e divide a carga horária (3 horas/aula semanais) da seguinte forma: uma aula (1 hora/aula) a cada 15 dias para cada aluno individualmente e uma aula coletiva semanal (2 horas/aula) com todos os alunos de guitarra dos cursos de graduação, ou seja, todos os alunos de guitarra elétrica participam das aulas coletivas. Esse modo de trabalhar foi o melhor encontrado pelo professor até o momento, devido à quantidade de alunos matriculados, ou seja, vinte alunos, pois seria impossível atender a todos individualmente na mesma semana. O professor Hermilson quer mudar o sistema de atendimento e, se possível, colocar aulas em conjunto com outros instrumentistas, como por exemplo, o baixo elétrico, o piano e a bateria, com o objetivo de trabalhar conteúdos e repertórios em comum.

O professor Hermilson não forneceu os planos de aula para análise, pois alertou que a maioria das aulas observadas naquela semana seria com alunos com quem ele estaria tendo o primeiro contato no semestre e também alunos ingressantes no curso. O planejamento/plano semestral das aulas ainda estava em desenvolvimento no período da coleta de dados. Como os alunos ingressantes possuíam diferentes níveis de conhecimento, o plano de aula, principalmente no que se refere ao repertório, é desenvolvido junto com o aluno, sendo o professor um mediador desse processo ao apresentar possíveis músicas a serem desenvolvidas durante o semestre.

Dentre as principais estratégias de ensino utilizadas pelo professor Hermilson, destacam-se a utilização de: (i) instrumento para

tocar junto com os alunos; (ii) canto (solfejo) e ‘gestos’ para guiar os alunos; (iii) *play-backs* para acompanhamentos; (iv) indicações para pontos de complexidade maior, visualizados por ele; (v) tecnologia a partir de *softwares* e banco de dados; (vi) transcrições; (vii) métodos; (viii) apreciação musical; (ix) incentivo a pesquisa por referências musicais.

Nas aulas observadas, o professor Hermilson trabalhou o desenvolvimento de repertório, havendo a interação com alunos desenvolvendo temas divididos em harmonia, melodia e improvisações. Em todas as aulas, foi possível observar que professor e alunos desenvolveram temas com harmonia, melodia e improvisos, sendo o repertório escolhido pelo professor e, às vezes, pelos alunos. Observou-se também a leitura musical, a apreciação e a transcrição. A maioria do repertório apresentado aos alunos foi de canções da música brasileira e da música instrumental brasileira.

Em todas as aulas observadas, o professor Hermilson esteve acompanhado de instrumento, guitarra elétrica e às vezes do violão, permitindo-lhe tocar em conjunto com os alunos e mostrar-lhes elementos como acordes, escalas, melodias e improvisos.

Uma das estratégias presentes para auxiliar o ensino, nas aulas de guitarra elétrica observadas foi a utilização de *play-backs*, ou os chamados *backing-tracks* de músicas em geral. Esses áudios têm como função principal se tornar acompanhadores para professor e alunos nas atividades de execução nas aulas de guitarra elétrica.

A tecnologia atual disponível permite ajustar, para mais lento ou para mais rápido, o andamento de músicas. Verificou-se, assim, que o professor recomendava aos seus alunos o uso de um *software*, o *Transcribe*, para diversas finalidades. Uma delas está relacionada à dificuldade apresentada por alguns alunos em ‘copiar’ de ouvido e transcrever determinadas músicas que possuem andamentos rápidos. Outra finalidade dessa ferramenta tecnológica, indicada pelo professor Hermilson, é a possibilidade de propiciar um *play-back* para acompanhamento dos alunos, onde a diminuição do andamento facilita a execução de determinadas peças. O professor comenta que:

Além da questão de propiciar a transcrição, com o uso desse software perde-se muito pouco a qualidade quando o andamento é diminuído; nós podemos usar como *play back*, e, com diferentes andamentos, você pode programar os andamentos, começar um pouco mais lento e ir acomodando,

para não tocar em um andamento muito difícil.
(PROFESSOR HERMILSON, Entrevista).

Além das atribuições descritas para o *Transcribe*, o professor mencionou que esse *software* permite a compensação da altura, o *pitch*, de gravações convertidas de discos de vinis para o meio digital (arquivos em mp3; *wave*; cds), compensando assim um pouco as desafinações causadas por esse processo. O professor indicou essa ferramenta tecnológica em todas as suas aulas, afirmando que ele próprio recorre a esse recurso para produzir transcrições de músicas para a utilização em suas aulas, fato esse comprovado quando apresentou transcrições aos seus alunos.

A transcrição de músicas é outra estratégia selecionada pelo professor Hermilson para o ensino de guitarra na universidade. A partir do processo de transcrição da música Vera Cruz (Milton Nascimento), o professor escolheu determinado repertório para a compreensão do aluno, considerando que a leitura na partitura seria uma maneira mais pedagógica de transmitir o conhecimento para o discente. Além de preparar parte do material didático, o professor recomendou que os alunos transcrevessem para saber como os instrumentistas elaboram seus elementos musicais como harmonia, melodia e improviso, e a partir desse conhecimento pudessem construir a sua própria performance musical. Segundo ele:

Eu incentivo os meninos a transcreverem. Eu peguei um álbum do Hélio Delmiro, o *Exclusivamente Brasil*, no final do semestre passado, e foi o 'mote'. E eles fizeram algumas transcrições desse álbum. E aí falando em Hélio Delmiro, eu trouxe uma música dele com o Wagner Tiso, em um concerto do festival de *Mountreux* em 82, e eles transcreveram um solo longo [...]. (PROFESSOR HERMILSON, Entrevista).

O professor apresentou aos alunos um *Banco Eletrônico de Áudio e Texto*, desenvolvido e denominado por ele de *Guitar Beat*, que contém gravações, partituras e textos. Em todas as aulas observou-se o uso desse banco de dados. O professor comentou que, com o *Guitar Beat*: “[...] podemos ter fácil acesso aos elementos usados em aula, tendo o áudio como elemento principal para trazer a cultura viva para o

mundo dos alunos” (PROFESSOR HERMILSON, Observação). Em todas as aulas observadas, percebeu-se o uso desse banco de dados, onde ele incentiva o acesso por parte de todos os seus alunos. O professor usa esse banco de dados para distintas finalidades, dentre elas: (a) apresentar e escolher repertório para o aluno, ou seja, formar um possível plano de repertório a ser desenvolvido no semestre; (b) mostrar elementos específicos que acha pertinente ao assunto que está sendo tratado no momento da aula (por exemplo, um improviso onde quer exemplificar uma célula rítmica); (c) utilizar como *play-back*; (d) discutir textos com os alunos (artigos; monografia; dissertações; teses); (e) apresentar versões diversas de uma mesma música. Na revisão da literatura realizada para este trabalho, observou-se o desenvolvimento de material didático e metodologias para o ensino e aprendizagem deste instrumento. Autores como Lopes (2013), Costa (2012), Ferreira (2010), Batista (2006), Rocha (2005) e Filho (2002) apresentam, cada qual, a sua proposta para o ensino de guitarra elétrica com o objetivo principal de organizar e sistematizar o estudo. O professor Hermilson, ao desenvolver um banco de dados também procura organizar e disponibilizar, de maneira objetiva e de fácil acesso, os materiais utilizados nas suas aulas de instrumento.

Para conhecer melhor o braço do instrumento e saber onde estão as notas, o professor Hermilson apresenta ao aluno uma maneira de estudar. Esse modo é tocar sem olhar para o braço do instrumento, ou seja, de olhos fechados. Segundo ele:

[...] tocar sem olhar o braço é um negócio ótimo, pois você pode internalizar, ouvir na cabeça para depois fazer o improviso [...] deixa de ser meramente mecânico, visual e passa a ser geográfico, no sentido profundo mesmo que é você perceber o relevo do braço. (PROFESSOR HERMILSON, Observação).

Com relação ao estudo das escalas no braço do instrumento, o professor Hermilson seleciona o “Sistema 5 ou CAGED¹³” para que o

¹³ Sistema 5 ou CAGED, divide o braço da guitarra em cinco regiões e, em cada região pode-se desenvolver o campo harmônico maior, uma pentatônica e uma escala maior. É possível desenvolver todas as tríades maiores com o mesmo desenho dos acordes com corda solta de Dó, Lá, Sol, Mi e Ré (CAGED). Ver mais em Mello (1985).

aluno desenvolva a prática de tocar escalas em diferentes regiões da guitarra elétrica. Segundo o professor, esse sistema ainda permite que o executante ‘enxergue’ o acorde junto à escala, pois comenta que: “[...] a execução da escala, a partir de três notas por corda, impossibilita o fechamento da mesma com um acorde” (PROFESSOR HERMILSON, Observação). Em diversos momentos das aulas o professor Hermilson chamou a atenção dos alunos para o desenvolvimento desse sistema na sua performance e nos estudos diários, orientando o discente para a execução mais detalhada da melodia e da harmonia. Foi possível observar que o professor mostrava para os alunos diferentes tipos de estudos a serem desenvolvidos com o uso desse sistema. Um desses estudos apresentados foi a execução da escala terminando com um acorde a cada final de frase.

A leitura musical foi um dos conteúdos trabalhados pelo professor em diversos momentos das aulas observadas. Algumas das partituras foram transcritas pelo professor e outras foram apresentadas pelos alunos em diversos *songbooks*. Nos momentos dedicados à leitura musical, foram observadas algumas ações pedagógicas desse professor através do auxílio aos alunos. Esse auxílio se deu a partir da demonstração, do professor, de como tocar determinada frase, cantando a melodia e tocando a harmonia, diminuindo o andamento para o que aluno tocasse mais devagar e chamando sua atenção para a digitação que estava sendo realizada. Nas aulas, visualizou-se que o professor guiava os alunos para elementos a serem construídos como, por exemplo, acertar as notas da harmonia, fazer diferentes *takes* de improviso ou a quantidade de vezes de improviso que o aluno faria em uma próxima execução.

Na atuação pedagógica do professor Hermilson, observou-se que ouvir músicas é uma estratégia de ensino considerada muito importante para o seu trabalho. O professor apresentou diversas músicas e diferentes arranjos com o intuito de que o aluno conhecesse e escolhesse algumas dessas peças para trabalhar durante o semestre. Além da escolha de repertório e da indicação de um plano de estudos, o professor guiava a escuta dos alunos para diferentes interpretações.

O canto, ou solfejo, para auxiliar os alunos na execução de determinados trechos musicais é uma estratégia pedagógica presenciada nesse contexto. O professor Hermilson ‘cantorolou’ as melodias, temas ou solos para ajudar na performance dos alunos. Essa metodologia ocorreu frequentemente: quando o professor tocava a harmonia, o aluno tocava a melodia ou junto às gravações. É uma técnica que pode ser

utilizada para estudar as escalas e seus desenhos, as relações intervalares, os nomes das notas, os temas das músicas e o improviso. Desta forma, o professor pedia a seus alunos que também cantassem as melodias e solos, afim de criar uma conexão entre o ouvido e a mecânica do instrumento. Ele incentivava os alunos a praticarem a realização do canto não de um modo totalmente escalar, por grau conjunto, mas sim por saltos, com intervalos pré-definidos.

Embora não tenha sido possível o acesso à bibliografia da UNICAMP, o professor Hermilson comentou a utilização de métodos específicos para o desenvolvimento musical do aluno indicando alguns desses métodos para o estudo. Dentre os métodos citados, se destacam os dos autores Marco Pereira (Ritmos Brasileiros para Violão), Ian Guest (Arranjo I e II) e Nelson Faria (Acordes, arpejos e escalas).

Quando os alunos ‘erravam’ durante alguma execução o professor Hermilson interrompia o áudio do *play-back*, ou o acompanhamento feito por ele, para auxilia-los em sua performance. Em diversos momentos, nas aulas individuais, essa situação pode ser verificada quando o professor fazia ‘cortes’ nas práticas dos alunos com o intuito de ajuda-los. Assim, ao voltar para a execução, repetiam até o momento que o aluno tivesse um desempenho considerado razoável pelo professor.

Apesar do professor Hermilson incentivar os alunos a pesquisarem na internet, principalmente vídeos com guitarristas tocando (como um meio para visualizar elementos da prática instrumental), ele alertou para a necessidade de orientação na busca desse material, para que os alunos procurassem as fontes adequadas. Isso pode ser verificado nas observações das aulas do professor Hermilson quando ele indicava os nomes de guitarristas para que os alunos fizessem a busca em portais da internet.

Em síntese, a estratégia de ensino utilizada por esse professor, nas aulas observadas, está baseada em tocar em conjunto com o aluno, ou seja, mostrar como se faz a partir do instrumento. Grande parte do que foi observado estava centrado na prática de repertório, envolvendo temas, harmonias e improvisos. É possível identificar algumas atitudes do professor Hermilson com relação à performance de seus alunos. Algumas vezes percebeu-se que o professor elogiava as práticas de determinados alunos. São realizadas poucas considerações sobre os elementos musicais após o término das execuções das atividades. Nas aulas individuais, são realizados mais comentários pertinentes aos assuntos abordados.

6.2 AS AULAS DO PROFESSOR PAULO

O professor Paulo atua com o ensino de guitarra elétrica na UNIVALI em duas disciplinas: *Instrumento Principal* (três horas/aula semanal) e *Grupos Musicais* (quatro horas/aula semanal). Segundo o professor, as aulas de *Instrumento Principal*:

São quase três horas por semana de instrumento principal. Eu divido isso em aulas de quarenta minutos [...] se a turma for de cinco alunos, que é o ideal que a gente tem aqui. Ideal porque pode aparecer um sexto elemento e também menos. Sendo cinco alunos, gira em torno de quarenta minutos para cada um. O atendimento é individual mesmo, a aula é individual. Nesse meio tempo os outros realizam atividades em grupo. Ou em duos ou em grupo mesmo. Eu dou aula para um e os outros quatro ficam trabalhando repertório em conjunto, ou divididos em duos, dois duos, ou em quarteto em outra sala [...]. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

Sobre as aulas de Grupos Musicais, o professor explicou que:

[...] é o próprio conjunto, que muitas vezes mistura guitarra e violão, pois nem sempre é só guitarra porque a entrada do curso não distingue esse tipo de situação, pode ser ou violão ou guitarra. Então acontece de ter três guitarristas e dois violonistas nos grupos musicais. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

Nas aulas do professor Paulo, observou-se como conteúdos o estudo de repertório, escalas e arpejos, harmonia, apreciação, leitura musical e transcrição. Nos planos de ensino fornecidos pelo docente, destacam-se a descrição da ementa, da carga horária, dos objetivos a serem alcançados na aprendizagem, dos conteúdos, das estratégias de ensino, da avaliação e das bibliografias utilizadas. Ao utilizar esse documento como fundamento para as suas aulas, o professor se apropriou de um programa para o desenvolvimento de suas aulas, o que para Tardif (2014) é um exemplo dos saberes curriculares. Nesta pesquisa, os saberes curriculares são relacionados a todo tipo de plano e

planejamento de aulas, desenvolvidos pelos professores e pelas instituições.

Em todas as aulas havia uma organização dos alunos com relação ao material de estudo, pois todos possuem uma pasta contendo os conteúdos a serem trabalhados durante o semestre. Essa atitude organizativa permitia a retomada de assuntos desenvolvidos durante o semestre, além da visualização de anotações realizadas com o intuito de direcionar as práticas de estudo.

Dentre as estratégias de ensino utilizadas pelo professor Paulo destacam-se a utilização de: (i) rotina de estudo semanal; (ii) instrumento para tocar junto com os alunos; (iii) canto (solfejo) para guiar os alunos; (iv) *play-backs* para acompanhamentos; (v) indicações para pontos de complexidade maior, visualizados por ele; (vi) tecnologia a partir de *softwares* e gravações de aulas; (vii) transcrições; (viii) métodos; (ix) apreciação musical; (ix) incentivo à pesquisa por referências musicais e textuais; (x) prática da memória intuitiva.

A principal estratégia de ensino é denominada pelo docente como: “[...] rotina de estudo semanal do aluno” (PROFESSOR PAULO, Observação), onde durante a aula o aluno mostra pequenos trechos dos estudos desenvolvidos na última semana. Essa ‘rotina’ é desenvolvida em conjunto com o professor, para qual ambos, aluno e professor, adequam e contribuem com elementos considerados pertinentes para os estudos do aluno. Ao ser questionado se a ‘rotina’ era uma criação sua, o professor contou que não sabe ao certo de onde veio essa estratégia pedagógica, pois seria a “[...] soma de vários autores” (PROFESSOR PAULO, Entrevista). O professor utiliza a ‘rotina’ para que o aluno compreenda como deve ser o estudo semanal, ou seja, uma forma de organizar o tempo e os conteúdos a serem trabalhados. Os elementos contidos nessa ‘rotina’ são os estudos dos mesmos conteúdos descritos no início dessa sessão.

Há uma preocupação, por parte deste docente, nas fases iniciais do curso em alertar o aluno a “[...] como estudar e não o que estudar” (PROFESSOR PAULO, Entrevista). Sendo assim, o professor constantemente questionava os alunos sobre seus estudos semanais durante as aulas observadas. Uma das ‘dicas’ relacionadas a esses estudos é a prática de anotar o andamento do metrônomo semanalmente, ou seja, uma estratégia de organização do estudo gradativo, fazendo com que os alunos tenham uma referência do ponto em que estão ao ponto que desejam alcançar.

Ao tratar de outra estratégia de ensino, identificou-se que poucas vezes o professor Paulo utilizou da guitarra elétrica, ou do violão, para mostrar algum elemento aos discentes. As poucas vezes nas quais estava com a guitarra à mão foram para resolver dúvidas advindas dos alunos com relação à digitação e a postura, elaborando assim, junto ao discente, um melhor caminho para o desenvolvimento dos elementos descritos. Segundo o professor: “[...] eu prefiro observar a execução dos alunos para poder ajudá-los em alguns elementos” (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

Um ponto de destaque das aulas observadas na UNIVALI é a gravação em áudio e vídeo das aulas, momento em que alunos e professor discutem posteriormente as execuções desenvolvidas. Essa prática facilitava a percepção de erros e dificuldades apresentadas pelos alunos, contribuindo para uma melhor visualização de elementos executados durante a prática instrumental. Após a realização das gravações, professor e aluno escutavam e teciam comentários sobre a execução. O professor Paulo sempre disponibilizava aos alunos os conteúdos gravados e enviava por e-mail, ou fazia a cópia em um pen-drive. Gomes (2005, p. 114) aponta a necessidade de se utilizar o “[...] saber tecnológico como ferramenta para a prática pedagógica”. Nesse sentido, as gravações realizadas salientavam o que ainda poderia ser melhorado nas práticas dos alunos, servindo também como forma de avaliação dos alunos.

Nas aulas observadas também foram utilizados *play-backs* para acompanhamento dos alunos durante a execução do repertório selecionado para estudo. O professor Paulo, além de usar áudios prontos, incentivava os alunos a desenvolverem as suas próprias bases de estudo; assim, vários *softwares* para essa finalidade foram apresentados no decorrer das aulas. Dentre os *softwares* citados estão o *Guitar Pro*¹⁴, o *Band in a Box*¹⁵ e o *Finale*¹⁶. O professor alertava que o aluno, ao usar este recurso, deveria estar atento para o modo de escrita, pois alguns destes *softwares* (particularmente o *Guitar Pro*) deixam a desejar no momento de colocar acidentes em determinadas notas. Por exemplo, em um acorde de ‘B7’ (si maior com sétima menor), o *software*, em um primeiro momento, escreve a terça maior como se fosse Eb (Mi bemol) e não o intervalo real de D# (Ré sustenido).

¹⁴ *Guitar Pro*. Ver em: <http://www.guitar-pro.com/en/index.php>

¹⁵ *Band in a Box*. Ver em: <http://www.pgmusic.com/>

¹⁶ *Finale*. Ver em: <http://www.finalemusic.com/>

O professor Paulo fala muito que preza o desenvolvimento das memórias intuitivas de seus alunos. Essas memórias intuitivas estão relacionadas ao desenvolvimento do ouvido, do visual e do tato. Segundo o professor:

[...] eu tenho me dedicado bastante a essas metodologias de ensino focados na memória, de como desenvolver essas várias memórias [...] principalmente a memória tátil, a memória visual, a memória auditiva, a memória analítica, essas memórias eu vou tentando assim, na medida do possível, distinguir uma das outras [...]. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

O professor enfatizava que os alunos memorizassem pequenos segmentos (partes de músicas) e os fizessem repetidas vezes, com o objetivo de decorar o estudo e o repertório desenvolvido em aula. Paulo alertava para que os alunos, quando apresentassem alguma dificuldade na execução, memorizassem pequenos segmentos e trechos das músicas.

O solfejo e o cantarolar melodias (temas e improvisos) foi uma prática frequentemente observada nas aulas do professor Paulo, para auxiliar os alunos na execução das peças. Além disso, o professor também incentivava os alunos a adotarem o canto como ferramenta para auxiliar a execução e a memória.

Observa-se que o professor Paulo utilizou diversas abordagens pedagógicas para que o aluno compreendesse o mesmo conteúdo. Um dos alunos, ao apresentar dificuldades em escrever a partitura de sua composição, é auxiliado pelo professor a partir de diferentes explicações até a compreensão da escrita correta.

Ao trabalhar elementos de determinados métodos como, por exemplo, arpejos e técnicas, o professor Paulo solicitava aos alunos a aplicação no repertório, pois nos seus estudos autodidatas identificou que somente estudar os elementos, sem a junção com a aplicação, não desenvolvia muitos frutos.

O incentivo à apreciação musical de diversos gêneros musicais foi bem presente nas aulas do professor Paulo. Em diversos momentos, o professor sugeriu que os alunos realizassem apreciações não somente aleatórias, mas que se concentrassem e reservassem um tempo diário para escutar diferentes artistas. Ao fazer isso, considerou importante o contato com uma grande quantidade de gêneros musicais e repassou essa orientação para os seus alunos.

Em diversos momentos o professor Paulo elogiava seus alunos quando a prática era bem executada. Em um caso especial, quando um aluno apresentou dificuldades em escrever uma célula rítmica de sua própria composição, o professor utilizou-se de elogios, no final, como forma de incentivar o aluno a não desistir de continuar estudando para melhorar a sua escrita, mesmo que este tenha demorado em resolvê-la. Nas pesquisas com práticas de professores de instrumento, autores como Garcia (2011) e Araújo (2005) também observaram que o elogio é fundamental para motivar os alunos para o estudo e a prática instrumental.

O professor alertava os alunos com relação ao estudo, pois: “[...] o nosso cérebro registra as notas consideradas erradas” (PROFESSOR PAULO, Observação). Sendo assim, o estudo deve ser consciente, para não correrem o risco de tocarem notas erradas, ou seja, orientava o aluno em como este deveria proceder nos estudos. Para isso, instruía a realização dos estudos em um andamento mais lento e em pequenos segmentos ou frases curtas.

O professor Paulo considerou que, embora no período da graduação tenha procurado outros objetivos, a licenciatura em música trouxe pontos positivos para a sua prática atual. Segundo ele: a organização, o entendimento do aluno e a observação dos níveis de conhecimento dos alunos, foram elementos fundamentais estudados no curso de licenciatura, sendo que ele considera que, sem estes elementos: “[...] as suas aulas nesse contexto seriam um fracasso” (PROFESSOR PAULO, Entrevista). A análise dos planos de aula e a observação das aulas evidenciou a existência de uma sistematização de objetivos e de conteúdos bem definidos a partir de um planejamento prévio para cada semestre.

Se comparado aos outros participantes dessa pesquisa, o professor Paulo, com o auxílio da ‘rotina’ e, possivelmente, com a ajuda da graduação realizada na licenciatura em música, fez mais considerações para os alunos depois das suas performances. Essas considerações eram revistas e anotadas nos materiais dos alunos, para que fossem retomadas durante a próxima semana.

Em síntese, grande parte da metodologia utilizada pelo professor Paulo se dá a partir do desenvolvimento da ‘rotina’, ou seja, da verificação dos estudos semanais dos alunos, Isso possibilita uma organização e evidencia um planejamento de aula. Além disso, o professor Paulo, quando necessário, utiliza-se do instrumento para solucionar dúvidas advindas dos alunos aos alunos. Ao escolher o

formato das aulas de instrumento, onde deixa alunos tocando em duos, e das aulas de grupos musicais, o professor privilegia o fazer entre pares. A apreciação musical também é um ponto de destaque das práticas de ensino deste docente.

6.3 AS AULAS DO PROFESSOR ANDERSON

O professor Anderson ministra as aulas de instrumento da UFPB em duas disciplinas: *Instrumento* (duas horas/aula semanais) e *Classe de Instrumento* (duas horas/aula semanais). O professor opta por juntar a carga horária das duas disciplinas citadas acima e desenvolve aulas semanais em trio, com duração de três horas cada aula. Ao optar por aulas com duração de três horas, o professor Anderson revela que essa metodologia tem como objetivo principal demonstrar aos alunos como gostaria que eles desenvolvessem os seus estudos diariamente. Para o professor, esse formato é ideal, pois:

[...] dentro dessas aulas de três horas, eu procuro contemplar o máximo de assuntos possíveis, com concentração, ser bem objetivo nas aulas, não divagar muito e ficar perdendo tempo com conversa. [...] Tentar ser bem objetivo para aproveitar isso aí para que os alunos em casa se inspirem também com essa maneira de ensino [...] Eu dou aula em grupos de três. A não ser quando tem algum aluno que está fora da sequência natural que daí, às vezes, ele pega uma disciplina individual. Mas o normal é trabalhar com grupo de três [...] aqui os alunos têm dois créditos de instrumento como aula individual e tem dois créditos de instrumento como aula em grupo. O que eu faço? ‘Eu junto os quatro créditos e dou aula em grupo, todos ganham mais’. (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista).

Outro ponto relevante é a separação de alunos que não estão atingindo os objetivos a serem alcançados na disciplina, o que faz com que o professor Anderson trabalhe determinados conteúdos a partir do oferecimento de aulas individuais.

Nas aulas observadas do professor Anderson, nota-se que os principais conteúdos abordados fundamentavam-se na técnica, na leitura musical, no estudo de escalas e harmonias, na prática de improviso e na

apreciação musical. Nos planos de curso, fornecidos pelo docente, evidenciam-se as ementas, os conteúdos, os objetivos, os recursos metodológicos, os materiais necessários, os sistemas de avaliações e as bibliografias utilizadas.

Sobre as estratégias de ensino, o professor descreve que:

Uma coisa bem importante é ter ordem, organização em uma aula. Saber o que vai fazer quando chega na aula, ter uma programação, ter um plano de ensino para a aula e chegar consciente do que vai fazer. E lá, uma coisa ou outra pode surgir, pela energia do momento, sempre estar aberto também. Mas ter um direcionamento já auxilia bastante, é o que eu procuro fazer. Chegar com um direcionamento. (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista).

Lopes (2013) sugere que os a partir dos:

[...] conteúdos de guitarra a serem ensinados a um aluno, poder-se-iam organizar alguns destes conteúdos separados cronologicamente por conta do amadurecimento que se espera do aluno de guitarra para lidar com determinados assuntos. (LOPES, 2013, p. 31).

O professor Anderson, ao observar a organização como aspecto fundamental, programava suas aulas com uma sequência de conteúdos a serem aprendidos pelos discentes.

Ao iniciar a aula, o professor retomava os conteúdos (escala melódica) abordados na aula anterior, alertando aos alunos para a memorização, na prática, das digitações e das posições descritas em determinado método. A aula observada teve como objetivo principal trabalhar os conteúdos da escala menor melódica (leitura, harmonização, modos, análise da música para trabalhar improvisação). Para o desenvolvimento dessa aula, o professor utilizou basicamente o método desenvolvido por *Willian Leavit (A modern methor for guitar III)*.

A principal estratégia de ensino desse professor consistia em praticar os exercícios propostos em conjunto com os alunos. Essa metodologia é um reflexo do método de um de seus ex-professores de instrumento, que sempre tocava os exercícios propostos em conjunto

com os alunos. A formatação das aulas em trio era também a reprodução de um modelo vivenciado por ele a partir de seus ex-professores. Essa prática permite que o professor mostre para os alunos os diferentes elementos propostos nos exercícios pois, ao solicitar que os alunos prestassem atenção na sua performance, acabava por tirar dúvidas surgidas pelos discentes. Todos os exercícios eram desenvolvidos com o auxílio do metrônomo.

A aula iniciava-se com aquecimento e exercícios de técnica. O professor Anderson, além de exemplificar uma melhor maneira de executar os exercícios, alertava para a digitação do dedo 4, devido à postura da mão que deve estar mais próxima do braço. Nesse exercício, o professor olhava atentamente para os alunos e fazia recomendações sobre a atenção ao uso do metrônomo. Ao final, cada exercício era repetido várias vezes. Para Lopes (2013, p. 30), na aprendizagem da guitarra elétrica: “[...] a repetição das ações bem sucedidas” fazem parte do aprendizado instrumental.

Para o desenvolvimento da improvisação, o professor Anderson utilizou *play-backs* para acompanhamentos dos alunos. Além disso, solicitou para que os próprios discentes acompanhassem os demais colegas. Para auxiliar os alunos em determinados trechos, o professor Anderson, nas aulas observadas, utilizou constantemente o solfejo, indicando, por exemplo, uma nota a ser executada ou uma nota errada que deveria ser corrigida.

A apreciação foi o último conteúdo a ser trabalhado na aula observada do professor Anderson, quando perguntou aos alunos se escutaram determinada música em casa. A partir das respostas, Anderson fez uma busca da música *500 Miles High (Chick Corea)*, no site *youtube*, indicando diferentes versões e comentando a audição junto aos discentes.

Ao tratar das instruções dadas pelo professor Anderson, primeiramente evidencia-se a indicação de acidentes presentes na armadura de clave e acidentes ocorrentes, momento em que o professor perguntava constantemente aos discentes qual escala está sendo executada no andamento da prática. O professor observava atentamente a execução dos alunos e constantemente fazia observações sobre postura e digitação. Em um dos exemplos, falou sobre sua preferência ao realizar este exercício, olhando para um espelho, para: “[...] ler e ver cada nota para ter a memória visual da partitura e do instrumento” (PROFESSOR ANDERSON, Observação).

O professor Anderson explicava aos alunos como estudar, dando indicações metodológicas para os seus estudos. Dentre essas sugestões, destacam-se: (i) o fazer lento e rápido (limite técnico); (ii) a leitura de fragmentos; (iii) o solfejo para trabalhar memória nominal da nota; (iv) a concentração; (v) a palheta; (vi) o olhar periférico para abrir os horizontes; (vii) o tocar a escala de uma maneira mais livre, ou seja, improvisar em cima da escala.

O professor Anderson demonstrava preocupação em como unir determinados elementos estudados. Segundo ele:

[...] tem 10 itens fragmentados, cada um em seu lugar, a ideia é o seguinte: ‘o que podemos fazer para não deixar essas coisas separadas?’ Eu vejo que atualmente isso é importante ter um pensamento mais amplo. (PROFESSOR ANDERSON, Observação).

Para fazer essa união ele explicava a escala, a técnica dentro da escala, agregando e integrando assim conteúdos como harmonia, fraseologia musical e improviso. O professor Anderson preferia pensar todos esses elementos de forma holística e, para isso, utilizava-se do repertório para desenvolver melodia, acordes e harmonização.

O professor Anderson fazia poucas considerações após as execuções dos alunos. A maioria das correções era realizada durante os exercícios desenvolvidos, quando o professor fazia ‘cortes’ nas performances dos discentes no momento que percebe que deve intervir e auxiliar em algum elemento.

Em síntese, na observação da aula do professor Anderson, fica clara a sistematização e a organização no estudo dos conteúdos propostos, cuja retomada de conteúdos da aula anterior indica a realização de um planejamento/plano bem definido para o desenvolvimento das atividades. Evidenciou-se também a aplicação de metodologias apresentadas no período de sua formação instrumental e acadêmica. Para preparar o aluno para a atividade docente, o professor abre espaços para os alunos ensinarem uns aos outros, criando um ambiente de interação onde todos participam ativamente do desenvolvimento de práticas de ensino.

6.4 AS AULAS DO PROFESSOR CESAR

O professor Cesar ministra as aulas de instrumento denominada *Guitarra* (duas horas/aula semanais). No momento da coleta de dados, Cesar estava com doze alunos de guitarra matriculados no curso. Devido ao ingresso recente como professor no IFPE, o professor Cesar organiza a carga horária realizando atividades em trios, de acordo com o nível instrumental em que os alunos se encontram. Um curso de leitura musical com o foco na guitarra elétrica (uma hora/aula semanal) e um grupo de repertório (uma hora/aula e meia) também são oferecidos como atividades paralelas. Essas aulas em paralelo são ministradas por monitores, cujas atividades o professor Cesar supervisiona. Ele também oferece essas disciplinas complementares, pois observou que, quando se trata de leitura musical: “[...] existe uma lacuna muito grande que faz parte do universo guitarrístico” (PROFESSOR CESAR, Entrevista). Essa lacuna com relação à leitura musical foi observada na literatura revisada para este trabalho e pelos professores Paulo e Anderson, participantes desta pesquisa, que também incentivam os alunos a praticarem mais leitura musical focando o instrumento.

Nas aulas observadas estavam alunos da disciplina *Guitarra II* e *Guitarra V*, pois como houve mudança de professor e os planos de aulas atuais estavam em desenvolvimento, o professor Cesar optou em alocar os alunos por níveis, com o objetivo de abordar os mesmos conteúdos. Desta maneira, contou que o aluno da disciplina *Guitarra II* apresentava algumas dificuldades a mais do que os alunos que estavam na *Guitarra V* mas que, conforme dito acima, estas particularidades eram resolvidas em cursos paralelos, com o objetivo de nivelar os alunos.

No plano de aula fornecido pelo mesmo, notou-se um tronco-chave, pensado em repertório (forma *blues*; forma canção; *rhythm changes*; dentre outros) e o que o professor Cesar chamou de transversais, onde desenvolve conteúdos como improvisação, leitura, harmonia, *chord-melody*, entre outros. Nos planos de aula há orientações com relação à ementa, às competências a serem desenvolvidas, às metodologias de ensino, às avaliações, aos conteúdos programáticos e às bibliografias básicas. Os conteúdos abordados pelo professor Cesar, nas aulas observadas, foram técnica, levadas rítmicas e leitura musical à primeira vista.

Dentre as principais estratégias de ensino utilizadas pelo professor Cesar destacam-se: (i) guiar os alunos tocando junto; (ii) usar o canto (solfejo); (iii) bater palmas para marcar o pulso onde utiliza-se

de indicações para que os alunos façam o mesmo; (iv) alertar para pontos de complexidade maior, visualizados por ele; (v) utilizar o metrônomo; (vi) utilizar métodos para o ensino.

As aulas do professor Cesar eram objetivas e com o uso frequente do metrônomo. As observações dessas aulas demonstraram a existência de um planejamento a partir da sequência de conteúdos a serem abordados durante o semestre. Estava evidente esse planejamento, pois os alunos eram cobrados e questionados quanto ao desenvolvimento dos estudos semanais. Além disso, nas entrevistas, o professor contou que segue um cronograma bem definido com relação aos conteúdos apresentados em aula, nos quais descreve o que os alunos devem estudar. Ao fazer isso, o professor, além de colocar metas a serem cumpridas a cada semana, segue uma ordem de conteúdos e exercícios propostos pelos métodos utilizados.

O professor Cesar sempre esteve com o instrumento à mão, nas aulas observadas, acompanhando e tocando junto com os alunos quase que a totalidade dos exercícios apresentados em aula. Ou seja, prefere utilizar a estratégia de estar sempre com o instrumento à mão para executar os exercícios juntos com os alunos. Além disso, essa metodologia permitia ao professor ‘mostrar’ aos alunos como fazer, solucionando as dúvidas dos discentes com maior facilidade.

Ao trabalhar o conteúdo relacionado à leitura musical à primeira vista, observou-se algumas ações pedagógicas desse professor. O professor Cesar tocou junto com os alunos, marcando o pulso e orientando as entradas e os tempos no compasso. Para resolução de dúvidas surgidas pelos alunos, o professor explicava a solução e a mostrava no instrumento.

Os conteúdos desenvolvidos foram sempre referenciados a partir de métodos de ensino, sobre os quais o professor Cesar poderia fazer alterações, correções de erros e omissões de elementos considerados desnecessários para o momento atual em que se encontrava o aluno. O professor por diversas vezes alertou os alunos com relação às mudanças ocorridas em determinadas partituras utilizadas nos exercícios propostos.

No início das aulas observadas, o professor Cesar apresentou um trabalho de técnica, com o objetivo de trabalhar a precisão rítmica com os alunos. Essa precisão era desenvolvida quando os alunos tocavam trechos musicais com diferentes células rítmicas. Ao verificar a dificuldade dos alunos na execução de determinado exercício, o

professor diminuía o andamento no metrônomo, para que os alunos conseguissem realizar a tarefa com perfeição.

Tal qual os outros professores participantes desta pesquisa, o professor Cesar utilizou de canto e solfejo para auxiliar os alunos e para indicar alguma mudança ocorrida na partitura, alertando antes os alunos para que ocorressem menos erros nas práticas desenvolvidas. Além dessa metodologia, ao discutir um ritmo específico, o professor exemplificou a seus alunos fazendo o ritmo no instrumento, ou seja, utilizou o violão como se fosse um instrumento de percussão.

Ao identificar algum elemento errado durante a execução dos alunos que estavam tocando em trio, o professor Cesar solicitou que os alunos fizessem sozinhos os exercícios propostos. Essa prática tinha como objetivo a correção individual de algum erro ou dificuldade desenvolvida por determinado aluno. Ao identificar ‘erros’ na execução de algum aluno, o professor alertava que:

[...] se errar é para tirar a mão e tocar mais à frente, no compasso seguinte, assim vocês ensinam o cérebro que não é para tocar errado, estudem somente o trecho para não aprender errado [...] errou vai para frente. (PROFESSOR CESAR, Observação).

Ao ser questionado onde aprendeu essa metodologia de não tocar notas erradas, o professor Cesar contou que em determinado método de guitarra havia um texto que tratava do assunto e, a partir desta informação, propôs esta prática para os alunos. O professor elogiava os alunos quando os mesmos realizavam os exercícios com perfeição ou quando demonstravam empenho na performance musical.

Ao final das aulas observadas, o professor deu orientações para os alunos a cerca dos conteúdos a serem desenvolvidos na próxima semana, solicitando-lhes que anotassem o que seria desenvolvido, ou seja, indicou os capítulos dos respectivos métodos para cada conteúdo a ser estudado.

Em síntese, o professor Cesar apresentou um planejamento e plano de aula bem definidos. As aulas foram direcionadas do início ao fim, onde cada conteúdo foi trabalhado a partir de métodos escolhidos por esse professor. A principal estratégia de ensino utilizada, nas aulas observadas, consiste em tocar com os alunos todos os exercícios propostos, o que lhe permite corrigir erros durante as execuções. As correções são realizadas a partir de ‘cortes’ no desenvolvimento dos

exercícios, mas poucas considerações são realizadas ao final das práticas.

7 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentadas as transversalizações dos dados referentes às instituições, à formação dos professores, ao ensino de guitarra elétrica e as implicações da formação nas práticas de ensino dos professores participantes. No final de cada subitem do capítulo, os dados serão discutidos tendo como base a fundamentação teórica proposta para a realização desta pesquisa.

7.1 DISCUSSÃO SOBRE AS INSTITUIÇÕES

As instituições apresentam autonomia com relação à definição das disciplinas das grades curriculares analisadas, respeitando as atribuições da Resolução do CNE, de 8 de março de 2004, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música (BRASIL, 2004). Esta autonomia e abertura propostas pelo documento legal mencionado são positivas, na medida em que permitem adaptações locais, de acordo com as demandas próprias de cada contexto. Ao mesmo tempo, as diferenças de concepções de cursos de licenciatura e bacharelado estudados apresentam focos entrecruzados, nas quais o bacharel pode ser conduzido para a docência, se desejar, e o licenciado pode ser direcionado para a prática musical, distanciando-se da prática docente.

Embora os bacharelados investigados não ofereçam disciplinas obrigatórias voltadas para a educação na sua grade curricular, existe a possibilidade dos alunos cursarem disciplinas eletivas nos cursos de licenciatura em música das instituições selecionadas, pois os currículos são integrados. Não há um consenso sobre a inserção de disciplinas pedagógicas em cursos de bacharelado. Autoras como Louro e Souza (1999) afirmam que somente algumas disciplinas inseridas em um curso de bacharelado não conseguiriam suprir a formação pedagógica para futuros professores. Por outro lado, Glaser e Fonterrada (2007) e Araújo (2005) concordam com a possibilidade de incluir disciplinas optativas, de cunho pedagógico, em cursos de bacharelado, e que essas disciplinas supririam a formação voltada para a atuação docente. Considerando que a vivência, como aluno e professor, acabam formatando um modo de atuar como docente, é possível considerar que a inserção de algumas disciplinas com o enfoque no ensino poderiam ajudar o bacharel a vir a trabalhar com aulas de instrumento. No entanto, não podemos afirmar, também, que todos os alunos egressos de cursos de licenciatura saem

preparados para dar aulas, tanto musicalmente quanto pedagogicamente, considerando a complexidade desta tarefa que deve ser realizada num curto espaço de tempo.

Os professores Hermilson e Paulo, atuantes nos bacharelados investigados, acreditam também estar formando profissionais para o ensino de instrumento. Cada professor apresentou os seus pontos de vista em relação a essa temática, entendendo, de modo geral, que eles próprios, professores universitários, são mediadores das aprendizagens dos alunos com relação à formação docente. É importante a lembrança dos escritos de Sacristán (2000), que diz que cada professor é um agente ativo e relaciona os conteúdos considerados pertinentes por eles em suas aulas. Nesse sentido, esses professores também visualizam os alunos egressos como potenciais professores de instrumento.

As aulas de instrumento, nos cursos investigados, focam principalmente a formação para o instrumentista, deixando a cargo das disciplinas da área da educação e educação musical a formação pedagógica para os seus discentes. Alguns tópicos, como colocar os alunos para ensinar (PROFESSOR ANDERSON) e a análise de métodos e textos, no bacharelado, que discutam 'como' ensinar (PROFESSOR PAULO) são maneiras, do ponto de vista desses professores, de preparar os alunos para a prática docente. Para Bellochio (2003):

[...] os formadores também precisam estar atentos às múltiplas formas de realização da música e da educação musical no espaço socialmente determinado, encarando a produção musical fora do espaço da escola e da academia. (BELLOCHIO, 2003, p. 18).

Ao realizarem essas práticas, os professores Paulo e Anderson conectam-se com a discussão trazida por Bellochio (2003) no que diz respeito à preparação, além de instrumentistas, de professores de guitarra elétrica para a atuação em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Existe uma necessidade de visualização da formação instrumental para os diversos contextos de atuação (performance; docência; estúdio; dentre outras), nos quais os professores e as instituições poderiam estar atentos a um mercado de trabalho amplo, fornecendo aos alunos uma formação mais completa para a atuação profissional. No entanto, é preciso considerar o limite de tempo para esta formação ampliada e complexa, o que pode contribuir para a

seleção, por parte dos professores, de materiais e conteúdos que consideram mais relevantes e que estejam alinhados com sua própria formação e atuação.

Os professores Anderson e Cesar, atuantes nos cursos de licenciatura em instrumento descrevem que grande parte dos alunos nessas instituições preferiria cursar um bacharelado em instrumento, mas por diversas outras questões relacionadas à disponibilidade de cursos de bacharelado, condições de ingresso (vestibular mais difícil) e uma política nacional que favorece a licenciatura (PROFESSOR ANDERSON), acabaram optando por uma licenciatura em instrumento. A discussão envolvendo alunos de cursos de licenciatura e bacharelados em outros instrumentos, que gostariam de cursar um bacharelado especificamente em guitarra elétrica, é constante na literatura quando se trata de cursos superiores em música. Autores como Garcia (2011), Módolo e Soares (2009) e Mateiro (2007) atestam, em seus relatos de pesquisa, que muitos discentes optam por cursos de licenciatura devido à impossibilidade de cursar um bacharelado. Nesse sentido, visualiza-se a necessidade de instruir os candidatos e alunos ingressos sobre as reais intenções das graduações ou, indo mais longe, a possibilidade de reflexão por parte das instituições para possíveis mudanças que contemplem também parte dos objetivos dos discentes.

A discussão da literatura sobre qual seria o curso mais capacitado para a formação do professor de instrumento está presente em parte das publicações. Alguns autores defendem que o bacharelado, por ter como foco principal a formação do instrumentista, seria a melhor formação. Outros descrevem que a licenciatura seria o melhor curso, pois além das disciplinas voltadas para a formação musical, também ofereceria uma carga horária significativa na área da educação e educação musical. A licenciatura em instrumento seria o que poderíamos chamar de intermediário entre o bacharelado e a licenciatura, tendo o foco na formação do instrumentista. No que concerne à formação do professor de guitarra elétrica, notamos que a maioria dos cursos oferecidos no país é de bacharelado em instrumento e tendo, *a priori*, o foco voltado à formação do instrumentista. Esta temática mereceria mais investigações por parte de pesquisadores interessados nas questões relacionadas à formação universitária na área de música, trazendo outras contribuições para o debate que ainda é frequente em diversos contextos universitários.

Ao investigar cursos de bacharelado e licenciatura em instrumento, com professores oriundos de diferentes formações

(bacharelado em música popular; bacharelado em violão; licenciatura em música), levanta-se a questão que, embora cada formação apresente suas particularidades, a prática e a experiência em ser professor de instrumento é um ponto relevante na atuação dos professores investigados. Acredita-se que não exista um melhor curso, mas as intenções dos alunos em conjunto com as interações e objetivos dos professores são aspectos que acabam proporcionando a formação, musical e pedagógica para os alunos de guitarra elétrica no ensino superior. Apesar das aulas de instrumento observadas enfocarem a formação do instrumentista, a visão dos professores destaca interesse também para a docência instrumental.

Não há um consenso sobre os alunos egressos na opinião dos professores investigados. Segundo eles, existe um amplo mercado de trabalho para profissionais que atuam com a guitarra elétrica, não sendo possível estabelecer um perfil único para a formação, seja no bacharelado, seja na licenciatura. Essa indefinição de perfil é também observada por Louro (2004), que conta que professores universitários descrevem que há a necessidade de ampliação na preparação dos alunos para os possíveis campos de atuação.

Em síntese, as aulas de guitarra elétrica em ambas modalidades - bacharelado e licenciatura em instrumento - nos cursos participantes desta pesquisa, apresentaram como objetivo principal formar o *performer*, ou seja, as aulas desses professores são dadas sob o prisma da formação do instrumentista, conforme relatado pelos professores e nas observações de suas aulas. Nos cursos de bacharelado, as questões pedagógicas ficam a cargo de algumas atividades desenvolvidas por esses professores ou da opção dos alunos em cursarem disciplinas a partir da integração com o curso de licenciatura em música de cada instituição. Nas licenciaturas em instrumento, além das atividades apresentadas pelos professores participantes, a formação pedagógica está diretamente relacionada com as disciplinas da educação e da educação musical.

7.1.1 Currículo: Sacristán (1998; 2000)

Ao tratar da prática curricular, identifica-se que o currículo é desenvolvido na interação entre os sujeitos, pois os alunos, ao selecionarem diferentes disciplinas optativas durante a graduação, participam das escolhas oferecidas em uma grade curricular. Nesta pesquisa, a principal perspectiva buscada é a possibilidade de cursar

disciplinas, nos cursos de bacharelado, com enfoque na educação. A possibilidade dos alunos de cursos de bacharelado cursarem disciplinas com o enfoque da educação evidencia que o currículo é uma prática interativa entre discentes, docentes e instituições.

As contribuições de Sacristán (2000) com relação à opção cultural são identificadas na análise de dados desta pesquisa. Em se tratando das licenciaturas investigadas nesta pesquisa, as disciplinas que envolvem a metodologia de ensino do instrumento foram opções obrigatórias (UFPB) e optativas (IFPE) nas grades curriculares de cada curso. Os bacharelados também oferecem em sua grade curricular disciplinas distintas. A distribuição entre disciplinas obrigatórias ou optativas são decisões de cada instituição.

A análise do currículo permitiu compreender os objetivos principais dos cursos participantes desta pesquisa. Embora os cursos apresentem diferentes objetivos, como formação do professor de instrumento (licenciatura em instrumento) e instrumentistas (bacharelado), ambas as modalidades oferecem a imbricação destes objetivos distintos. Nos cursos de licenciatura em instrumento se observou uma grande carga horária voltada à prática instrumental e os professores contribuíam para reforçar essa informação, pois as aulas de instrumento têm como foco principal a formação do instrumentista. Por outro lado, os bacharelados permitem uma integralização com os cursos de licenciatura em música das respectivas instituições e os professores realizavam práticas que auxiliam a formação do professor de instrumento.

A possibilidade de formação de professores de guitarra elétrica nos cursos de bacharelado conecta-se com a discussão trazida por Sacristán (2000) no que se refere à existência de um currículo oculto nas instituições participantes. Percebe-se isso quando os professores orientam os alunos para a prática docente.

Os professores descreveram, além do planejamento institucional, uma autonomia com relação à seleção de conteúdos e metodologias a serem empregadas no ensino, conectando-se à discussão trazida por Sacristán (2000) sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, cada docente privilegiaria o que considera mais importante como conteúdo para os determinados momentos nos quais os alunos se encontrariam, ao longo do processo de aprendizagem. Os professores ao decidirem os conteúdos e a organização das aulas, de certa forma se conectam com a discussão proposta por Sacristán quando se refere à mediação e a participação

ativa de professores nas escolhas do que deve ser trabalhado em aula.

7.2 DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A investigação sobre a formação musical e pedagógica dos professores de guitarra elétrica revela a presença de uma diversidade de elementos. Esses elementos, em maior ou menor grau, estão presentes na história de vida dos professores participantes desta pesquisa e de professores e guitarristas investigados na literatura.

Inicialmente, o interesse dos quatro professores investigados pela música não se deu em função de uma educação musical formal na educação básica, mas sim por diversos outros fatores como: (i) a presença de um instrumento em sua residência (PROFESSOR HERMILSON; PROFESSOR CESAR); (ii) a família (PROFESSOR PAULO); (iii) a partir de amigos de classe que tocavam instrumentos (PROFESSOR ANDERSON). Outro elemento destacado pelos professores participantes dessa pesquisa é o incentivo inicial ao estudo musical por parte dos pais, observado nas falas dos quatro professores selecionados. O incentivo inicial dos pais é observado de forma positiva por Caimi (2014), ao investigar a formação de professores universitários de violão.

Um ponto de destaque é que três dos quatro professores iniciaram os seus estudos musicais não no instrumento guitarra, mas sim no violão. Esse fato está relacionado com a disponibilidade e com a presença do instrumento em suas residências, despertando assim o interesse inicial. O único professor que começou na guitarra (PROFESSOR PAULO) comentou o fato de que uma promoção em uma loja de instrumentos musicais foi também um fator decisivo para a escolha da guitarra, pois ao menos em um primeiro momento, a busca também foi por um violão. Esse dado permite, de algum modo, a revisão do conceito presente de que é primeiramente necessário o estudo do violão para depois prosseguir com os estudos na guitarra elétrica. A semelhança entre os instrumentos pode ajudar a performance em um ou em outro, mas não há evidências suficientes que provem que o início do aprendizado da guitarra elétrica deva ser realizado no violão.

Os professores Hermilson e Anderson relataram que o início do aprendizado passou pelo processo que chamaram de ‘experimentação’ ao instrumento, o que vai de acordo com Green (2002, p. 22, tradução

nossa)¹⁷, quando a autora descreve que: “[...] a exploração precoce de som usando a voz, instrumentos musicais ou outro objetos” pode fazer parte do processo de aprendizagem inicial de músicos populares.

Não se pode generalizar que a inclinação pelo gênero rock e a influência dos amigos sejam fatores decisivos na escolha pelo estudo da guitarra elétrica de todos os professores atuantes no ensino superior e em outros contextos. No entanto, a escolha pelo aprendizado da guitarra elétrica, por parte dos professores participantes da pesquisa confirma as considerações feitas por Garcia (2011), Módolo e Soares (2009) e Requião (2001), que mostram que guitarristas e professores iniciaram seus estudos musicais na guitarra elétrica devido à predileção por esse gênero musical e pelo incentivo dos amigos.

O autodidatismo fez parte no percurso de aprendizagem da guitarra elétrica dos professores Hermilson, Paulo e Anderson, durante algum período de suas respectivas formações. Essa informação se conecta com a discussão trazida por Garcia (2011a), em que frisa que a autoaprendizagem foi fundamental nos processos de ensino e aprendizagem de guitarristas investigados naquela pesquisa. Para Garcia (2011a, p. 55), a autoaprendizagem é descrita como: “[...] a interação do indivíduo com múltiplos ambientes de aprendizagem, permitindo-lhe o envolvimento ativo no processo de aquisição de conhecimentos e habilidades”. Ao falar do autodidatismo, esses professores levantaram a questão da falta de orientação de um professor, que levaria o estudante curioso a buscar suas próprias soluções, descobrindo maneiras de tocar seu instrumento. Ao mesmo tempo, os docentes relacionaram o autodidatismo como um aspecto que pode estar presente em diversas metodologias de aprendizagem. No entanto, o professor Cesar relatou que seus estudos sempre foram balizados pela presença efetiva de um professor, o que contribuiu para a desmistificação da imagem de que guitarristas aprenderiam a tocar somente de forma autodidata. Não se pode dizer que esse professor não passou pelo estudo de metodologias informais de aprendizagem (copiar de ouvido; procura por materiais de estudo; dentre outros) durante a sua formação, mas sempre existiu a orientação de um professor.

Uma das metodologias utilizadas pelos professores Hermilson, Paulo e Anderson, no período inicial de aprendizagem do instrumento, têm relação com aprender a partir de publicações vendidas em banca de jornal. Ao observar a literatura que trata do ensino e aprendizagem da

¹⁷ No original: [...] the early exploration of sound using either the voice, musical instruments or other objects. (GREEN, 2002, p. 22).

guitarra elétrica, vê-se que esses métodos, chamados também de ‘revistinhas’, que continham letra e cifra de músicas, fizeram parte da formação inicial de professores de guitarra elétrica nas pesquisas de Garcia (2011) e Módolo e Soares (2009). Esses métodos costumavam ser os materiais mais comumente disponíveis para o estudo do instrumento, devido à falta de metodologias para o ensino, onde o aprendiz instruía-se sem que houvesse o direcionamento de um professor. Atualmente, com o advento da internet e os inúmeros métodos lançado no mercado, os estudantes têm mais acesso às possibilidades de estudo.

Outra metodologia presente no aprendizado dos professores selecionados está relacionada às práticas informais de aprendizagem, como ‘copiar’ música de ouvido e ouvir uma diversidade de gêneros. Ao investigar músicos populares ingleses, Green (2002) traz a discussão sobre a aprendizagem inicial de músicos populares, descrevendo que esse tipo de estudo é mais realizado no período inicial da aprendizagem. No entanto, na coleta de dados foi possível identificar que, durante todo o período de estudos dos professores, essa prática é muito trabalhada, ou seja, está presente em toda a história de aprendizagem e prática dos professores de guitarra elétrica investigados, além de ser utilizada também em suas atuações como docentes. Sendo assim, os professores incentivavam também os seus alunos a desenvolverem estratégias de estudo semelhantes a partir da ‘cópia’ de ouvido, da transcrição e da apreciação musical.

A aprendizagem entre pares é uma prática metodológica comum entre os guitarristas, que ensinam uns aos outros diferentes aspectos da execução do instrumento. Garcia (2011), ao se referir à guitarra elétrica, afirma que nos dias de hoje há uma grande valorização do ensino e aprendizagem realizados através da: “[...] troca de informações musicais entre indivíduos” (GARCIA, 2011, p. 15). Esta prática parece ser de grande eficácia para o aprendizado de elementos voltados a esse instrumento, cujas dificuldades e ‘dicas’ podem ser discutidas (LOPES, 2013; MÓDOLO; SOARES, 2009), sendo mostrada principalmente na formação inicial dos professores Hermilson, Paulo e Anderson.

A procura por aulas de instrumento é um ponto de destaque apresentado pelos professores Paulo, Anderson e Cesar. O professor Cesar sempre teve auxílio de professores e deixa claro que nunca foi autodidata, ou seja, que sempre teve orientação. O professor Anderson costumava procurar por aulas quando havia a necessidade de se desenvolver melhor no instrumento. O professor Paulo costumava

procurar por orientação, mas não teve sucesso em sua busca nesse período de formação. Os professores Hermilson e Paulo, que não tiveram acesso a um ensino com a presença de um professor antes da graduação, seguiram seus estudos de forma autodidata e a partir da troca de informações entre pares.

Na graduação evidencia-se que os professores Hermilson e Cesar, que tiveram uma disciplina focada no ensino de guitarra elétrica, descrevem que a disciplina de instrumento não foi exatamente produtiva devido à abordagem do seu professor. Esses docentes, em conjunto com os outros professores investigados nesta pesquisa, procuraram outras maneiras de melhorar seu desempenho no instrumento, como aulas particulares, estudos autodidatas, festivais e *workshops*. Além disso, os professores relataram a importância de outras disciplinas e contextos com papel fundamental em suas formações, pois observaram diferentes pontos de vistas nesse período. Requião (2001) traz a discussão envolvendo alunos de cursos superiores sobre a procura por uma complementação da formação em outros contextos de ensino, onde o foco no instrumento, currículo, repertório e conteúdos abordados são fatores responsáveis pela opção do estudo nos mais diversos contextos. Para os professores investigados, o contexto de festivais de música onde acontecem diversos *workshops* é fundamental para o desenvolvimento musical e instrumental e, de certa forma, pedagógico.

Os professores aqui entrevistados reforçaram um aspecto também discutido por Araújo (2005) e Caimi (2014), que é a identificação, nos participantes daquelas pesquisas, do destaque dado à importância de outras disciplinas cursadas na graduação em suas formações. Nos trabalhos descritos acima, a importância de outras disciplinas geralmente está ligada a aspectos da performance e da análise musical e, não necessariamente, das questões pedagógicas. A contribuição de disciplinas pedagógicas é um fator positivo evidenciado por participante da pesquisa de Araújo (2005), que nota que a disciplina *Didática do Instrumento*, cursada em um bacharelado em piano, contribuiu para sua atuação como professora de instrumento, o que reforçaria a discussão sobre a inserção de disciplinas de caráter educacionais em cursos de bacharelado em instrumento.

O professor Paulo, o único que fez uma graduação para preparar-se para ser professor, comenta que naquele período tinha como objetivo ser instrumentista e que, por isso, acabou não trabalhando o quanto deveria nas disciplinas voltadas para a didática e a pedagogia. No entanto, este professor compreende como fundamental a sua

formação em um curso de licenciatura em música, pois sem essa formação não teria subsídios como a organização, o planejamento e o melhor manejo com as diferenças entre os alunos para o desenvolvimento de suas aulas.

A escolha, por parte do professor Anderson em fazer o curso de violão erudito e a licenciatura em música, por parte do professor Paulo ocorreu principalmente em função da indisponibilidade de um curso de graduação voltado para a guitarra elétrica, e não em função de um desejo de melhorar a performance na guitarra elétrica.

A formação musical e pedagógica dos professores investigados apresenta diversos pontos de vista que contribuem para elucidar aspectos relevantes na atuação dos mesmos no ensino de guitarra elétrica no contexto acadêmico brasileiro. Um dos fatores considerados relevantes é a trajetória de vida destes profissionais, em relação à sua formação, que abarca diversos contextos e metodologias de ensino e aprendizagem que formataram modos específicos de trabalhar. Para Bellochio (2003), a profissão do professor integra toda a experiência adquirida durante a formação e atuação. A formação acadêmica específica no campo pedagógico não é a única situação que prepara o profissional para a docência, mas também as “[...] suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais” (BELLOCHIO, 2003, p. 18). A Figura 1 traz os principais aspectos presentes nessa formação:

Figura 1: Elementos presentes na trajetória de formação dos professores de guitarra elétrica participantes:

Conservatórios	Bacharelado	Educação Básica	Métodos
Festivais	Pós-Graduação	<i>Workshops</i>	Entre pares
Aulas Particulares	Experimentação	Curso técnico	Violão
Escolas Alternativas	Autodidata	Publicações de bancas	Copiar de ouvido
Licenciatura	Família	Amigos	Escuta Musical

Desenvolvido pelo Autor.

A Figura 1 exemplifica as possibilidades, dentre outras possíveis, da trajetória de formação musical e pedagógica dos professores de guitarra elétrica. Não foram feitas ligações com os elementos contidos na Figura 1 por conta da diversidade que faz parte dos modos de formação dos professores participantes da pesquisa. Nesse sentido, não é possível identificar somente uma identidade de formação para os professores de guitarra elétrica, mas sim semelhanças e particularidades no que se refere aos fatores vivenciados por eles. Essa discussão se conecta com autores como Louro (2004) e Vieira (2009), que descreveram que não existe somente um perfil na identidade profissional de professores de instrumento, mas sim pluralidades. Todos os elementos trazidos na Figura 1 influenciam na formação do professor de guitarra elétrica, destacando que a formação do professor é uma tarefa de natureza complexa, que envolve muitos desses elementos e que não pode-se atribuir total responsabilidade na licenciatura para a formação do professor e não pode-se julgar o professor pela sua formação universitária apenas, pois o contexto acadêmico é mais um ingrediente da formação.

7.2.1 Saberes Docentes e Formação Profissional: Tardif (2014)

Os seis fios condutores e os quatro saberes propostos por Tardif (2014) em parte fundamentaram as análises realizadas neste trabalho, relacionados à formação e atuação dos professores.

Com relação ao primeiro fio condutor, *saber e trabalho*, os professores participantes desta pesquisa se conectam a uma discussão trazida por Tardif (2014), pois utilizam os saberes em função da sua prática profissional, ou seja, os professores auxiliam os alunos apresentando, por exemplo, uma melhor digitação de escala e/ou acorde na execução de uma determinada música, resolvendo dificuldades já apresentadas por outros alunos, em outras aulas com relação ao mesmo exercício, ou solicitando que o aluno o faça o exercício proposto em um andamento mais lento.

As diversas atividades realizadas pelos professores, como tocar, improvisar, interpretar, solfejar e também ensinar, reforçam o segundo fio condutor, a *diversidade e pluralidade* discutidas por Tardif (2014). Ao tratar da formação dos professores de guitarra elétrica, observa-se a presença de heterogeneidade com relação aos conhecimentos, sendo esses conhecimentos advindos de diversos contextos de formação,

como: a família, os pares, os estudos autodidatas, os ex-professores, os festivais, a universidade, dentre outros.

O aprender a ensinar dos professores de guitarra surge a partir de suas experiências de ensino e aprendizagem oferecidas durante a sua história de vida e, não necessariamente, somente com uma formação voltada para a atuação como docente. Estas experiências estão relacionadas com o início do ensino e também com sua atuação docente contemporânea, ou seja, acompanham o desenvolvimento e andamento de sua docência. Assim, novas investigações com os mesmos professores, realizadas no futuro, poderiam trazer novas descobertas, devido a sobreposição de conhecimentos que seriam agregados nos seus modos de agir. Esses elementos se conectam ao terceiro fio condutor proposto por Tardif (2014), a *temporalidade do saber*.

Com relação à *experiência do trabalho enquanto fundamento do saber*, quarto fio condutor proposto por Tardif (2014), os professores participantes favorecem alguns saberes em detrimento de outros, pois ao escolherem determinados gêneros musicais, acabam por não visualizar o contexto mais amplo para o mercado de trabalho ao aluno egresso. Não é garantia, por exemplo, que o *jazz* será, futuramente, o principal repertório vivenciado pelos discentes no mercado de trabalho. Além disso, ao observar os alunos ingressos, os professores descreveram que muitos deles baseavam suas práticas anteriores em diversos outros gêneros musicais e que atuavam em diversos contextos. A predileção por estratégias de ensino também se enquadra neste fio condutor. Ao identificar quais saberes são mais utilizados, levanta-se a discussão sobre as práticas de ensino desenvolvidas.

O quinto fio condutor, *saberes humanos a respeito de seres humanos*, proposto por Tardif (2014), cuja interação com o objeto de trabalho: “[...] a ideia de trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho, fundamentalmente através da interação humana” (TARDIF, 2014, p. 22) traz benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as relações e as interações com os alunos de guitarra apresentam os saberes dos professores para a prática pedagógica, entendendo que questões trazidas também pelos alunos (repertório; composição; dúvidas) estão presentes no ensino de guitarra elétrica e que essa participação é positiva no processo de ensino e aprendizagem. Nas aulas observadas, todos os professores demonstraram ter um bom relacionamento com os alunos, principalmente com relação à resolução de dúvidas surgidas pelos discentes.

O autor apresenta a necessidade de reflexão, por parte dos professores, das suas práticas realizadas. Trazendo para o contexto dessa pesquisa, ao serem questionados sobre as suas atuações pedagógicas para o ensino de guitarra elétrica, os professores selecionados procuraram identificar o seu papel como formadores, além de instrumentistas, como professores de instrumento. Refletiram, portanto, sobre as suas práticas realizadas e sobre os objetivos dos cursos em que atuam, o que se configuraria como *saberes e formação de professores*, o último fio condutor discutido por Tardif (2014).

A partir desses seis fios condutores, pode-se reconhecer os quatro saberes identificados por Tardif (2014), que são: formação (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); disciplinares; curriculares e experienciais.

Com exceção do professor Paulo, que cursou a licenciatura em música, os outros três professores são oriundos de cursos de bacharelado, ou seja, não cursaram disciplinas com o enfoque na educação. Em situação análoga ao proposto por Tardif (2014), com relação aos *saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)*, todos os professores possuem esses saberes, pois deles se utilizam para sua atuação com aulas de guitarra elétrica, mesmo aqueles oriundos de um curso de bacharelado. Esse saber fica claro nesta pesquisa quando os professores declararam a importância da graduação e da pós-graduação, além de outros contextos de formação, nas suas práticas de ensino. Ao falar sobre os saberes da formação profissional, Tardif (2014, p. 37) nota que: "[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela também é uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos". O autor oferece a possibilidade de entender que a formação profissional não está somente relacionada à formação em uma instituição de educação, mas sim a diversos outros contextos.

Os professores demonstraram seus *saberes disciplinares* ao tratarem o ensino e aprendizagem da guitarra elétrica utilizando diversos conteúdos para a prática instrumental, estando esses elementos presentes no que se pode chamar de tradição do instrumento. Esses conteúdos são a leitura, a apreciação, a transcrição, a improvisação, o acompanhamento, o estudo de escalas, a técnica e o repertório, dentre outros. Esses saberes são adquiridos durante todo o processo de formação profissional, ou seja, desde o início da aprendizagem musical os professores adquirem conhecimentos, que podem ser divididos em disciplinas, e que são repassados nas práticas de ensino.

Os professores, ao apresentarem as ementas, as bibliografias, os objetivos, os conteúdos, as metodologias e a avaliação, se conectam com a discussão trazida por Tardif (2014) sobre os *saberes curriculares*. Além disso, pode-se citar também a organização das aulas e o conhecimento do currículo das instituições em que atuam, objetivando a compreensão da função de determinada graduação.

Dentre os quatro saberes propostos por Tardif (2014), os *saberes experienciais* são os que mais se destacam com relação aos professores de guitarra elétrica investigados. Pode-se afirmar isso quando, na prática de ensino, observam-se fatores como uma maneira particular de estudar, por exemplo as escalas, um modo de aplicar elementos musicais no repertório, um aviso aos alunos sobre mudanças na partitura, dentre outros.

Os saberes experienciais dos professores participantes estão relacionados com as certezas adquiridas nas práticas profissionais, levando em conta a influência também da história de vida dos professores nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a própria história de vida dos professores: “[...] proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação da história” (TARDIF, 2014, p. 104).

Em síntese, na atuação dos professores de guitarra elétrica investigados nota-se, em grande parte, a reprodução de modelos vivenciados durante as suas respectivas trajetórias de vida. Ou seja, são repetidas no contexto atual de ensino as estratégias metodológicas de ex-professores e de metodologias e métodos de aprendizagem. Ao trazer as contribuições de Tardif (2014), evidencia-se que os saberes docentes dos professores estão baseados principalmente nos saberes experienciais, ou seja, ensinam a partir de sua experiência prática desenvolvida no cotidiano da atividade de ensino e aprendizagem de guitarra elétrica.

7.3 DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE GUITARRA ELÉTRICA

Para a discussão sobre o ensino de guitarra elétrica dos professores selecionados, esta seção do trabalho foi dividida em o início da atividade docente, o ensino superior (escolhas, experiências e singularidades) e o ensino na atualidade.

O início da atividade docente

Os professores Hermilson, Paulo e Cesar começaram a lecionar devido a questões financeiras, pois visualizaram a possibilidade de ter alguma renda com essa atividade. Autores como Caimi (2014), Garcia (2011), Vieira (2009), Módolo e Soares (2009) identificaram, em suas pesquisas, que os professores de instrumentos investigados iniciaram suas atividades como docentes por acaso, devido à possibilidade de rentabilidade desta atividade. Isso reforça que os professores de instrumento, em um primeiro momento, não se preocuparam em ter uma formação para se tornarem professores. Além do que, nesse período, colocaram a atividade docente como segundo plano, ou seja, prezaram por serem músicos atuantes no cenário artístico, conforme observado por Requião (2001) em sua pesquisa com professores de escolas alternativas.

Para Del Ben (2003), grande parte dos professores de instrumento não escolhe a docência como primeira opção, confirmando os achados dos autores supracitados. No entanto, pensar em uma formação pedagógica formal envolve complicações, principalmente nessa primeira fase do ensino, pois muitos dos professores de instrumento concomitantemente aprendiam e ensinavam os conhecimentos adquiridos. Esses professores começaram suas atividades como docentes com pouca idade, inviabilizando uma formação acadêmica anterior à prática profissional. Louro (2004), ao tratar de professores universitários, destaca a precocidade dos entrevistados com o ensino instrumental. Assim, ao se tratar do ensino e aprendizagem de guitarra elétrica, observa-se que os dois fazeres (aprender e ensinar) andam juntos e, por mais que guitarristas optem *à priori* pela atuação como instrumentistas, grande parte deles se torna professor porque também visualiza o caráter musicalmente enriquecedor desta atividade.

Embora os professores participantes desta pesquisa comentem que a atuação no ensino foi possível por conta de sua rentabilidade, a aprendizagem e o ensino do instrumento parecem ser simultâneas, ou seja, o aprendizado de determinado conteúdo traz a necessidade de transmiti-lo. Nesse sentido, a transmissão do conhecimento se torna uma atividade natural. Para o professor Anderson:

À medida que eu ia aprendendo alguma coisa, se eu tivesse condição de transmitir para uma pessoa que tivesse interesse em aprender também, eu me sentia bem com essa possibilidade de estar

transmitindo conhecimento [...] eu lembro que uma pessoa que morava na rua, sabia que eu tocava alguma coisinha já, me pediu para ensinar, eu: ‘olha, venha aqui tal dia e a gente faz aí’. Já organizei o quarto como se fosse uma sala de aula e, mesmo sabendo pouquíssimo, eu já levava aquilo que eu estava transmitindo como se eu tivesse sendo um professor. (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista).

Neste caso, o fator financeiro veio em um segundo momento, quando o professor Anderson verificou a possibilidade de se profissionalizar e de ter um emprego estável. Essa estabilidade está relacionada à probabilidade de se tornar professor no contexto do ensino superior. O professor Paulo vê a atividade docente como: “[...] uma troca intensa na qual, ao mesmo tempo em que você ensina, acaba por aprender muito”.

O contexto das escolas alternativas de música foi o local onde os professores Paulo e Cesar iniciaram sua atividade docente. Já os professores Hermilson e Anderson iniciaram a docência a partir do interesse de colegas próximos, com a mesma faixa etária, em aprender o instrumento. Para professores de violão investigados por Vieira (2009), as aulas para amigos e colegas foram:

[...] experiências iniciais que se caracterizam por relações predominantemente informais e esparsas, mas, na medida em que se apresentam como possibilidades de obtenção de renda com música, acabam determinando escolhas profissionais futuras. (VIEIRA, 2009, p. 57).

Sendo assim, no início não há uma preparação pedagógica formal para a atividade docente. Os quatro professores investigados nesta pesquisa iniciaram suas atividades como docentes sem que houvesse uma preparação para lecionar, pois ainda estavam em um processo de formação musical. Para Tardif (2014), existe um período de exploração da profissão, onde:

[...] o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo

profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, etc.) e experimenta diferentes papéis. (TARDIF, 2014, p. 84).

Em pesquisas com professores de instrumento, autores como Moreira (2014), Garcia (2011) e Vieira (2009) identificaram que participantes de suas pesquisas também passaram pelo período de exploração no início das atividades como professores de instrumento, confirmando que os processos de tentativas e erros se fazem presentes na atuação daqueles docentes.

Diversos foram os contextos de atuação dos professores investigados antes da universidade, onde aulas para colegas, escolas de música e aulas particulares formataram um modo de trabalhar. Um dos pontos destacados na docência antes do período universitário está relacionado ao repertório abordado durante esse período, quando os alunos tinham uma autonomia com relação ao repertório. Os professores Hermilson, Paulo e Anderson relataram que as aulas nas escolas de música e aulas particulares eram baseadas no repertório do aluno, devido à permanência do mesmo nas aulas. Segundo o professor Anderson:

[...] às vezes chegava um aluno pedindo para tocar uma música, quando eu dava aulas nas escolas particulares, eu era meio que forçado a atender isso aí. O camarada chegava lá querendo tocar uma música do Legião Urbana, aí eu meio que tinha que atender aquilo ali porque era aluno particular e eu ganhava pela frequência dele, então, de certa forma, eu tinha que atender. (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista).

O professor Paulo foi bem enfático com relação a este assunto, comentando que nesse período: “[...] as aulas eram sempre dedicadas quase que exclusivamente ao repertório de interesse do aluno, uma maneira de garantir o interesse dele principalmente no começo” (PROFESSOR PAULO, Entrevista). Nesse sentido, além de garantir a continuidade do aluno na escola particular, a abordagem baseada no repertório escolhido pelo aluno é uma forma de motivação para este aprender o instrumento.

Ao ser questionado sobre a possibilidade do interesse de algum aluno em escolher determinada música, o professor Cesar relatou que

levava *standards* de jazz para as suas aulas e que não sabia “[...] dar aula para tocar a música do aluno” (PROFESSOR CESAR, Entrevista), ou seja, o repertório, em quase sua totalidade, era escolhido por ele. Nesse sentido, o ensino estava centrado no professor. Ao falar das metodologias utilizadas inicialmente nesse período da atividade docente, Cesar comentou que, quando começou a dar aulas, aproveitava o tempo com os alunos para poder também estudar, passando conteúdos que achava pertinente para aquele momento. Segundo ele:

[...] era iniciante, como eu tinha acabado de entrar na história, eu lembro que ele me passava os alunos iniciantes e eu tinha, não sei se isso alguém me falou, eu sei que me repetiram isso, eu meio que estudava junto com o aluno, assim, para não perder tempo. Então eu: ‘vamos estudar arpejo, vamos estudar acorde com sétima?’ E ao mesmo tempo eu estava estudando. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

Para Louro (2004, p. 166), os conteúdos podem ser: “[...] aprendidos junto com os alunos”, pois dificuldades encontradas podem ser solucionadas nesse momento. Nas observações das aulas, ficou claro que o professor Cesar ainda adota a metodologia de estudar junto aos alunos, pois todo exercício desenvolvido em aula foi executado por ele com o objetivo de auxiliar os alunos na performance, além do que, estudar em conjunto com os alunos.

Para os professores Hermilson e Paulo, as estratégias de ensino utilizadas inicialmente foram a transcrição de músicas ‘copiadas’ de ouvido e a transmissão oral para os alunos, ou seja, a demonstração de como fazer acordes e melodias. Ao falar dos conteúdos utilizados nesse período, o professor Hermilson disse que eram baseados em: “[...] pentatônica, era coisa mais da música *rock/pop*”. Ao falar da sua abordagem metodológica, o professor Paulo descreve que:

[...] o repertório deles, eu transcrevia esse repertório, trabalhei muito, a grande maioria de iniciantes, nesse período. Então eles falavam ‘ah, eu quero tocar essa música e tal’, aí eu escolhia a mais tranquila, metodologicamente pensava em tonalidades mais apropriadas para o instrumento, fazia uma transcrição, colocava em um tom

confortável, geralmente cantava, fazia, tentava replicar o máximo assim da maneira que eu aprendi, que foi uma maneira que eu considerei interessante, rápida, objetiva, bem informal. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

Ao tratar dos conteúdos que eram ensinados no período anterior à atuação na universidade, o professor Paulo traz um ponto relevante com relação à mudança desse conteúdo baseado no repertório do aluno para conteúdos considerados, pelo professor, mais produtivos ou mais sérios. Segundo ele:

Partitura mesmo só alunos que eu identificava que realmente tinham um interesse mais sério, digamos assim, e aí a gente começava a trabalhar esses elementos. Mas no mais, era muito auto acompanhamento para os iniciantes. Depois de um certo período aí sim comecei a receber, claro, em quantidade bem menor, alunos já iniciados que aí vinham para se aperfeiçoar em algum detalhe. Improvisação geralmente, eventualmente leitura musical, preparar alguns alunos para a própria universidade. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

Ao ser questionado sobre a sua estratégia de ensino, para alunos com mais interesse musical, o professor Paulo comenta:

Aí usava outras abordagens. Sempre fazia uma análise muito pontual, até porque aprendi isso na própria academia, de analisar qual o estágio que o aluno está, o que ele quer, quais são os interesses, e traçar uma meta em cima dessas questões. Realmente para o aluno que queria fazer música só para o luau, ele ficava basicamente fazendo música para o luau, agora se percebia que havia um interesse maior, mais sério, alguns alunos até encaminhei para provas de universidades, enfim, hoje são já graduados e tal. Mas sempre cuidando dessa questão da metodologia, os intermediários aí sim já dava para você entrar com um pouco mais de elementos formais de técnica, digamos assim mais específicas, repertório mais complexos como choro, e mesmo voltados à guitarra, etc.,

repertório próprio da guitarra. (PROFESSOR PAULO, Entrevista)..

Em síntese, a atuação inicial dos professores investigados pode ser assim apresentada:

a) O início na atividade docente foi devido à visualização de uma fonte de renda, sem que houvesse uma preocupação para a formação pedagógica, mas reproduzindo os modelos vivenciados com seus professores, os métodos e as metodologias utilizados no aprender o instrumento;

b) Os professores, assim que começaram a aprender, já iniciaram suas atividades como docentes, o que indica que esse ‘aprender e ensinar’ segue uma via de mão dupla e que os professores desenvolveram mutuamente as duas atividades. Sendo assim, os professores, quando estavam dando aulas, também aprendiam junto com os alunos os conteúdos que necessitavam estudar e, mesmo que indiretamente, aprendiam como ensinar.

c) Nos diferentes contextos de atuação dos professores, muitos conteúdos abordados eram baseados no repertório que o aluno escolhia, ou seja, as aulas estavam focadas no ensino de repertório escolhido pelos alunos.

d) Quando o professor identificava o aluno que queria levar o conhecimento musical mais a sério, mudava suas estratégias de ensino utilizadas em aula.

O ensino superior: escolhas, experiências e singularidades.

Existe uma tensão observada por autores como Caimi (2014), Louro (2004) e Araújo (2005) referentes à temática que envolve o ‘ser’ professor de música e o ‘ser’ músico, instrumentista. Essa tensão também pode ser observada nos participantes desta pesquisa, quando trata-se da carreira docente e da carreira artística. Os professores Hermilson, Paulo e Anderson relataram a dificuldade encontrada em manter a profissão de músico enquanto se dedicavam à academia. Por outro lado, o professor Cesar descreveu que essa discussão já é passada e que considerava as duas práticas, professor e músico, presentes no seu desenvolvimento profissional.

São diversos os motivos apresentados pelos professores para a sua escolha pela docência no ensino superior. A estabilidade financeira e a maior possibilidade de ganhos aparecem novamente como um dos

principais motivos que levariam a esta escolha. Segundo o professor Anderson, o ensino superior: “[...] seria uma caminho mais seguro dentro da música, seguro no sentido profissional, financeiro, ter um emprego com salário fixo” (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista). Os professores Hermilson e Paulo concordam com a posição descrita acima. Para o professor Paulo, dar aulas na universidade:

[...] é uma garantia que por exemplo com a minha experiência com a escola privada, não é garantia assim, mas é mais bem remunerado. Financeiramente é mais bem remunerado. Também é relativo isso, mas na minha cabeça, nas minhas contas. Se você der aula particular o dia inteiro você ganha mais. Mais eu achei que pela carga horária valesse mais, a hora aula. Se não muito bem remunerada pelo menos justa. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

Louro (2004) e Caimi (2014), ao investigarem professores universitários, corroboraram esta situação relatada pelos participantes desta pesquisa, demonstrando que a escolha dos professores por eles pesquisados para atuarem no ensino superior está relacionada à visualização de um trabalho mais seguro financeiramente, pois, segundo alguns dos participantes dessas pesquisas, a opção pela docência universitária se torna mais interessante devido à estabilidade financeira.

O professor Paulo apresenta também outra visão relacionada aos conteúdos trabalhados no ensino superior e ao público alvo, que para ele:

[...] eu não me identifiquei com a educação infantil. Eu não conseguia, até tentei algumas vezes, mas não foi para mim a história. Então, questão financeira, público alvo, poder trabalhar assim com o tipo de conteúdo já a partir de determinado nível [...] conteúdo mais seletivo, me agrada muito essa coisa de um repertório mais adulto [...]. (PROFESSOR PAULO, Entrevista).

Araújo (2005) identificou professores preferindo o contexto de ensino universitário devido à possibilidade de trabalhar com alunos que supostamente estariam mais dispostos a estudar os conteúdos

vivenciados neste contexto de ensino, o que de privilegiaria um conteúdo considerado mais seletivo e hierarquizado.

O professor Cesar relatou que, depois da conclusão da graduação, foi trabalhar como músico da noite e que a escolha por ser professor universitário foi graças ao vínculo com uma instituição, onde poderia continuar suas pesquisas e também ao desejo de não voltar a trabalhar como *sideman*. Segundo ele:

[...] quando eu saí da faculdade eu fui trabalhar em São Paulo com banda de baile para tirar uma grana. Fui dar aula em escola livre e fui tocar em baile e chegou uma hora que eu percebi que não era a minha praia essa onda de ficar tocando outras ondas, isso não me agradava e eu saquei que me agradava estar dentro de uma instituição, estar vinculado à pesquisa e à instituição. (PROFESSOR CESAR, Entrevista).

Apesar de os fatores financeiros serem considerados fundamentais para a escolha profissional dos participantes desta pesquisa, os professores Anderson e Cesar contaram que o ensino no contexto universitário já estava em seus planos profissionais antes mesmo de realizarem a pós-graduação.

Em síntese, a escolha por aulas no contexto do ensino superior dos professores investigados tem forte ligação com três fatores: (i) o financeiro; (ii) o trabalho com conteúdo diferenciado; (iii) a vinculação à pesquisa.

O ensino na atualidade

Todos os professores investigados atuam, além do ensino de guitarra elétrica, com diversas disciplinas dentro de cada respectiva instituição de ensino superior. Não há um consenso entre os professores investigados sobre a docência em outras disciplinas, pois alguns consideram a sua participação em diversas áreas interessante e outros reclamam, devido à divisão de tarefas e a grande carga horária que cumprem, gerando um desconforto em relação à preparação das aulas. Louro (2004), em pesquisa com professores universitários, denomina como 'polivalência' a docência em outras disciplinas que não sejam relacionadas ao próprio instrumento. Os participantes também

apresentaram pontos positivos (ampliar o leque de trabalho) e negativos (planejamento e organização do tempo) para essa prática polivalente.

As bibliografias utilizadas pelos professores participantes da pesquisa são semelhantes, no sentido em que abordam conteúdos como leitura, improvisação, técnica, harmonia, repertório e *chord-melody*. Um ponto de destaque, observado na bibliografia do professor Paulo, são publicações relacionadas à história de gêneros como *jazz*, choro, erudito, além de publicações sobre história do violão e da guitarra elétrica. Outro ponto diferente é apresentado na bibliografia do professor Anderson, que contém dissertações de mestrado que tratam da temática da guitarra elétrica, como Gomes (2005) e Batista (2006). De um modo geral, há uma predominância de métodos internacionais. Autores como: *Willian Leavitt (A modern methor for guitar I, II e III)*, *Ted Greene (Jazz guitar single note soloing I e II)* e *Jamey Aebersold (New approach to jazz improvisation)* ganham destaque, pois são os mais citados. Dentre as publicações nacionais, destacam-se autores como Nelson Faria (Acordes, arpejos e escalas; *The brazilian guitar book*; Harmonia aplicada ao violão e guitarra). As bibliografias também trazem métodos específicos para o ensino de violão: autores como Marco Pereira (Ritmos brasileiros para violão), Henrique Pinto (Curso progressivo de violão) e Ulisses Rocha (Estudos para violão I), ganham destaque nos planos de ensino do professor Paulo, pois o curso é um bacharelado em instrumento (guitarra elétrica ou violão).

A organização das aulas de instrumento no contexto do ensino superior em guitarra elétrica é um ponto a ser discutido nesta pesquisa. O quadro 10 apresenta a síntese da organização proposta pelos professores participantes da pesquisa:

Quadro 10: Organização das aulas de guitarra elétrica.

Professor Hermilson	Instrumento: 45 horas/aula. Semestres: 8 Formato – Divisão das horas/aula: - aulas individuais a cada 15 dias - 1 hora/aula; - aulas coletivas semanalmente - 2 horas/aula.
Professor Paulo	Instrumento: 45 horas/aula. Semestres: 6 Formato – Divisão das horas/aula: - aulas individuais semanais - 1 hora/aula; - aulas em duos ou trios - 2 horas/aula; - Disciplina Grupos Musicais semanais com todos

	alunos de uma mesma fase - 4 horas/aula.
Professor Anderson	Instrumento: 60 horas/aula. Semestres: 8. Formato – Divisão das horas/aula: - aulas semanais em trios - 4 horas/aula; - se necessário: separação em aulas individuais para
Professor Cesar	Instrumento: 40 horas/aula. Semestres: 8. Formato – Divisão das horas/aula: - aulas semanais em trios ou duos - 2 horas/aula; - aulas de leitura semanal - 1 hora/aula (paralela); - aulas de repertório - 1,5 hora/aula (paralela).

Fonte: Entrevistas e observações. Desenvolvido pelo Autor.

Embora o curso da UNIVALI seja o que tem menor tempo para integralização (seis semestres), esta é a instituição, dentre as quatro investigadas nesta pesquisa, que oferece a maior carga horária de ensino de instrumento. Não há uma definição oficial (nos termos de diretrizes federais) a respeito da carga horária de ensino de instrumento para cursos de bacharelado e licenciatura em instrumento, sendo assim, cada universidade decide o melhor formato de desenvolvimento das aulas, o que gera particularidades entre as instituições.

Um destaque da organização das aulas, nos contextos investigados, são as aulas coletivas. Nas aulas coletivas observadas, destacam-se: (i) a interação dos alunos com os demais colegas e com o professor; (ii) o desenvolvimento de atividades como o professor tocar junto com o aluno e observar a execução dos demais alunos, explicando os elementos musicais. Essa cumplicidade também é observada quando os alunos tocam em conjunto, pois aquele que melhor entende a harmonia explica para o colega, com o objetivo de tocarem juntos. Enquanto eles tocam, os outros alunos observam atentamente a performance dos colegas. Ainda sobre a interação entre alunos nas aulas coletivas, o professor Anderson destaca que “[...] sempre tem algum aluno que é mais estudioso no grupo e vai puxando os demais também para chegar mais ou menos no mesmo nível” (PROFESSOR ANDERSON, Entrevista).

Para Ferreira (2010), ao falar sobre o ensino coletivo de guitarra elétrica, fica claro que um dos aspectos mais positivos das aulas em grupo é a interação entre os alunos. Tourinho (2002) e Cruvinel (2003) destacam a motivação e os efeitos positivos da aprendizagem em grupo.

Um dos participantes da pesquisa de Vieira (2009) notou que as aulas em grupos proporcionavam muitas possibilidades, destacando-se o trabalho em banda e arranjos diferentes. A aula de instrumento em grupo é uma prática utilizada em diferentes contextos, incluindo os contextos universitários aqui estudados.

As dinâmicas das aulas coletivas observadas, nos diferentes contextos foram: a prática de repertório (harmonia, melodia e improviso) e a prática de exercícios (técnica, escalas e ritmos). Nas falas dos professores, verificou-se uma confirmação positiva com relação à interação entre os alunos. No entanto, os professores Hermilson e Cesar observaram também que as aulas em grupos são fundamentais para o cumprimento da carga horária das disciplinas de instrumento, pois não seria possível (em função das horas disponíveis) dar somente aulas individuais.

Os professores Hermilson e Paulo oferecem o ensino individual (a cada 15 dias e semanal) e os professores Anderson e Cesar um plantão de dúvidas, para tratar de particularidades surgidas pelos alunos. As aulas individuais têm como objetivo principal tratar de particularidades (repertório específico; dificuldades) apresentadas pelos alunos.

Os professores investigados, ao optarem por determinado gênero musical a ser desenvolvido na universidade, acabavam escolhendo determinados gêneros musicais presentes em sua formação. Araújo (2005), ao investigar professoras de piano, descreve que o repertório escolhido pelas participantes da pesquisa também era escolhido com base nas experiências e gostos pessoais. Esta prática pode vir a direcionar os alunos para um repertório limitado, todavia não seria possível abordar todas as possibilidades musicais em um curso superior. Assim, o currículo é sempre um recorte, que é feito a partir das escolhas, das vivências e das perspectivas pessoais daqueles que estão envolvidos com o ensino e a aprendizagem. Dentre o repertório mais utilizado, destacam-se o *jazz*, as canções da música brasileira e a música instrumental (principalmente de guitarristas).

Os professores Anderson e Cesar, apesar de também atuarem com o ensino de violão, declaram preferir não dar aulas desse instrumento violão, cada qual com o seu motivo particular. O professor Anderson, por sua vez, preferia se dedicar à guitarra elétrica e, para dar aulas de violão, teria que estudar um repertório consistente deste instrumento. O professor Cesar consideraram a independência entre os dois instrumentos e, cada vez mais, procuravam separá-los com relação

ao repertório a ser abordado, aos modos de tocar (palheta e dedo) e à sonoridade. Na literatura, é possível verificar parte desta discussão, quando um dos participantes da pesquisa de Lopes (2013) salienta que, apesar das semelhanças entre os instrumentos, cada um deles possui as suas particularidades com relação aos idiomatismos e abordagens técnicas, além de a utilização de repertórios distintos entre os instrumentos. Já os professores Hermilson e Paulo consideraram que os dois instrumentos (violão e guitarra elétrica) são complementares um ao outro, sendo assim, acreditavam ser normal utilizarem os dois instrumentos. Para Gomes (2005), ao tratar do repertório a ser utilizado no ensino superior, deve ser observada a possibilidade de adaptação de elementos direcionados ao violão para o estudo na guitarra elétrica de forma positiva.

A prática da demonstração no instrumento é muito presente na atuação dos professores investigados, solicitando que os alunos repitam o que foi mostrado por eles no instrumento. Esta prática é discutida também por Louro (2004):

[...] a demonstração facilita um diálogo na linguagem musical, evitando explicações verbais, talvez desnecessárias e com problemas de ‘tradução’, pois ao explicar a música em palavras, nem sempre o professor pode comunicar aquilo que gostaria. (LOURO, 2004, p. 166).

De certa forma, esse diálogo instrumental facilita a comunicação entre professor e aluno, tornando o ensino e aprendizado da guitarra elétrica mais fácil. Nas pesquisas de Moreira (2014), Garcia (2011) e Araújo (2005), que tratam da formação e atuação dos professores de instrumento, grande parte dos docentes investigados opta por esta metodologia como uma das estratégias de ensino.

Além de demonstrar no instrumento o que gostaria que o aluno desenvolvesse, o processo de imitação dos professores tocando se faz presente em grande parte no ensino superior em guitarra elétrica. Essa outra estratégia de ensino possibilita aos professores resolverem muitas dúvidas apresentadas pelos alunos com relação a acordes, levadas rítmicas, escalas e fraseados utilizados no improviso. Esta estratégia está em sintonia com o pensamento de Burwell (2012), que afirma que alguns elementos musicais podem ser aprendidos com maior eficácia quando se utiliza a imitação de um modelo prático de ensino.

Todos os professores demonstraram dar importância à prática de transcrição como uma estratégia de ensino a ser utilizada no ensino superior, porém os professores Anderson e Cesar ainda não tiveram oportunidade de desenvolver essa técnica com os alunos, e estão ainda refletindo um melhor modo de iniciar essa prática no contexto atual de ensino. Para Gomes (2005) e Lopes (2013), a transcrição é um elemento fundamental nos processos de ensino e aprendizagem da guitarra elétrica, pois trabalha-se elementos relacionados à percepção, improvisação, timbre, dentre outros.

Com relação à leitura musical, os professores selecionados trouxeram um ponto de destaque para esta pesquisa. Para eles, existe uma dificuldade, por parte dos alunos, com relação à prática desse elemento musical. Segundo o Cesar: “[...] existe uma lacuna muito grande que faz parte do universo guitarrístico” (PROFESSOR CESAR, Entrevista). Esta lacuna também é observada na literatura revisada para este trabalho e pelos professores Paulo e Anderson, que também incentivam os alunos a praticarem mais leitura musical no instrumento.

Além da função intrínseca de alguns conteúdos como leitura, transcrição e improvisação, dentre outras, essas práticas também oferecem ao aluno a oportunidade de conhecer determinada música, o desenvolvimento no braço do instrumento, o treino de escalas, assim por diante. Sendo assim, a utilização destes conteúdos é um fim em si mesmo e também um meio para alcançar outros objetivos. Moreira (2014) traz em sua pesquisa o fato de que as práticas pedagógicas do professor de violão investigado aconteciam a partir de um texto base, ou seja, partituras de obras violonísticas. Naquele caso, a partitura utilizada pelo professor também era o fim e o meio para alcançar determinados objetivos. Na presente pesquisa, o ensino de leitura, da transcrição, da escuta e de outros elementos é considerado como fim e também como meio, ou seja, com o objetivo de proporcionar outros conteúdos.

A opinião sobre o uso de *play-backs* para o ensino de guitarra elétrica é divergente entre os professores deste instrumento. Os professores Hermilson, Paulo e Anderson utilizam-se de *play-backs* no desenvolvimento de suas aulas, com o objetivo de acompanhar os alunos nas práticas desenvolvidas, principalmente quando o conteúdo for improvisação. Um dos principais métodos utilizados, que fornecem *play-backs*, é o desenvolvido por *Jamey Aabersold*. Segundo o professor Hermilson, quando se trata do gênero *jazz*, esse método possibilita que você toque com quem está realmente inserido no contexto *jazzístico*, pois os acompanhamentos foram gravados por músicos atuantes naquele

contexto musical. Ao utilizar essa metodologia, o professor Hermilson afirma que: “[...] o estudo se torna mais proveitoso e mais gostoso de fazer” (PROFESSOR HERMILSON, Observação). O professor Paulo, além de auxiliar na procura por esses áudios, incentivava os alunos a produzirem seus próprios acompanhamentos. O professor Cesar teve uma postura contrastante com a dos outros professores participantes da pesquisa, pois não utilizava dessa estratégia de ensino. Segundo ele, essa prática não foi vivenciada durante seu período de formação. Além disso, o professor Cesar contou que, no contexto em que atua, existe uma dificuldade com relação às possibilidades de utilizar essas ferramentas para o ensino do instrumento, de modo que o acompanhamento dos alunos é realizado por ele. Em trabalho realizado por Garcia (2011, p. 99), também é possível verificar que não é unânime a utilização de *play-backs* no ensino de guitarra elétrica, pois um dos participantes de sua pesquisa propõe que o acompanhamento seja feito a partir de outros instrumentos e não propriamente com gravações, enquanto que, os outros professores investigados pelo autor, utilizam-se dessa estratégia.

Outro ponto de destaque é o uso de tecnologia para o ensino de guitarra elétrica, com o uso de *softwares* (*Transcribe; Guitar Pro; Band in a Box*), gravações (áudio e vídeo) e banco eletrônico de áudio de texto (*Guitar Beat*), são utilizados como ferramentas que auxiliam os professores em suas práticas de ensino.

Em todos os contextos observados, a escuta musical é presente como um elemento importante para a aprendizagem na guitarra elétrica. Por diversas vezes, os professores colocaram gravações de determinadas músicas como referência para os alunos. Além da gravação de guitarristas, há também músicas de diversos instrumentistas (pianista; saxofonistas), sendo essas referências importantes para o desenvolvimento musical dos alunos. Os guitarristas participantes da pesquisa de Lopes (2013), em sua grande maioria, consideraram importante a escuta de outros instrumentistas, que não os guitarristas, como referências musicais, para a formação instrumental, como modelo para a prática instrumental.

A improvisação é uma prática frequente em todos os contextos investigados nesta pesquisa, fazendo parte do ensino de guitarra elétrica. Esta prática foi desenvolvida em grande parte das aulas observadas, quando professores e alunos desenvolveram diversos temas.

Os professores Hermilson e Cesar identificaram a falta de interesse, por parte de alguns alunos, em relação à aprendizagem instrumental, mesmo optando por cursos que tenham o enfoque nessa

prática. Em pesquisas de Vieira (2009), Garcia (2011) e Caimi (2014), identificaram que professores de instrumento, atuantes em diversos contextos de ensino, observaram a falta de compromisso e interesse dos alunos com o instrumento, causando dificuldades e refletindo negativamente na organização dos estudos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, esta seção apresentou as semelhanças e diferenças apresentadas pelos participantes da pesquisa no que se refere ao ensino de guitarra elétrica no contexto do ensino superior. A Figura 2 traz os elementos presentes no ensino de guitarra elétrica nos contextos acadêmicos investigados, sintetizados pelo autor. Estes elementos estão dispostos sem um ordem de importância, ilustrando aspectos que os professores destacaram durante as entrevistas ou que puderam ser percebidos durante as observações de aulas.

Figura 2: Elementos do ensino de guitarra elétrica nas universidades participantes da pesquisa.



Desenvolvido pelo Autor.

7.3.1 Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: Shulman (1986;1987)

Os escritos de Shulman (1986; 1987) contribuem para a análise deste trabalho na medida em que o conhecimento pedagógico do conteúdo diz respeito à maneira como o professor apresenta de forma compreensível para o aluno os conteúdos a serem trabalhados nas aulas

de guitarra elétrica. Os seis modelos de raciocínio e ação propostos pelo autor, *compreensão*, *transformação* (*preparação*; *representação*; *seleção*; *adaptação*), *instrução*, *avaliação*, *reflexão* e *novas compreensões*, podem ser identificados na atuação dos professores de guitarra elétrica selecionados para esta pesquisa.

Com relação ao primeiro modelo proposto por Shulman (1987), a *compreensão*, todos os professores selecionados demonstraram o conhecimento sobre os conteúdos abordados nas aulas de guitarra elétrica observadas no contexto do ensino superior. Pode-se verificar a *compreensão* a partir das diferentes abordagens utilizadas pelos professores, tornando compreensível ao aluno os conteúdos ensinados. Um exemplo foi quando um aluno apresentou uma dificuldade de escrita musical e o professor realizou diferentes abordagens, até a compreensão do aluno. Ainda para o autor, a atividade de relacionar ideias de uma mesma área é determinante para sua atuação como professor. Assim, os professores de guitarra elétrica conectam diferentes elementos musicais nas suas práticas de ensino para a compreensão dos conteúdos específicos.

A partir da compreensão dos conteúdos, os professores devem transformar as ideias com o objetivo de ensiná-las (SHULMAN, 1987). O segundo modelo proposto pelo autor, a *transformação*, a partir de seus quatro subitens (*preparação*; *representação*; *seleção*; *adaptação*) foi observada nas práticas pedagógicas dos professores, aos quais transformaram os conteúdos para o entendimento dos alunos.

Ao examinarem e interpretarem os materiais utilizados em aula, os professores se conectam a *preparação* (o primeiro subitem do modelo transformação). Dentre os exemplos de preparação realizados pelos professores de guitarra elétrica estão: (i) a transcrição de uma música transformando o áudio em partitura, para que o aluno compreenda, a partir de outro ponto de vista, a música a ser estudada; (ii) a preparação de aulas a partir de métodos dos quais os professores selecionam os conteúdos; (iii) a gravação de *play-backs* para a utilização nas aulas. Além disso, a preparação do material a ser exposto permite aos professores fazerem alterações, correções de erros e omissões de elementos considerados desnecessários para o estágio de aprendizagem em que se encontram os alunos.

A *representação* (segundo subitem do modelo transformação) é identificada, na grande maioria das vezes, quando os professores se utilizam de instrumentos musicais (guitarra elétrica e violão) para demonstrar aos alunos como deveriam realizar determinado conteúdo

trabalhado nas aulas. Apesar do professor Paulo utilizar a ‘rotina’ como metodologia principal, foi possível também observar a demonstração de elementos musicais a partir de instrumentos.

Ao apresentar diferentes estratégias metodológicas, os professores se conectam ao que Shulman (1987) descreve como *seleção* (terceiro subitem da transformação), ou seja, a definição de estratégias de ensino escolhidas pelos professores, onde os mesmos possuem um repertório de abordagens a serem apresentadas aos alunos. Tocar junto com os alunos, usar *play-backs*, utilizar a rotina, dentre outros, são exemplos de estratégias de ensino utilizadas, identificadas nesta pesquisa.

A *adaptação* (quarto subitem da transformação) é observada quando os professores percebem determinadas dificuldades dos alunos e solicitam para que os discentes façam de outra maneira, como executar o exercício em um andamento mais lento ou fragmentar o estudo de uma música em frases musicais. Esse processo, de adequar o andamento, se relaciona com que é descrito por Shulman (1987) como adaptação de uma estratégia de ensino.

O terceiro modelo, a *instrução*, pode ser observado nas interações entre professor e alunos, onde explicações de dúvidas surgidas pelos alunos possibilitam a compreensão dos conteúdos abordados pelos professores. A *instrução* pôde ser observada principalmente quando os alunos erravam determinados exercícios, quando então os professores interviam para a compreensão do conteúdo a ser desenvolvido. Além disso, elogios e críticas realizadas no processo de ensino também contribuem, segundo Shulman (1987), para a prática pedagógica dos professores. Ao elogiar, os professores incentivam os alunos para o estudo musical.

A *avaliação*, quarto modelo, é identificada quando os professores solicitavam que os alunos repetissem os exercícios propostos, sendo a repetição uma forma de avaliação realizada constantemente nas aulas observadas. Além disso, a rotina apresentada pelo professor Paulo foi uma forma de avaliar os estudos semanais dos alunos. Os professores também avaliavam seus alunos em provas institucionais. Para Shulman (1987), a avaliação permite aos professores que compreendam a aprendizagem dos alunos, assim como, avaliem os métodos e metodologias utilizadas por eles nas práticas de ensino.

A *reflexão*, quinto modelo, surge quando os professores, ao observarem o desenvolvimento dos alunos, refletem e colocam contribuições para que os alunos melhorem as suas práticas. Essa prática

pôde ser observada quando os professores observam as práticas dos alunos com o objetivo de realizar correções na performance dos discentes.

A *nova compreensão* é observada quando os professores corrigem os alunos com o objetivo de que os mesmos, na próxima semana de aula, venham com determinado assunto resolvido. Ao fazer indicações de como estudar, os métodos a serem utilizados na próxima semana e os conteúdos, os professores se conectam com a discussão trazida por Shulman (1987). Além disso, a *nova compreensão* permite aos professores consolidarem as suas práticas experienciais de ensino.

Em síntese, os seis modelos de raciocínio e ação propostos por Shulman (1987) para a identificação do conhecimento pedagógico do conteúdo são evidenciados nas práticas pedagógicas dos professores, contribuindo para a análise sobre a atuação dos professores de guitarra elétrica participantes desta pesquisa.

7.4 DISCUSSÃO DAS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NAS PRÁTICAS DOCENTES

Esta seção tem como objetivo principal apresentar como os elementos da formação dos professores participantes fazem parte das suas práticas de ensino atuais, tanto em fatores semelhantes como em fatores diferentes, vivenciados pelos docentes durante o período da formação. Ao imbricar as entrevistas e observações, foi possível identificar alguns destes elementos.

Um dos pontos das implicações da formação nas práticas de ensino dos professores participantes está relacionado ao repertório utilizado no contexto universitário. O repertório desenvolvido, em grande parte das aulas observadas, pode ter relação com a formação dos professores, pois foi possível identificar que grande parte das músicas escolhidas e apresentadas aos alunos estava baseada nos gêneros musicais presentes nas respectivas formações de todos os professores participantes e, em alguns casos, a existência de uma relação direta com o gosto pessoal do professor.

Ao relatar dados sobre as suas formações, os professores consideraram a escuta como fundamental nos seus processos de aprendizagem. Ao propor aos alunos a apreciação de muitas músicas durante as aulas, os professores acabavam por reproduzir parte de sua formação, quando o conhecimento de repertório é um ponto importante no processo de aprendizado.

A aprendizagem entre pares é uma estratégia de ensino observada na formação e atuação dos professores Hermilson, Paulo e Anderson. Um exemplo foi quando o professor Hermilson, na aula coletiva observada, solicitou aos alunos que ensinassem a ele e a outros alunos a harmonia de determinada música. O professor Paulo, ao dividir as aulas em duos ou trios, também se refere à aprendizagem entre pares como enriquecedora do fazer musical dos alunos.

Com relação à organização das aulas, os professores participantes apresentaram reflexos vivenciados no período de formação. Exemplos desta prática são as opções por aulas em trio com três horas de duração devido (PROFESSOR ANDERSON); com turmas grandes onde os alunos se revezam para tocar (PROFESSOR HERMILSON); em duos/trios (PROFESSOR PAULO) e divididas para que se trabalhe um semestre em um determinado gênero (PROFESSOR CESAR).

Outro ponto de destaque pôde ser observado a partir de práticas informais de aprendizagem. O professor Hermilson, por diversas vezes, colocou o áudio de determinada música como referência para o aluno escutar, e, o professor, acabava 'copiando' de ouvido alguns elementos musicais com o intuito de demonstrar na prática como se faz aos alunos. Nas aulas do professor Paulo, o mesmo prezava pela utilização das memórias intuitivas no decorrer da sua prática pedagógica, por diversas vezes orientando os alunos a estudar frase por frase e, a partir de entendido e decorado determinado trecho, pedia para os alunos praticarem repetidas vezes. Estes dados corroboram com os dos participantes da pesquisa de Módolo e Soares (2009), na qual professores de guitarra elétrica, em diferentes contextos (aulas particulares e escolas alternativas de música) procuravam utilizar a união de estratégias formais e informais no ensino desse instrumento.

Para autores como Caimi (2014), Moreira (2014), Vieira (2009) e Louro (2004), os professores de instrumento sofrem influências de seus próprios mestres e acabam, muitas vezes, reproduzindo e replicando modelos pedagógicos ao qual foram apresentados em sua formação. Além das influências de ex-professores, os professores participantes desta pesquisa identificaram o reflexo de elementos vivenciados em diversos contextos de aprendizagem e diferentes estratégias utilizadas para aprender. O quadro 11 sintetiza os elementos vivenciados na formação e reproduzidos na atuação dos professores participantes:

Quadro 11: Implicações da formação nas práticas de ensino.

ORGANIZAÇÃO DAS AULAS	- aulas em trio com três horas de duração; - aulas com um número grande de alunos que revezam para tocar.
METODOLOGIAS	- fazer entre pares; - processos formais e informais; - planejar as aulas semestrais a partir de um gênero musical; - estudar em conjunto com os alunos; - repetir diversas vezes o exercício.
CONTEÚDOS	- apreciação musical; - repertório.

Desenvolvido pelo Autor.

Além da reprodução de metodologias e atitudes vivenciadas durante o período de sua formação, os professores apresentaram diferenças nos modos de agir e nas metodologias utilizadas durante o ensino.

O professor Hermilson manifestou a falta de um contato mais próximo com o seu ex-professor durante a graduação. Segundo ele, é importante: “[...] estreitar outros laços e que você acaba tentando também que eles sejam positivos no processo, o lado psicológico, o lado da relação, do tipo de clima que você instala no relacionamento” (PROFESSOR HERMILSON, Entrevista). Para ele, este tipo de relação com o professor teria sido importante para o seu desenvolvimento naquele período. Na atuação desse professor, observamos que o mesmo tem uma atitude diferente de seu antigo professor, pois procura fazer questionamentos durante as aulas e estreitar laços com seus alunos. Caimi (2014) apresenta um ponto de vista divergente com relação a essa aproximação entre professor e aluno, alegando que em sua pesquisa um dos professores de violão investigados procura não se aproximar de alunos, devido a uma possível falta de respeito do discente com relação ao docente. Louro (2004) contribui ao trazer os dois pontos de vista, positivo e negativo, sobre a relação professor-aluno vivenciados por professores universitários de instrumentos.

Para o professor Hermilson, a falta de uso do violão por parte do seu ex-professor de guitarra elétrica foi um fato que lhe incomodou no período da graduação. Segundo ele, seu ex-professor:

[...] era um cara que nunca vi por a mão em uma guitarra clássica, nunca vi ele tocando violão, nunca vi assim, pegava o violão, mas a vez que ele estava tocando, se apresentando, fazendo alguma coisa, sempre de guitarra. (PROFESSOR HERMILSON, Entrevista).

Nas observações e nas entrevistas realizadas, ficou evidente que o professor Hermilson incentivava seus alunos a usarem também o violão com cordas de nylon em suas aulas de guitarra elétrica em seus processos de aprendizagem da música popular brasileira, e especialmente quando o conteúdo for o estudo de canções e acompanhamento.

O professor Paulo descreveu que em seu período de estudos autodidata não conseguia conectar os elementos estudados com a prática como, por exemplo, o repertório. Nesse sentido, observou que a presença de um professor poderia direcionar os seus estudos. Nas suas aulas ficou evidente que, a partir da sua experiência, alertava os alunos para que fizessem esse direcionamento, pois percebeu que determinado estudo, separado do contexto real de utilização, não conseguiria atingir os objetivos.

Um ponto divergente da formação está relacionado a não direcionar as aulas no repertório de gosto pessoal do aluno. Nas entrevistas realizadas com o professor Cesar, ele deixa claro que em sua atuação como professor ele não repete essa metodologia, pois não sabe: “[...] dar essa aula de repertório para tocar a música do cara” (PROFESSOR CESAR, Entrevista). Contou que nas suas aulas atualmente não deixa os alunos escolherem repertório, devido à bibliografia que utiliza para o ensino de guitarra elétrica, sendo essa bibliografia fundamentada no gênero *jazz*.

Em síntese, os professores selecionados para esta pesquisa apresentam reflexos dos elementos presentes na aprendizagem vivenciados por eles durante sua formação, o que se reflete nas suas práticas de ensino atuais. É possível afirmar isso devido a escolha do repertório utilizado, ao formato e organização das aulas, as metodologias utilizadas, na bibliografia utilizada, dentre outros. Além das semelhanças entre estes elementos, diferenças também foram salientadas, como o uso do violão, a aplicação de elementos no repertório e a não repetição de metodologias presenciadas por seus ex-professores. É evidente a incorporação de diversos elementos que derivam da prática de observar e ensinar ao longo da trajetória de vida

dos professores. Alguns destes professores reproduzem, em maior ou menor grau, práticas vivenciadas por eles enquanto alunos. Para Tardif (2014, p. 73): “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático”.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar os aspectos considerados fundamentais para a formação musical e pedagógica oferecida em quatro cursos superiores que incluem a guitarra elétrica no Brasil. Para isso, foi desenvolvido um estudo de casos múltiplos envolvendo quatro professores atuantes no ensino superior, inseridos em dois cursos de bacharelado e dois cursos de licenciatura em instrumento. Estes professores ofereceram, a partir de entrevistas, observações de suas aulas e documentos institucionais, a visão da formação em guitarra elétrica oferecida nas respectivas graduações.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar quais os aspectos considerados fundamentais para a formação musical e pedagógica oferecida em quatro cursos superiores que incluem a guitarra elétrica no Brasil, a partir da visão de quatro professores universitários. Os objetivos específicos foram: (i) conhecer e analisar os Projetos Políticos Pedagógicos de quatro cursos superiores, dois bacharelados e duas licenciaturas em instrumento, no Brasil que oferecem a opção em guitarra elétrica; (ii) investigar a formação dos professores de guitarra elétrica atuantes nos cursos superiores investigados (licenciatura em instrumento e bacharelado); (iii) conhecer as estratégias de ensino utilizadas pelos professores no ensino e aprendizagem da guitarra elétrica no contexto universitário.

Há de se salientar a importância de cursos que contemplem a formação superior em guitarra elétrica, pois sem esses cursos, os profissionais atuantes na área acabavam por procurar outras graduações. O aumento de cursos contribui com a lacuna observada por autores com relação ao ensino superior em guitarra elétrica. No entanto, ainda deve-se pensar em maneiras de esclarecer, aos possíveis alunos recém-ingressos, quanto aos objetivos e intenções de cada modalidade de graduação, evitando assim frustrações futuras relacionadas à formação pretendida.

Os documentos institucionais, como Projeto Político Pedagógico, ementas, grades curriculares e planos de aulas deram um aporte sobre os objetivos pretendidos por essas graduações. Nos cursos de bacharelado, o foco está na formação do instrumentista. Porém, os dois cursos selecionados oferecem uma formação ampla para o mercado de trabalho. Esta formação está relacionada a trabalhos em estúdio ou como arranjadores. O foco das licenciaturas em instrumento está no profissional que irá trabalhar em diversos contextos de ensino e

aprendizagem (educação básica; escolas alternativas; espaços não formais; entre outros), além de uma formação sólida para ser instrumentista. Em ambos os contextos, bacharelado e licenciatura em instrumento, o foco principal das aulas de instrumento está na formação do músico instrumentista.

Ainda sobre os documentos institucionais, observa-se que cada instituição privilegia determinados aspectos com relação à distribuição de disciplinas na grade curricular. Dentre essas escolhas pode-se destacar: (i) a carga horária para aulas de instrumento; (ii) a prática de conjunto; (iii) a disciplina de leitura à primeira vista; (iv) as práticas em estúdio; (v) a pedagogia do instrumento.

Com relação à formação pedagógica, nos cursos de bacharelado investigados, os alunos têm opções de escolherem uma integração com disciplinas da educação. No entanto, cabe a cada um deles optar ou não pela realização dessas disciplinas. Para pesquisas futuras, seria pertinente uma discussão com o objetivo de levantar em que medida os alunos de bacharelado fazem essa opção.

Os professores atuantes nos bacharelados investigados preveem que os alunos também atuarão no mercado de trabalho com aulas de instrumento. O professor Paulo especificou que prepara seus alunos para a atuação docente a partir de leituras de textos, apresentações de seminários e análise de métodos de ensino, além da prática cotidiana de aulas de instrumento fornecer subsídios para a formação profissional. Para o professor Hermilson, o mergulho nos aspectos da prática instrumental (conhecimento de repertório; performance; saber como fazer) são subsídios que fomentam o ensino de guitarra elétrica.

Nos cursos de licenciatura em instrumento, além das disciplinas voltadas para a educação e para a metodologia do ensino de música, existem disciplinas (obrigatórias e/ou eletivas) com o enfoque na pedagogia do instrumento. No caso particular do professor Anderson, observou-se a partir da entrevista realizada, que o docente propõe nas aulas que os alunos ensinem uns aos outros como um modo de orientá-los a como ensinar. Prática essa também notada nos cursos de extensão da mesma universidade. Na entrevista realizada, o professor Cesar descreve que não havia pensado na formação de professores e que, refletindo sobre o assunto, vê a necessidade de também oferecer subsídios para esse ponto de vista da formação, ou seja, ver a possibilidade de orientar seus alunos quanto à realização de práticas pedagógicas. Ao verificar a possibilidade dos alunos tornarem-se professores de instrumento, seria importante a realização de conexões

com as disciplinas de enfoque pedagógico disponibilizadas nas respectivas instituições, o que poderia suprir a carência na formação de professores de instrumento.

A investigação destes professores fez com que fosse pertinente a realização de um panorama dos processos de ensino e aprendizagem musical e pedagógica, do início de suas vidas até a atualidade. A formação inicial desses professores evidenciou muitos fatores relacionados com a aprendizagem do músico popular: o estudo da guitarra elétrica, em muitos casos, permeia as práticas autodidatas sem a presença de um professor. Além desta prática, a troca de informações entre amigos, o ‘copiar’ música de ouvido, a escuta musical, o uso métodos e materiais disponíveis em banca de revistas foram ferramentas de aprendizado para os professores Hermilson, Paulo e Anderson. O professor Cesar relatou que seus estudos sempre ocorreram na presença efetiva de um professor, o que de certa forma desmonta o mito existente de que guitarristas aprenderiam somente de forma autodidata. Não se pode dizer que esse professor não passou por metodologias informais de aprendizagem durante a sua formação, mas sempre existiu a orientação de um professor.

Do ponto de vista da graduação e pós-graduação, os professores investigados apresentaram diferentes perspectivas com relação às suas respectivas formações, que tiveram como objetivo principal: a instrução para a prática instrumental.

O panorama das atividades de atuação desses professores também foi mapeado, contribuindo para uma análise rica em detalhes referentes aos diferentes pontos de vista apresentados, no que concerne ao ensino da guitarra elétrica. Identifica-se que o foco do ensino nas aulas de todos os professores investigados está centrado na formação do instrumentista, ou seja, uma formação com ênfase na prática instrumental. As questões relacionadas com a formação pedagógica dos estudantes, ou seja, o como ensinar, necessitam de mais estudos se comparados à preparação de *performers*.

Nos contextos diversos de atuação, embora não seja o foco principal deste trabalho, observa-se que o início da prática docente ocorreu geralmente por razões financeiras, indo de acordo com o resultado de outras pesquisas que indicam que outros indivíduos se tornaram professores, em princípio, pela visualização de uma fonte de renda. No entanto, parece clara a existência de uma via de mão dupla, onde ao mesmo tempo em que os professores de guitarra elétrica ensinam, acabam, muitas vezes, também aprendendo.

A fundamentação teórica adotada nesta pesquisa foi o último item elaborado neste trabalho. Os autores da educação, Sacristán (2000; 1998), Tardif (2014) e Shulman (1987; 1986) trouxeram contribuições para o entendimento das seguintes temáticas: currículo; saberes docentes e prática profissional; conhecimento pedagógico do conteúdo.

Com relação ao currículo foi observado que: as instituições têm total autonomia para decidir as opções oferecidas nas grades curriculares, assim como, das cargas horárias para as disciplinas de instrumento; os professores participam ativamente das escolhas do que deve ser trabalhado em aula; a prática curricular se desenvolve a partir da interação entre instituição, professor e alunos.

Os saberes docentes e a formação profissional trouxeram contribuições para o entendimento da formação e atuação dos professores. Dentre os seis fios condutores e os quatro saberes propostos por Tardif (2014), os *saberes experienciais* são destacados devido a sua presença na construção dos demais saberes propostos pelo autor. Assim, a experiência como professores criaram certezas nas práticas de ensino dos professores participantes. Porém, os quatro saberes não são excludentes, ou seja, não se pode somente afirmar que os saberes experienciais são os únicos responsáveis na formação do professor de guitarra elétrica.

O conhecimento pedagógico do conteúdo mostrou como os professores transmitem, de uma forma compreensível para o aluno, os conteúdos direcionados à guitarra elétrica, compreendendo à aprendizagem dos alunos. Quando necessário, os professores procuraram novas explicações para que os alunos compreendessem o mesmo assunto abordado em aula. Com relação às estratégias de ensino utilizadas por esses professores, constatou-se que todos utilizam diferentes caminhos para que o aluno compreenda e desenvolva melhor a sua performance instrumental. Em diversos momentos, observaram-se os elementos que possibilitariam a melhora da prática do aluno, principalmente pela imitação de modelos, enfatizado pelos professores ao sugerirem frequentemente aos alunos que buscassem referências em gravações diversas, encontrando assim subsídios para seu próprio desenvolvimento.

Ao investigarmos a formação musical e pedagógica dos professores de guitarra elétrica, encontramos reflexos das metodologias vivenciadas no período da formação em suas práticas atuais. Fica evidente que os saberes dos professores estão relacionados, na grande maioria das vezes, com a prática de ensinar o instrumento e não

exclusivamente a uma formação específica para o ensino. De qualquer maneira, aquele que estuda um determinado instrumento absorve também questões de ensino e aprendizagem porque se identifica com o seu professor, lembra-se das atividades por qual passou durante a sua formação. No entanto, não se pode afirmar que somente a reprodução de modelos seja eficaz no ensino e aprendizado, pois esses modelos podem apresentar vários pontos negativos que vão perpetuando práticas que poderiam ser revistas e superadas com relação ao ensino do instrumento. Seria recomendável, do ponto de vista educacional, que diversas formas de aprender e ensinar fossem mobilizadas no processo educativo, e com a guitarra elétrica também poderia ser dessa forma.

A mediação dos conteúdos fica, em grande parte, sob a responsabilidade dos professores. No entanto, existe uma prescrição institucional com relação aos objetivos, conteúdos, avaliação, dentre outros, para a formação nas respectivas modalidades.

Os professores Paulo, Anderson e Cesar utilizam planejamento de aulas bem definidos, contendo conteúdos, metodologias, avaliação e bibliografia utilizada. Além da utilização dos planos, os professores têm autonomia para abordar outros elementos que considerem pertinente para determinado momento. O professor Hermilson descreveu que estava trabalhando no desenvolvimento de plano formal para oferecer aos alunos.

Como observador, o autor deste trabalho traz alguns pontos de reflexão, considerados por ele, no desenvolvimento das aulas. Um desses pontos tem relação à correção de elementos executados erroneamente pelos alunos nas aulas em grupos. Em diversas vezes observou-se alguns ‘deslizes’ dos discentes, quando os professores, ao não corrigirem no momento as execuções, acabam, em grande parte, esquecendo-se da realização de uma reflexão posterior com o objetivo de enriquecer os conteúdos desenvolvidos. A correção, quando percebida, era realizada instantaneamente, a partir da solicitação do professor que o aluno executasse sozinho distinto exercício para que pudesse realizar a correção.

As aulas, em grande maioria, estavam centradas nos professores, ou seja, os alunos tinham pouca participação nas escolhas por conteúdos e repertórios a serem desenvolvidos. Fala-se em grande parte porque, ao final dos cursos, parte dos professores relataram que os discentes optam, principalmente no recital de formatura, por um repertório de gosto mais pessoal. O gênero *rock*, muito presente na formação dos professores e observados nos alunos ingressos, tem pouca

atenção nestes contextos de ensino. Essa preocupação surge devido ao mercado de trabalho atual, onde os alunos egressos poderão trabalhar com diversos outros gêneros não contemplados no ensino superior, o que de certa forma, do ponto de vista do autor, seria uma lacuna deixada por essas formações. Seria importante pensar a graduação como formação mais ampla em relação aos diversos gêneros musicais. Grande parte dos materiais disponíveis, que estão sistematizados para o estudo, são baseados no jazz, deixando grandes lacunas com relação a outros estilos e gêneros musicais.

Outro ponto está relacionado à leitura musical, onde todos os entrevistados e a literatura descrevem a dificuldade de grande parte dos guitarristas, e dos alunos de guitarra, com essa prática musical. Apesar de se estudar leitura nas aulas de instrumento e, no caso particular da UNIVALI, que prevê em sua grade curricular uma disciplina obrigatória direcionada a leitura à primeira vista, e no IFPE, onde o professor Cesar oferece uma disciplina em paralelo voltada à leitura, seria interessante o aprofundamento dessas práticas em toda a grade curricular, com disciplinas obrigatórias e/ou eletivas objetivando sanar essa dificuldade.

Com base na literatura revisada para este trabalho e dos dados que surgiram dos professores participantes, evidencia-se a contribuição da inserção de disciplinas voltadas para a pedagogia em cursos de bacharelado. Parte dos autores como Louro (2004), Araújo (2005), Del Ben (2003), entre outros, identificaram a importância e a procura, na formação continuada, de disciplinas com o enfoque na educação por parte de professores de instrumento. Os professores enfatizaram a participação em congressos como atividade importante no processo de formação dos mesmos. Esta participação em congressos funciona, de certa maneira, como uma espécie de formação continuada, trazendo novas perspectivas para o ensino do instrumento e para a formação de professores.

A partir da análise dos dados, a inserção do estágio supervisionado, presente nos cursos de licenciatura em instrumento, poderia permitir ao bacharel entrar no contexto de atuação do professor de instrumento, tendo assim, uma prática voltada para o ensino. Para Penna (2007), o estágio supervisionado é uma prática formadora dos processos de ensino e aprendizagem, onde a autora conclui que o professor só aprende a ensinar ensinando. Além disso, disciplinas que tratam da pedagogia do instrumento poderiam fornecer, além dos saberes experienciais, mais subsídios pedagógicos para os bacharéis. Nesse sentido, seria importante o equilíbrio entre a formação musical e

pedagógica (pedagogia do instrumento) nos cursos de graduação que também visualizam a formação do professor de instrumento.

Toda pesquisa qualitativa possui suas limitações, portanto, essa pesquisa abrangeu um número limitado de quatro professores de guitarra elétrica atuantes em um contexto específico de ensino e aprendizagem, o contexto do ensino superior, e a partir de duas modalidades distintas desse contexto: o bacharelado e a licenciatura em instrumento. Sendo assim, foram apresentados aspectos e uma discussão para reflexões futuras dos processos envolvidos na formação e atuação deste profissional, especificamente no contexto universitário.

Com relação à formação dos professores de guitarra elétrica: de maneira formal e informal; com a influência do violão, guitarra e outros instrumentos; os diferentes contextos de aprendizagem; exemplificam os modos de formar o profissional, já que a sua presença no contexto acadêmico é ainda recente. No futuro, com mais guitarristas e professores de guitarra sendo formados por instituições de ensino superior, talvez essa situação seja modificada.

Com relação à formação superior, três dos professores enfatizaram que não tiveram formação pedagógica, mas consideram que essa formação foi suprida a partir da experiência. O que se reafirma com esses quatro professores é a importância da experiência para se tornar professor de guitarra elétrica, independentemente da formação pedagógica ou não. Não é possível verificar quantitativamente e qualitativamente se as disciplinas como sociologia da educação ou psicologia da aprendizagem, por exemplo, fazem falta ou não na formação dos professores de guitarra elétrica. Os quatro professores aqui estudados desenvolveram suas capacidades pedagógicas a partir de uma prática docente.

Todos esses professores trazem na bagagem o ensino para diferentes faixas etárias, diversos contextos de ensino, o que reforça a necessidade de compreender mais claramente a formação do bacharelado, da licenciatura e da licenciatura em instrumento. Ou seja, porque existem essas diferenças, nas modalidades de formação superior, se todos os profissionais apresentam semelhanças nas estratégias de ensino, independente do curso de formação. Ninguém está impedido de dar aulas de guitarra elétrica porque não fez uma licenciatura em música ou uma licenciatura em instrumento, mas isso acaba deixando uma lacuna identitária para os cursos com o enfoque na guitarra elétrica.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o avanço nos estudos sobre as questões envolvendo a formação de professores de

guitarra elétrica, assim como da presença desse instrumento no contexto acadêmico. Novas pesquisas que tratem de temas mais específicos são necessárias para que frutifique a discussão em torno da formação do professor de guitarra elétrica. Abaixo, seguem sugestões para uma agenda futura de pesquisas:

(i) Investigar a perspectiva dos estudantes de guitarra elétrica em contextos universitários, identificando elementos relacionados à preparação pedagógica dos futuros profissionais que também atuarão como professores de instrumento;

(ii) Discutir as grades curriculares dos cursos de bacharelado e licenciatura, com o objetivo de compreender o papel das disciplinas com enfoque na pedagogia do instrumento;

(iii) Pesquisar repertório para a utilização no contexto do ensino superior em cursos de guitarra elétrica;

(iv) Estudar diferentes estratégias didáticas que seriam aplicáveis para o ensino e a aprendizagem da guitarra elétrica.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de Piano**. 2005. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre. 289f.
- _____. Rosane Cardoso de. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. **In: Música Hoadie**, vol. 6, n. 2, 2006. p. 141-152.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Portugal: Lisboa, Edições 70, 2004. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 223f.
- BATISTA, Adriano de Carvalho Batista. **Tétrades; Um estudo de harmonia aplicado à guitarra elétrica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas/SP, 2006. 138f.
- BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4 ed. Porto Alegre, Artmed, 2008. 224f.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **In: Revista da Abem**, n.8, mar. 2003. p. 17-24.
- BITTENCOURT, Alexis da Silveira. **A guitarra trio inspirada em Jonhy Alf e João Donato**. 2005. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas/SP, 2005. 189f.
- BOGDAN, Robert; Sari BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal: Porto, 1994. 336f.
- BORÉM, Fausto. metodologia de pesquisa em performance musical no Brasil: Tendências alternativas e relatos de experiência. **In: Cadernos**

da Pós-Graduação - Instituto de Artes da UNICAMP, v. 5, n. 2, 2001, p. 19-33.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 2/2004**: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004.

BURWELL, Kim. Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning. **In: International Journal of Music Education**. abril, 2013. p. 276-291

CAIMI, Roberto Leonardo. **A formação pedagógica de dois professores de violão de curso de bacharelado em música no Brasil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. 96f.

CHERNICHARO, Felipe Melo. **O ensino da guitarra elétrica na instituição de ensino superior: uma proposta curricular**. Monografia, UNIRIO/RJ, 2009. 40f.

COSTA, Alex Augusto Mesquita. **Recôncavo Baiano: Catalogação de elementos musicais idiomáticos para o ensino de violão e guitarra**. 2012. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, Salvador, 2012. 418f.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre, Artmed. 2010. Tradução: Magda Lopes. 296f.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: A Educação Musical como meio de transformação social**.: Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2003.

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

FERREIRA, Saulo. Ensino coletivo de guitarra: reflexão e ação pedagógica para comunidade; uma proposta de método. **In: Revista eletrônica MUSIFAL**. Ano 2, n. 2., 2010. p. 6-16. Disponível em: http://www.revista.ufal.br/musifal/Ensino_coletivo.pdf acessado em: 30/04/2013

FILHO, João Barreto de Medeiros. **Guitarra elétrica: um método para o estudo do aspecto criativo de melodias aplicadas às escalas modais de improvisação jazzística**. 2002. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas/SP, 2002. 80f.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004. 312f.

GARCIA, Marcos da Rosa. O ensino de guitarra elétrica no contexto de aulas particulares. **In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiânia. Anais...** Goiânia: UFG, 2010. p. 1487-1496.

_____. Processos de autoaprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino do instrumento. **In: Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n. 25, jan.jul. 2011a. p. 53-62.

_____. **Ensino e aprendizagem de guitarra em espaços músico-educacionais diversos de João Pessoa**. 2011. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, João Pessoa, 2011. 194f.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo, Atlas, 1999. 206 f.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175f

GLASER, Sheila; FONTEERRADA, Marisa. Músico professor: uma questão complexa. **In: Música Hodie**, vol. 7, no 1, 2007. p. 27-49.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 107f.

GOMES, Rogério Borda. **Por uma proposta curricular de curso superior de guitarra elétrica.** 2005. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2005. 138f.

GOSS, Luciana. **A formação do professor para a escola livre de música.** 2009. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC, Florianópolis, 2009. 150f.

HARDER, Rejane. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. **In: Música Hoadie**, v. 3 n.1/2, 2003, p. 35-43.

_____. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. **Revista Opus**, Goiânia, v. 14, n. I, jun. 2008, p. 127-142.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **In: Revista da Abem**, n.8, mar. 2003. p. 53-55.

IFPE. **Projeto Político Pedagógico**, 2013.

LOPES, Rogério. **Guitarra elétrica: uma discussão sobre sua aceitação na academia e sua relação com a identidade brasileira.** Monografia, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2007. 57f.

_____. **O Ensino da “Guitarra Brasileira”: uma construção.** Dissertação (Mestrado em Música), Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. 153f.

LOURO, Ana; SOUZA, Jusamara. Reformas curriculares dos Cursos Superiores de Música e a formação do professor de instrumento. **In: Anais da ANPPOM**, 1999.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento.** Tese de Doutorado. UFRGS. Porto Alegre/RS, 2004. Identidades, competências, formação e atuação.

MACHADO, Daniele Dotto. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música.** Dissertação de Mestrado. UFRGS. Porto Alegre/RS, 2003. 147f.

MACHADO, Miguel Angelo. **A relevância do ensino de guitarra elétrica nos cursos de graduação em música.** Monografia, UNIRIO/RJ, 2009.

MANGUEIRA, Bruno Rosas. **Concepções estilísticas de Hélio Delmiro: violão e guitarra na música instrumental brasileira.** 2006. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas/SP. 2006. 87f.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **In: Revista OPUS**, v.13, n. 2, 2007. p. 175-196..

MELLO, Mozart. **Guitarra Fusion, Sistema 5.** São Paulo, MPO Vídeo, São Paulo, 1985. 2 videocassetes (200').

MÓDOLO, Thiago Grando. **O formal e o informal no ensino e aprendizagem de guitarra elétrica em Florianópolis.** Monografia, UDESC, Florianópolis/SC, 2008.

MÓDOLO, Thiago Grando; SOARES, José. A integração dos métodos formais e informais no ensino-aprendizagem de guitarra elétrica em Florianópolis: três estudos de caso. **In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 2009, Londrina, Anais... Londrina, 2009, p. 204-213.

MÓDOLO, Thiago Grando; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Ensino e Aprendizagem da Guitarra Elétrica: Uma Breve Revisão da Literatura. **In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 2013, Pirenópolis/GO, Anais... 2013. p. 987-998.

MOREIRA, Thiago Alves Marques. **“Transformar música”: O conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão.** 139 f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Artes, UDESC. Florianópolis/SC, 2014.

NETO, Affonso Celso de Miranda. A guitarra elétrica de Pepeu Gomes. **In: XV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM)**, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: s.n, 2005. p. 1073-1082.

OLIVEIRA, Alda. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. **In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, ABEM. Anais...** Uberlândia, 2001, p. 19-40.

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

PRESTA, José Fernando. **A Improvisação guitarrística de Olmir Stocker “Alemão”**. 2004. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas/SP, 2004. 216f.

QUEIROZ, Luis. MARINHO, Vanildo. Novas perspectivas para a formação de professores de música reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da UFPB. **In: Revista da ABEM, Porto Alegre**, n. 13, setembro de 2005. p. 83-92.

_____. O Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos: pesquisa e ações em João Pessoa. **In: Anais do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical**, Londrina, 2009. p. 1335-1342

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

_____. Escolas de música alternativas e aulas particulares: uma opção para a formação profissional do músico. **In: Revista Música e educação**. v. 4, n. 1. Cadernos do Colóquio, 2001. p. 98-108.

Disponível em:

<http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/53/22>.

Acessado em 12/01/2015, às 18:42 horas.

ROCHA, Marcel Eduardo Leal. **Elaboração de arranjo para guitarra solo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas/SP, 2005. 127f.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 325f.

_____. O que são os conteúdos do ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **In: Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed, Artmed, São Paulo, 1998. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. p. 149-195.

SANTOS, Jean Carlos Presser dos. **Formação de músicos no Bacharelado em Música Popular: um estudo de caso na Universidade federal do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre, 2013. 169f.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n.2. fev. 1986. p. 4-14.

_____. Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1. fev. 1987. p. 1-21.

SILVA, Gabriele Mendes da. **A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da UFPB**. 2011. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC, Florianópolis, 2011. 90f

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ. Ed. Vozes, 2014. 325f.

TOURINHO, Cristina. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno – Tese

de Doutorado. In: **ICTUS – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia**, Salvador, n.1, 2002, p.157-24.

TRAVASSOS, Elizabeth. Vocações musicais e trajetórias sociais de estudantes de música: o caso do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO. **Cadernos do III Colóquio de Pós-Graduação da UNIRIO**, Rio de Janeiro, IVL/UNIRIO, 1999.

UFPB. **Projeto Político Pedagógico**, 2009.

ÜLLER, Andrei Jan Hoffman. **Processos de ensino de violão em escolas livres de música: um estudo de caso de práticas pedagógicas de dois professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC. Florianópolis, 2012. 174f.

UNICAMP. **Projeto Político Pedagógico**, 2012.

UNICAMPa. **Cursos de graduação**, 2014. Disponível em: <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2015/cursos/cur22.html>. Acessado em 03/11/2014, às 10:11 horas.

UNIVALI. **Projeto Político Pedagógico**, 2010.

VISCONTI, Eduardo de Lima. **A guitarra brasileira de Heraldo do Monte**. 2005. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas/SP, 2005. 206f.

_____. **A guitarra elétrica na música popular brasileira: os estilos dos músicos José Menezes e Olmir Stocker**. 2010. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas/SP, 2010. 284f.

YIN, Robert. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. Tradução de Daniel Grassi. 212f.

Apêndice A: Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada

DADOS PESSOAIS:

Nome
Local e data de nascimento
Cidade onde reside atualmente

FORMAÇÃO GERAL:

Educação básica
Música na escola

FORMAÇÃO MUSICAL

Relações familiares com a música
Dados sobre os estudos musicais antes da universidade
Escolha da guitarra elétrica

FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE

Graduação
Pós-Graduação
Pesquisa

FORMAÇÃO CONTINUADA

Cursos, aulas, workshops

EXPERIÊNCIA MUSICAL

Experiências musicais como músico e como professor de música
Experiência como guitarrista e como professor de guitarra

ENSINO DE GUITARRA

Opção pela área de ensino
Experiência com alunos: faixa etária, gênero, repertório
Métodos de ensino
Questões pedagógicas

ENSINO NO CURSO SUPERIOR

Experiência como professor universitário
Características do(s) curso(s) em que atua
Disciplinas do currículo que envolvem a guitarra elétrica
Extensão, estágios, pesquisa
Perfil do egresso
Mercado de trabalho

OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Apêndice B: Roteiro da Observação

Como é o procedimento do professor quando ele precisa corrigir o aluno. Interrompe durante execução (no meio), somente ao final.

O professor volta a conteúdos propostos em aulas anteriores.

O professor faz ou pede para que seus alunos façam algum tipo de aquecimento antes do início das aulas? Corrige postura?

Qual o tratamento que o professor apresenta com seus alunos? Há diferenças de tratamento entre os alunos? O professor disponibiliza e-mail e/ou telefone para contato?

Se o aluno apresentar dificuldade em algum elemento e não compreendeu o conteúdo inicialmente, o professor explica de diferentes formas para que seu aluno obtenha sucesso na aprendizagem? Usa analogias para explicar de diferentes formas?

O professor usa um planejamento definido e planos de aula para cada aluno individualmente ou o mesmo para todos os alunos?

Meios utilizados para o desenvolvimento das aulas (áudio, vídeo, partitura, softwares, entre outros)?

Metodologias utilizadas pelo professor para o desenvolvimento do conteúdo (tirar de ouvido, transcrição, leitura, improvisação, “olhar o que o professor está fazendo”, “faça como eu faço”).

Apêndice C: Carta convite e apresentação da pesquisa



Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado

PROJETO DE PESQUISA A Formação dos Professores de Guitarra Elétrica em Cursos Superiores no Brasil

Prezado Coordenador

Sou aluno da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC no Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado, desenvolvendo a pesquisa intitulada “A Formação dos Professores de Guitarra Elétrica em Cursos Superiores no Brasil”.

Como parte da metodologia da pesquisa, pretendo coletar dados em Instituições de Ensino Superior que oferecem a guitarra elétrica como uma das opções curriculares. O Curso de Música da (UNIVERSIDADE SELECIONADA) seria um local apropriado para o desenvolvimento desta pesquisa, considerando que a partir de levantamento de dados realizado, constatou-se que esta instituição inclui a guitarra elétrica em seus currículos.

O objetivo da pesquisa é investigar a formação musical oferecida nos cursos superiores que incluem a guitarra elétrica no Brasil e de que maneira questões pedagógicas fazem parte (ou não) da formação oferecida, conhecendo e analisando as propostas de cursos a partir da visão de professores que atuam nestes contextos.

O objetivo desta correspondência é solicitar a colaboração desta Instituição para participar desta pesquisa. Esta participação seria formalizada a partir de diferentes procedimentos: entrevista com professor de guitarra, disponibilização ementas e/ou planos de aula e o Projeto Político Pedagógico do curso. Além disso, se possível, autorizar minha presença em algumas aulas ou atividades acadêmicas que envolvem a guitarra elétrica.

Todas as informações coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa.

Caso seja autorizada a coleta de dados nesta IES, solicito contato do(s) professor (es) de guitarra elétrica para agendamento de entrevista e demais atividades.

Agradeço sua colaboração.

Atenciosamente

Thiago Grando Módolo
(aluno do PPGMUS)

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
(orientador)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC CENTRO DE ARTES –
DMU – PPGMUS

AV. MADRE BENVENUTA, 1907 – ITACORUBI – FLORIANÓPOLIS/SC
FONE (048) 3321-8335 – e-mail: ppgmus@udesc.br - <http://www.ceart.udesc.br>

Apêndice D: Termo de consentimento



Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado

PROJETO DE PESQUISA

A Formação dos Professores de Guitarra Elétrica em Cursos Superiores no Brasil

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____
_____, professor do Curso de Música da
(UNIVERSIDADE SELECIONADA), declaro estar ciente das
propostas da pesquisa A Formação dos Professores de Guitarra Elétrica
em Cursos Superiores no Brasil, e autorizo o acadêmico Thiago Grando
Módolo e o professor Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, orientador
deste projeto, a realizarem a pesquisa, através de entrevista, análise de
documentos e observações das aulas no primeiro semestre de 2014, para
fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos,
desde que seja mantido meu anonimato.

_____ [Cidade], ____ de _____ de 2014

Assinatura do(a) profissional

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – DMU – PPGMUS
AV. MADRE BENVENUTA, 1907 – ITACORUBI – FLORIANÓPOLIS/SC
FONE (048) 3321-8335 - e-mail: ppgmus@udesc.br - <http://www.ceart.udesc.br>

