

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PROFESSORES DE VIOLÃO E SEUS MODOS DE SER E AGIR NA PROFISSÃO:
UM ESTUDO SOBRE CULTURAS PROFISSIONAIS NO CAMPO DA MÚSICA**

ALEXANDRE VIEIRA

PORTO ALEGRE, BRASIL
AGOSTO DE 2009

ALEXANDRE VIEIRA

**PROFESSORES DE VIOLÃO E SEUS MODOS DE SER E AGIR NA PROFISSÃO:
UM ESTUDO SOBRE CULTURAS PROFISSIONAIS NO CAMPO DA MÚSICA**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Música. Área de Concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jusamara Souza

Porto Alegre, Brasil

Agosto de 2009

Em memória de meus pais, Alfredo
Schaewer Vieira e Maria Helena Seferin
Vieira, que vibraram com muitas das
minhas conquistas, mas não puderam me
ver Mestre.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Jusamara Souza, pela orientação acurada e sensível, seu amor à pesquisa, e amizade conquistada e ampliada dia após dia.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado da UFRGS, seus funcionários, estagiários e professores, em especial às professoras Dr.^a. Liane Hentschke e Dr.^a. Luciana Del Ben.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Marques e Louro, Prof. Dr. Fernando Lewis de Mattos e Prof. Dr. Reginaldo Gil Braga, pela acuidade na leitura do texto e consequentes contribuições advindas de suas arguições.

À UFRGS, que me concedeu afastamento das atividades docentes, possibilitando, assim, minha dedicação exclusiva ao mestrado.

Ao Projeto Prelúdio, seus professores, funcionários, alunos e familiares, em especial à sua coordenadora, professora Mara Martini, pelo apoio incondicional.

Às colegas mestrandas, companheiras das primeiras viagens, Andréia, Cassiana, Cristina, Hirlândia e Miriam.

Aos colegas do grupo Educação Musical e Cotidiano, em especial à Lília Neves Gonçalves, pelo apoio e incentivo inicial, e Celson Gomes, pela amizade e exemplo de dedicação.

Aos colegas professores Adriana Bozzetto, Cíntia Morato e Marcos Corrêa, pela generosidade e leitura atenta e sensível. Suas sugestões e críticas contribuíram substancialmente para a versão final do texto.

Aos amigos e colegas, professores de violão, com os quais dialoguei ao longo de todo o processo, em especial à Johann Alex de Souza e Márcio de Souza.

À Juliana Campos Lobo, pela revisão do texto, feita com talento, carinho e dedicação.

A todos meus ex-professores de violão, em especial à Flavia Domingues Alves, modelo, para mim, de pessoa e profissional dedicada, e apaixonada pelo que faz.

Aos meus familiares – em especial meus irmãos Sandra, Ricardo e Sinara, minha sogra, Iêda –, e amigos, que souberam compreender minhas eventuais ausências durante estes dois anos e meio.

À Janaína, minha esposa e amiga, que incentivou, apoiou e vibrou comigo durante todos os momentos desta jornada.

Aos oito professores e professoras de violão, colegas de profissão que, generosamente, me receberam e me confiaram seus depoimentos.

RESUMO

Inserido no campo da formação e das práticas profissionais na área da música, este trabalho tem o objetivo de apreender e compreender os modos de ser e agir na profissão, os valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios da cultura profissional dos professores de violão. Para este propósito, é necessária a articulação de um conceito aberto de profissão, tendo como referência os trabalhos de Caria, Carolo, Dubar e Franzoi. Nessa pesquisa foram entrevistados oito professores de violão, que exercem sua atividade em Porto Alegre/RS, cuja prática profissional varia de dois a vinte e cinco anos de experiência, e que atuam em espaços diversos, como escolas da rede de ensino, academias de música, casas dos alunos e em suas próprias residências. O material empírico foi colhido por intermédio de entrevistas semi-estruturadas, baseadas em relatos orais temáticos e diários de campo. Dentre as principais conclusões, pode-se destacar o fato dos professores de violão constituírem um grupo social singular que compartilha aspectos de uma cultura profissional, que é transmitida no transcorrer da socialização profissional. Tal cultura é entendida 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. Diante da impossibilidade em se destacar traços generalizantes dos modos de ser e agir desses professores, devido à própria natureza da atividade desenvolvida pelos sujeitos investigados, a pesquisa limita-se a apontar tendências gerais que balizam sua cultura profissional. Dentre essas tendências destacam-se: a importância das redes na construção e manutenção dos nichos de atuação e transmissão da cultura profissional; o ensino focado nas expectativas e necessidades do público atendido; o poder de adaptabilidade e resposta às mais variadas demandas; tendência às regularidades na construção das trajetórias profissionais, mesmo dentro de sistemas aparentemente instáveis; modos de ser e agir que se contrapõem às representações sociais estigmatizantes de precariedade e improvisação associadas a essa prática profissional. Os resultados contribuem para um maior entendimento acerca da constituição das culturas profissionais dos professores de instrumento musical.

Palavras-chave: professores de violão, culturas profissionais, profissão professor.

ABSTRACT

Within the field of training and professional practice in the music area, this paper aims to capture and understand the ways of being and acting in the profession, values, attitudes, interests, skills and knowledge of the professional culture of guitar teachers. For this purpose it is necessary to articulate an open concept of profession, with reference works of Caria, Carrolo, Dubar and Franzoi. In this research eight teachers of guitar that have their activity in Porto Alegre/RS were interviewed and whose professional practice varies from two to twenty-five years of experience, and that act in different spaces such as schools of education network, academies of music houses of students and in their own homes. The empirical material was collected through semi-structured interviews, based on oral reports and field diary. Among the key findings, you can highlight the fact of guitar teachers are a natural social group that share aspects of a professional culture, which is transmitted in the phases of professional socialization. This culture is understood as a continuous process that begins in the first approximations with the activity and extends throughout life - and it is appropriate and reinvented by each individual in the construction of their professional identity. Facing the impossibility to highlight features that generalize the ways of being and acting of teachers, due to the nature of the activity performed by the subjects investigated, the search is limited to general trends indicating that sustains their professional culture. Among these trends are: the importance of networks in the construction and maintenance of niches of work and occupational transmission of culture, education focused on the needs and expectations of the public attended, the power of adaptability and response to the most varied demands, tend to regularities in the construction of professional paths, even in apparently unstable systems, ways of being and acting that is opposed to stigmatizing representations of social precariousness and improvisation associated with this practice. The results contribute to a better understanding about the formation of the professional cultures of teachers of musical instrument.

Keywords: guitar teachers, professional cultures, teacher profession.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Idade, experiência e formação dos colaboradores.....	44
Quadro 2: Espaços de atuação.....	45
Quadro 3: Dados sobre as entrevistas.....	50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Capítulo 1 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
1.1 Cultura profissional: uma aproximação do conceito.....	17
1.1.1 O conceito de profissão.....	17
1.1.2 Profissão professor.....	23
1.1.2.1 Professores: um grupo social heterogêneo.....	23
1.1.2.2 Constituição e desenvolvimento da profissão professor.....	24
1.1.3 Professor de música.....	26
1.2 Cultura, socialização e identidade profissional: do imbricamento de três conceitos.....	29
1.2.1 Cultura profissional.....	30
1.2.2 Socialização profissional.....	31
1.2.3 Identidade profissional.....	33
Capítulo 2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	35
2.1 A abordagem e o método: conversões e reconversões metodológicas.....	36
2.1.1 A investigação qualitativa.....	36
2.1.2 A pesquisa social baseada em relatos orais.....	38
2.1.2.1 Contribuições da História Oral.....	40
2.1.2.2 Relato oral temático: uma conversão metodológica.....	40
2.2 Coleta de dados.....	42
2.2.1 Universo da pesquisa.....	42
2.2.2 A entrevista.....	45
2.2.2.1 A entrevista temática semi-estruturada.....	46
2.2.2.2 O processo de coleta.....	47
2.2.3 Os dados.....	50
2.3 Análise dos dados.....	51
Capítulo 3 - APRENDENDO A SER PROFESSOR: <i>como se tornam professores de violão?</i>.....	54
3.1 O início da formação.....	55
3.2 A escolha da profissão e as primeiras socializações profissionais.....	56
3.3 Os primeiros passos e espaços de atuação profissional.....	59
3.3.1 As primeiras experiências.....	59
3.3.2 De aluno a professor no mesmo espaço.....	60
3.3.3 O aprendizado na prática.....	61
3.3.4 Modelos profissionais.....	63
Capítulo 4 - ESPAÇOS DE ATUAÇÃO: <i>onde trabalham os professores de violão?</i>.....	65
4.1 Aulas em escolas particulares de música.....	66
4.2 Aulas na casa do aluno: se deslocando para dar aula.....	68

4.3 Aulas na casa do professor: <i>entre o profissional e o privado</i>	71
4.4 Oficinas, cursos e projetos.....	74
4.5 Aulas em escolas da Rede de Ensino.....	75
4.6 Comparando espaços.....	77
Capítulo 5 - OS ALUNOS: <i>com quem trabalham?</i>.....	80
5.1 Quem são esses alunos?.....	80
5.2 Porque os alunos querem aprender a tocar violão?.....	82
5.3 O trabalho com alunos iniciantes e adiantados.....	83
5.4 A questão do talento: “no peito de um desafinado também bate um coração”.....	84
5.5 O trabalho nas diversas faixas etárias.....	86
5.5.1 As crianças.....	86
5.5.2 Os adolescentes.....	87
5.5.3 Os adultos.....	89
5.5.4 A “terceira idade”.....	90
5.5.5 Comparando públicos.....	91
5.6 As relações entre o professor de violão e seus alunos.....	92
Capítulo 6 - A AULA DE VIOLÃO: <i>como trabalham?</i>.....	95
6.1 Princípios metodológicos.....	95
6.1.1 Ensino focado no aluno.....	96
6.1.2 Atendendo às demandas dos alunos.....	98
6.2 Os conteúdos.....	99
6.2.1 A organização dos conteúdos e os cuidados com a técnica.....	99
6.2.2 O repertório mediado.....	100
6.2.3 Os conhecimentos “teóricos”.....	105
6.2.4 A técnica violonística.....	108
6.3 Metodologias.....	111
6.3.1 Preparação, recursos e controle das aulas.....	111
6.3.2 Iniciando com o aluno.....	112
6.3.3 Aula de violão em grupo.....	113
6.3.4 As dificuldades dos alunos.....	113
Capítulo 7 - ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL: <i>como se organizam os professores de violão?</i>.....	117
7.1 Modalidades e níveis de envolvimento profissional.....	117
7.1.1 Vínculos profissionais.....	118
7.1.2 Associações de classe.....	119
7.2 Rendimentos.....	120
7.2.1 O valor e o pagamento das aulas.....	120
7.2.2 As aulas na composição da renda.....	122

7.3 Organização do trabalho.....	123
7.3.1 Divulgação do trabalho.....	123
7.3.2 Número de alunos.....	124
7.3.3 Duração da aula.....	125
7.3.4 Permanência dos alunos.....	126
7.4 Redes de socialização.....	128
Capítulo 8 - O PROFESSOR: o que faz cada um ser professor de violão?.....	131
8.1 Competências para se dar aulas de violão.....	131
8.2 Papéis do professor de violão.....	133
8.3 Quem pode ministrar aulas de violão?.....	135
8.3.1 Especificidades da formação do professor de instrumento.....	135
8.3.2 Formação universitária.....	136
8.3.2.1 O valor do diploma.....	136
8.3.2.2 Os cursos: encontros e desencontros.....	139
8.4 Estilos e imagens de ser professor.....	140
8.4.1 “Eu levo como prioridade”.....	141
8.4.2 Múltiplas identidades.....	142
Capítulo 9 - EXPECTATIVAS E PROJETOS: o que os professores esperam da profissão?.....	145
9.1 O tempo e a prática ensinando a ser professor.....	145
9.2 Delineando identidades.....	148
9.2.1 Identidade de professor/músico: tocar <i>versus</i> ensinar.....	151
9.2.2 Desinvestimento profissional: uma identidade em suspensão.....	154
9.3 Projetos e perspectivas profissionais.....	155
9.4 Os professores de violão avaliam o campo de trabalho.....	158
RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	165
ANEXOS.....	175

Introdução

O presente estudo versa sobre professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão, tendo o olhar investigativo focado nos aspectos que constituem a cultura profissional desses sujeitos. Situado no campo da formação e atuação de profissionais do ensino da música, o objetivo geral foi apreender e compreender os aspectos constitutivos da cultura profissional dos professores de violão, o conjunto de valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios daqueles que ministram aulas desse instrumento.

Para tal, a pesquisa se propôs a responder as seguintes questões: como se forma um professor de violão? Quais são os seus espaços de atuação? A quem atendem? Como atuam? Como se organizam no trabalho? Como definem o que fazem? Que expectativas possuem em relação a essa atividade?

Partindo de uma abordagem qualitativa (BRESLER, 2000; CHIZZOTTI, 1998; MARTINS, 2004), a coleta de dados foi realizada por meio de relatos orais temáticos (MORILLO, 2007; SOUZA, 2006), com oito professores de violão que exercem suas atividades em Porto Alegre/RS, cuja experiência varia de dois a vinte cinco anos de prática profissional.

O referencial teórico foi construído objetivando compreender esses professores enquanto grupo que compartilha aspectos de uma cultura profissional. Para tanto, buscou-se nos estudos de Franzoi (2003; 2006) uma noção ampliada de profissão, a fim de entender a atividade desenvolvida por esses professores como tal. O conceito de cultura profissional foi elaborado através da leitura de autores como Caria (2007), Carrolo (1997), Dubar (2005), além da já citada Franzoi (2003; 2006).

Na revisão de literatura foram privilegiados trabalhos que abordam a formação e prática profissional de professores de música, em especial os de instrumento musical. A essas leituras somaram-se aquelas que se ocupam com o ensino e aprendizagem do violão no Brasil, incluindo trabalhos que contribuem no entendimento das práticas musicais relacionadas a esse instrumento, dentro de uma perspectiva histórica e sócio-cultural.

No Brasil, parte dos estudos no campo da educação musical tem focado sua atenção no professor de música enquanto protagonista do processo pedagógico-musical. Os trabalhos consultados, cujo enfoque é a formação/atuação profissional,

poderiam ser divididos em dois grandes grupos: aqueles que investigam os professores de música em geral (ALMEIDA, 2005; AQUINO, 2008; BELOCHIO, 2003; CERESER, 2003; FIGUEIREDO, 1999; GALIZIA, 2007; LOURO *et al.*, 2008; MATEIRO, 2000, 2007; MATEIRO; BORGHETTI, 2007; OLIVEIRA, 2001; PENNA, 2007a, 2007b; SANTOS 2001; SOUZA, 1997; TRAVASSOS, 1999), e os que estudam especificamente os professores de instrumento (ARAÚJO, 2005; BUSCACIO, 2003; CARVALHO, 2004; GLASER; FONTEERRADA, 2007; SOUZA, 1994). Deste segundo grupo, fazem parte algumas poucas pesquisas que têm voltado suas reflexões para o professor de instrumento enquanto grupo social, como as de Bozzetto (1999, 2004) e de Louro (2004).

Em sua tese de doutorado, Louro (2004) discute as identidades profissionais que emergem das narrativas de professores universitários de instrumentos musicais. A autora constatou que “não existem ‘perfis’ de professores de instrumento, mas identidades profissionais complexas e plurais” (p. 173), de modo que é possível identificar pontos em comum que apontam para uma memória coletiva.

Professores particulares de piano, suas práticas e trajetórias profissionais compõem os temas abordados por Bozzetto (1999; 2004). A partir das narrativas de treze professores particulares de piano que se encontram próximos ao final da carreira, a autora conclui que estes, contrariando o que o senso comum proclama, revelam concepções claras sobre seu trabalho, têm consciência das dificuldades e limites de sua atuação e, principalmente, estão atentos às transformações que ocorreram ao longo de sua trajetória docente, “indo ao encontro das necessidades do aluno em aprender música, avaliando e reajustando suas formas de ver e de proceder” (BOZZETTO, 1999, p. viii).

Ao lançar o desafio de apreender e compreender os aspectos constitutivos da cultura profissional dos professores de violão, propõe-se um recorte de natureza distinta desses dois trabalhos – apesar de eventualmente apoiar-se em conceitos neles desenvolvidos –, distanciando-se do foco na trajetória, formação e metodologias de ensino/aprendizagem para lançar um olhar investigativo que privilegia a identificação dos valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios dos professores de violão.

Dos trabalhos que se ocupam do ensino e aprendizagem do violão no Brasil (FIGUEIREDO; CRUVINEL, 2001; FIREMAN, 2007; JALES, 2001; QUEIROZ, 2000; TOURINHO, 1995), destaca-se o de Corrêa (2000), que focaliza a organização da

aprendizagem do violão sem professor. Utilizando a metodologia do estudo de caso, o autor investiga cinco jovens que desenvolvem estratégias para aprender o instrumento por conta própria, recorrendo a publicações em banca de revistas, *sites* de cifras e tablaturas, *softwares* educacionais, intercâmbio de materiais e troca de experiências entre amigos, entre outros recursos. Essas estratégias podem ser pensadas dentro de um contexto maior, no qual os “valores simbólicos” (BOZON, 2000) historicamente associados à prática do violão definiriam processos diferenciados de ensino e aprendizagens musicais. Os modos de ser e agir dos professores de violão, por conseguinte, seriam permeados por tais representações.

Rodrigues (2000), pesquisando a institucionalização do ensino de música em Porto Alegre entre 1877 e 1918, não apresenta registros em seu trabalho relativos ao ensino do violão, mas deixa algumas pistas dos porquês da ausência deste instrumento nesse processo. A importação de valores estrangeiros de sistema de ensino, seguindo padrões científicos da época, reforçados pelas “críticas ferrenhas vociferadas na imprensa local contra as músicas de retretas de apelo mais popular” (p.105), teriam deixado de lado o ensino de determinados instrumentos, ligados a práticas musicais “menos nobres”. Segundo a autora, esse contexto ajuda a compreender o porquê do isolamento do ensino do bandolim – e por analogia, do violão –, pois “apesar de ser muito praticado nas estudantinas no final do século XIX, ficou fora do ensino oficial de música” (RODRIGUES, 2000, p.104-105).

Outros trabalhos ajudam a compreender as práticas musicais associadas ao violão dentro de um contexto, histórico e sócio/cultural. A introdução do violão no Rio de Janeiro e sua difusão nas diferentes classes sociais são pesquisadas por Taborda (2004). A autora acredita que essa trajetória possibilitou ao instrumento tornar-se intimamente associado à identidade musical nacional, transpassando grupos sociais e étnicos, homens e mulheres, crianças, jovens e adultos de todas as idades. Taborda, assim, pontua:

O instrumento difundiu-se, entranhando-se em todos os setores da cultura brasileira. Tornou-se desde os primeiros tempos da colônia até hoje, o fiel depositário das emoções e criações do nosso povo: um acervo vivo e pulsante. Esteve presente tanto nas manifestações das camadas mais humildes da população, quanto nas vivências dos mais requintados grupos das elites econômicas, políticas e intelectuais. (TABORDA, 2004. p. 1)

Trazido pelos portugueses no início do século XVI, na forma de viola de arame (TABORDA, 2004), o “violão brasileiro” nos últimos cem anos, segundo

alguns autores, passa por uma sensível transformação de proporções sem precedentes em suas práticas musicais, se comparado a outros instrumentos:

Um dos aspectos mais interessantes da música brasileira no século XX, é a evolução de um violão desprezioso e marginalizado, para o instrumento mais utilizado na música erudita ou popular, em qualquer classe social, como acompanhador ou solista. (CASTAGNA; ANTUNES, 1994, p. 37)

Descreve-se, assim, uma conjuntura a partir da qual se pode supor que o trabalho de ensinar violão estaria diretamente associado ao interesse de se querer tocar violão, instrumento praticado por diversos segmentos e que comporia o imaginário nacional através das mais variadas expressões musicais, da “modinha colonial à Bossa Nova, das românticas serenatas do interior à explosão da Tropicália e do rock” (TABORDA, 2007, p. 62).

O baixo custo na produção de instrumentos em larga escala - decorrentes do desenvolvimento dos processos de automação e da penetração de indústrias asiáticas no mercado nacional -, a proliferação de material editado em bancas de revistas com o repertório das “bandas e artistas favoritos” e a disponibilidade de *sites* especializados em letras cifradas na internet, contribuiriam definitivamente para a popularização do violão e sua aprendizagem.

De outra forma, a presença do ensino do violão em contextos como em escolas de música, oficinas e aulas particulares, poderia ser uma decorrência da falta de um sistema formal de educação musical dentro da escola, conforme analisa Gohn:

No Brasil, a ausência de uma cultura de educação musical regular nas escolas é um fato, uma realidade que força os pais interessados em que seus filhos aprendam música a procurar vias alternativas. Surge a partir daí a tradição não-formal do estudo (...), em conservatórios, ou com professores particulares, ou através de processos de auto-aprendizagem. (GOHN, 2003, p.35–25)

As representações socialmente projetadas, relativas a uma aparente informalidade que parece caracterizar o trabalho de alguns dos professores de violão, poderiam ser entendidas através de um processo de desenvolvimento de estratégias adaptativas, que teriam como meta garantir a sobrevivência desses professores enquanto grupo social.

Segundo Green (1997, p. 27), os significados construídos “por grupos sociais e suas interfaces com a produção, distribuição e receptividade musicais”, auxiliam na composição de “soluções práticas de sobrevivência grupal”. Portanto, pode-se

pensar que a construção de significados musicais, associados à prática do violão, confere identidade aos agentes envolvidos, delimitando fronteiras nas quais a construção, manutenção e questionamento desses significados, cumprem o papel de garantir a sobrevivência desses grupos (GREEN, 1997). Aqueles que se dedicam ao ensino desse instrumento estariam, assim, envoltos em uma cultura profissional, cujas bases seriam justamente fundadas nessas estratégias.

Seguindo nessa direção, optou-se, a partir das narrativas dos professores de violão, captar e analisar essas estratégias contidas em sua cultura profissional. A opção por ouvir esses professores teve, como princípio, considerá-los agentes construtores dos significados, contidos nos seus modos de ser e agir e, portanto, sujeitos ativos de sua história social.

Nóvoa (1995), ao discorrer sobre a descoberta do professor como objeto de investigação na segunda metade da década de oitenta, através da investigação pedagógica, comenta sobre o surgimento de vários estudos que abordam temas como: vida dos professores, carreiras e percursos profissionais, biografias e autobiografias docentes, entre outros. Ao reconhecer o professor como portador de subjetividades, estes estudos inserem a vida destes profissionais no centro das discussões pedagógicas, após um longo período em que os professores, enquanto sujeitos, foram “ignorados” (anos 60); “esmagados” (anos 70) e, finalmente “controlados” (anos 80) pelas práticas de avaliação institucionais (NÓVOA, 1995, p. 15).

Souza (2001) também discorre sobre a necessidade da literatura científica dialogar, não só com os professores, mas com todos aqueles envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem musicais:

Torna-se primordial olhar professores e alunos como colaboradores da pesquisa. As pessoas que participam da aula de música, professores e alunos, não podem mais ser considerados objetos anônimos, que são tomados como hipóteses elaboradas de uma forma *a priori* pelos pesquisadores, sem contato com a realidade. (SOUZA, 2001, p. 90)

Partindo dessas novas preocupações, esse estudo se debruça - por intermédio de relatos orais temáticos, inserido no paradigma qualitativo - sobre esses professores, enquanto participantes de significativos contextos de ensino e aprendizagem musical.

A estrutura da dissertação encontra-se organizada em nove capítulos. No Capítulo 1 discute-se os pressupostos teóricos, o que inclui o imbricamento dos

principais conceitos articulados na elucidação do problema de pesquisa; no Capítulo 2 são apresentados e justificados os caminhos metodológicos utilizados na pesquisa. Os capítulos seguintes são dedicados à discussão e análise das questões deste estudo, a saber: como se tornam professores de violão (Capítulo 3); quais são seus espaços de atuação (Capítulo 4); quem são seus alunos (Capítulo 5); quais são seus princípios metodológicos e como são suas aulas (Capítulo 6); como se organizam profissionalmente (Capítulo 7); como definem aquilo que fazem (Capítulo 8) e quais são suas expectativas e projetos para com a atividade (Capítulo 9).

Para concluir, são expostos os resultados e considerações finais, as possíveis contribuições da presente pesquisa para a área da educação musical, bem como os caminhos que poderão ser explorados em profundidade por outros trabalhos.

As citações extraídas, tanto do original em língua inglesa, quanto em espanhol, são traduções do autor. Os textos escritos originalmente em português de Portugal encontram-se mantidos na sua grafia original.

Capítulo 1

Referencial teórico

Neste capítulo serão expostos os principais conceitos empregados para apreender e compreender os aspectos constitutivos da cultura profissional dos professores de violão, seus modos de ser e agir na profissão. Num primeiro momento, realizar-se-á uma aproximação histórico-conceitual, com o intuito de definir as bases do entendimento dos professores de violão enquanto grupo socialmente constituído; posteriormente, os principais conceitos articulados no desvendamento da problemática proposta, como *cultura profissional*, *socialização profissional* e *identidade profissional*, serão objetos de esclarecimento, discussão e análise.

1.1 Cultura profissional: uma aproximação do conceito

Para se compreender os professores de violão enquanto sujeitos que compartilham aspectos de uma cultura profissional, faz-se necessário, anteriormente, a discussão e definição das categorias *profissão*, *professor* e *professor de música*, a fim de se realizar uma aproximação conceitual junto ao grupo focado na presente pesquisa.

1.1.1 O conceito de profissão

Se há algum consenso contemporâneo a respeito do que significa o termo *profissão*, este reside justamente na dificuldade de defini-lo de maneira fixa, como um modelo que paire soberano sobre os movimentos históricos e sociais. (FREIDSON, 1998; LÜDKE, 1996a, 1999; LÜDKE; BOING, 2004; SÁ, 2006). Segundo Lüdke (1999, p. 250), o conceito de profissão “continua desafiando as análises sociológicas, sem que se tenha chegado a uma concepção satisfatória”. A autora, ao alertar para os “riscos e limites, inerentes ao próprio conceito”, afirma que “as exigências por ele implicadas são muitas vezes e cada vez mais difíceis de serem cumpridas” (LÜDKE, 1996a, p. 85).

Diante dessa dificuldade, ou porque não dizer, da impossibilidade de se destacar traços ou qualidades definidoras a respeito de quais ocupações mereceriam o título de *profissão*, Freidson (1998, p. 61) chama a atenção sobre a necessidade de se estudar as ocupações “mais como casos individuais do que como espécimes de algum conceito fixo e mais geral”. Para o autor, avançar na teoria das profissões exige uma abordagem:

que trate o conceito como uma construção histórica numa quantidade limitada de sociedades, e estude seu desenvolvimento, uso e consequências nessas sociedades sem tentar mais do que a mais modesta das generalizações. (FREIDSON, 1998, p. 48)

Franzoi (2003, p. 29) observa a semelhança do verbete “profissão”, utilizado nos dicionários de língua portuguesa, com o significado empregado na língua francesa, o qual abrange tanto as ditas profissões “sábias”, como, por exemplo, as de médico ou jurista, quanto o conjunto dos demais empregos reconhecidos na linguagem administrativa e usado nas classificações dos recenseamentos promovidos pelo governo francês. Por sua vez, Dubar (2005) destaca que o idioma inglês reserva termos diferentes para esses dois grupos de atividades, utilizando *professions* para as “profissões” liberais e científicas, e *occupations* para os demais empregos (p. 163).

Entretanto, como observa Dubar (2005), as profissões “sábias” e os demais ofícios – cuja distinção explicitada na língua inglesa e utilizada como juízo de valor, em maior ou menor grau, em diversas culturas –, tiveram uma origem comum. O autor esclarece que antes da expansão e consolidação universitária, posterior ao século XIII, os dois grupos de atividade integravam um tipo de organização de origem comum, onde o trabalho era considerado uma arte e seus membros eram abrigados por corporações cujo monopólio e interesses eram garantidos por autorização legal, concedida pelo Poder Real. Desta forma:

As artes liberais e as artes mecânicas, os artistas e os artesãos, os intelectuais e os trabalhadores manuais faziam parte de um mesmo tipo de organização corporativa que assumia a forma de 'ofícios juramentados' nas 'cidades juramentadas' onde se 'professava uma arte'. O termo 'profissão' deriva dessa 'profissão de fé' cumprida por ocasião das cerimônias rituais de admissão nas corporações. (DUBAR, 2005, p. 164)

As diferenças entre o que se concebe por ofício e profissão, no sentido clássico dos termos, encerram, segundo Dubar (2005) e defendido por Franzoi (2003; 2006), mais do que um problema de ordem semântica. Tais diferenças

comportam uma oposição que se associa a um “conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos” (DUBAR, 2005, p. 165), onde cabeça e mão, alto e baixo, bom e mal, nobre e vilão, configurariam campos de oposição e disputa política e ideológica de caráter histórico e social.

O estudo dos fatores de tensão e conflito entre os grupos que reivindicam o *status* de “profissão”, e suas implicações conjunturais, não foram, entretanto, uma preocupação dos fundadores da sociologia das profissões. Freidson confirma que a influência política das profissões, sua relação com as elites e sua conexão com o mercado e sistema de classes, passou a ser objeto de análise dos textos sociológicos após 1960. Os autores que precederam esse período, ainda que não deixassem de reconhecer a importância dos fatores políticos, econômicos e conjunturais por completo, tinham sua atenção focada, principalmente, na “análise das normas profissionais e das relações de papéis e a interação nos locais de trabalho” (FREIDSON, 1998, p. 48).

As novas abordagens sociológicas têm evidenciado, segundo Franzoi, que o monopólio exercido por um determinado grupo profissional – e justificado num “maior” ou “menor” grau de cientificidade deste conhecimento –, possui, de fato, raízes num poder construído em um complexo campo de disputas políticas e ideológicas. A autora explica:

As novas abordagens passam a entender a formação dos grupos profissionais como uma disputa pelo monopólio do mercado, inserida na divisão social do trabalho, mostrando também que o caráter “mais” ou “menos científico” do conhecimento monopolizado por cada grupo social não é dado, mas socialmente construído. (FRANZOI, 2006, p. 26)

E Franzoi assim desenvolve:

Os grupos profissionais não são mais entendidos como comunidades homogêneas; o conhecimento e o valor social dos serviços de grupo profissional são disputados, pactuados e regulados, tanto externa quanto internamente, criando-se hierarquias entre diferentes grupos profissionais e entre os membros de um mesmo grupo profissional. (FRANZOI, 2003, p. 31-32)

Dubar (2005), em sua revisão bibliográfica relativa ao tema, ressalta que foram os sociólogos anglo-saxões – os quais lançaram as bases da *sociologia das profissões* – que apontaram para uma suposta superioridade das profissões “sábias”, cujo *status* social seria fruto direto de uma socialização “societária”, em

detrimento aos demais ofícios, caracterizados por uma socialização “comunitária”, de caráter tipicamente hereditário (p. 169). Em busca de um modelo que encarnasse a superação dos problemas expostos pela depressão de 1929, encontraram no processo de “profissionalização” de uma atividade, uma das marcas essenciais “de uma sociedade civilizada” (SPENCER apud DUBAR), onde a livre escolha individual e os “critérios racionais de competência e de especialização” (WEBER apud DUBAR) das “profissões” se imporiam sobre os demais “ofícios” (ibidem).

O conceito que se tornou clássico pela sociologia das profissões, segundo Dubar (2005, p. 170), é a de que um “ofício” passa a ser definido como “profissão” quando uma quantidade de pessoas começa a desenvolver uma determinada técnica, cujos fundamentos são aprendidos ao longo de uma formação especializada. Uma “profissão”, portanto, se caracterizaria pela especialização de seus serviços, o que permitiria “aumentar a satisfação da clientela”; pela criação de associações profissionais, delimitando assim, uma fronteira distintiva entre os profissionais e as pessoas não qualificadas; mas, acima de tudo, pela “implantação específica fundamentada em ‘um corpo sistematizado de teoria’, permitindo a aquisição de uma cultura profissional” (idem, p. 170-171).

Seguindo essa tradição, os autores que, fundamentados na teoria funcionalista¹, apesar dos desencontros resultantes da tentativa de chegar a um consenso, assemelham-se em seus pontos de vista pela dupla afirmação de que “de um lado os profissionais formam *comunidades* unidas em torno dos mesmos valores e da mesma ‘ética de serviço’, de outro, seu *status* profissional apoia-se em um **saber** ‘científico e não somente prático’” (DUBAR, 2005, p. 175). Por consequência, a perspectiva funcional acaba adotando o médico e o jurista como modelos ideais para o “profissional”, cuja função, segundo Parsons (apud Dubar, 2005), se apoia num “corpo de saberes [...] suscetível de ser ensinado, testado e controlado com a participação dos próprios profissionais e com o reconhecimento do estado” (p. 173).

¹ Tendo como seus principais teóricos autores como Parsons e Durkheim, a perspectiva funcionalista prosperou em meados do século XX. Os funcionalistas, cujas idéias tornaram-se controversas dentro da sociologia contemporânea, concebiam uma atividade social por intermédio de “suas consequências para a operação de algumas outras atividades sociais, instituições ou sociedade como um todo”. Seus principais argumentos baseavam-se na noção de que uma atividade social ou instituição possui funções latentes que ajudam na “manutenção da estabilidade de um sistema social”. Esta pode também contribuir para “satisfazer necessidades sociais básicas ou pré-requisitos funcionais” (ABERCROMBIE, HILL e TURNER, 1994, p. 176).

Saindo do modelo idealizado pelos funcionalistas, a abordagem do interacionismo simbólico² procurou entender a questão do ponto de vista da divisão do trabalho, onde uma atividade não pode ser compreendida fora do contexto das demais e “dos procedimentos de distribuição social” (DUBAR, 2005, p. 177). Para Hughes (apud DUBAR, 2005, p. 178), os profissionais se distinguiriam dos “leigos” pela posse de um diploma (licença) e de um mandato que lhe confiaria uma missão. Ao analisar textos deste autor, Dubar salienta que é a natureza do saber, do qual o “profissional” é detentor, que está no cerne do entendimento de “profissão”. E mais:

trata-se de um segredo social, confiado pela autoridade a um grupo específico, que o autoriza e lhe concede um mandato para trocar signos de transgressão moral. A justificação científica, nessa problemática, não passa de uma cortina de fumaça. (DUBAR, 2005, p. 179)

Segundo Dubar (2005), Hughes argumenta que toda profissão tende a se configurar como um “grupo de pares com seu código formal, suas regras de seleção, seus interesses e sua linguagem comum”, e a segregar todos aqueles que não correspondem aos estereótipos constituintes da cultura profissional do grupo (HUGHES apud DUBAR, 2005, p. 180).

Os interacionistas simbólicos, seguindo as conclusões de Dubar, tiveram entre seus méritos agregar os mecanismos de socialização ao universo do trabalho. Porém, sua abordagem mostra-se ainda limitada para analisar aquelas atividades que fogem dos modelos de profissão elegidos pelos funcionalistas (DUBAR, 2005, p.188).

Por outro lado, os limites impostos pelas análises funcionalistas, baseadas “quase que exclusivamente na composição de traços constitutivos” (LÜDKE, 1999, 250) de modelos ideais de profissão, e a dificuldade de transposição dos estudos interacionistas para um conjunto maior de empregos (DUBAR, 2005), mostraram-se pouco adequadas, tanto para se pensar a profissão professor (LÜDKE, 1996a, 1996b, 1999), como para compreender o grupo focalizado nesta pesquisa. Como se verá mais adiante, é através da ampliação da noção de profissão, já realizada por autores como Dubar (2005) e Franzoi (2003, 2006), que se poderá articular tal

² O interacionismo simbólico surgiu na década de 1970 como uma alternativa ao funcionalismo, configurando-se como importante contraponto ao modelo positivista para a sociologia da época. Seus estudos basearam-se na relação do eu/sociedade como um “processo de comunicação simbólica entre atores sociais”, representando, também, “uma contribuição importante para a análise do papel da socialização, comunicação e ação” (ABERCROMBIE, HILL e TURNER, 1994, p. 176).

conceito para compreender os professores de violão como grupo profissional constituído.

Ainda dentro de uma perspectiva inspirada na abordagem funcionalista, Caria (2007), ao investigar a cultura profissional do professor de ensino básico de Portugal, utiliza-se da conceituação de profissão herdada da sociologia de orientação anglo-saxônica, que:

refere-se às profissões cujo trabalho e emprego têm um estatuto e prestígio social elevados, baseado na posse de um título e de uma qualificação escolar de nível superior que permite o uso e aplicação de conhecimento abstrato e científico em ações que são tidas como da competência exclusiva de profissionais, e não de amadores. (CARIA, 2007, p. 126)

Ao tentar se distanciar do sentido “comum” que concebe o termo profissão como sendo “qualquer ocupação ou emprego remunerado” (ibidem), Caria cria uma delimitação que não contempla, por completo, as relações profissionais estabelecidas pelos professores de violão entrevistados na presente pesquisa – como adiante serão descritas e analisadas –, devido à sua heterogeneidade. Sua concepção não reconhece como grupo profissional aqueles professores de violão que não possuem curso superior, que desenvolvem toda ou parte de sua atividade dentro da informalidade e/ou que têm o trabalho com as aulas de violão como renda complementar, conjuntamente com outras atividades, em especial as de músico *performer*.

Nesse sentido, dentro da perspectiva sugerida pela aceção latina do termo, mais condizente com a realidade brasileira, Franzoi (2006), ao investigar a incidência de um plano governamental de formação profissional sobre as trajetórias e identidades de trabalhadores, utiliza-se de um conceito de profissão ampliado. Para a autora, profissão é o:

resultado da articulação entre um conhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade da atividade que esse indivíduo é capaz de desempenhar, decorrente do conhecimento adquirido. Esse reconhecimento social dessa atividade se dá através da inserção do indivíduo no mercado de trabalho, correspondente ao conhecimento adquirido. Estreitamente ligado a esse reconhecimento social e ao saber nele implicado está o reconhecimento pelo sujeito que é deles portador. (FRANZOI, 2006, p. 20)

Sendo assim, a conceituação empregada por Franzoi (2006) apresenta-se mais adequada para sustentar que os professores de violão, por mais diversificados que sejam seus sistemas de trabalho e formação, por mais ampla que sejam as

relações estabelecidas por estes com a atividade – abrangendo nuances que oscilam entre o formal e o informal –, constituem um grupo que compartilha aspectos de uma cultura profissional.

1.1.2 Profissão professor

1.1.2.1 Professores: um grupo social heterogêneo

Uma das dificuldades para se entender a docência, enquanto profissão, são as diversas instâncias formadoras de professores e seus diferentes níveis de ensino. Lüdke e Boing citam, por exemplo, “os cursos oferecidos pelas universidades, como os de pedagogia e de licenciatura, o curso normal superior, dentro dos institutos superiores de educação, e ainda o antigo curso normal, em nível médio”, que colaborariam para tornar complexa a questão de se saber, afinal, “de que profissão estamos falando quando tratamos do magistério” (2004, p. 1161).

Caria (2007), por sua vez, destaca a “grande heterogeneidade social e cultural” dos professores enquanto grupo. O autor afirma que os professores não constituem uma “comunidade de origem”, nem possuem um projeto comum claramente definido, o que dificultaria ainda mais a captação de seu sentido de corpo profissional e o movimento de sua dinâmica social (p. 132).

O próprio debate sobre se o trabalho docente pode ser configurado enquanto profissão gera posições divergentes entre os autores que discutem o tema. (ENQUITA, 1991; LELIS, 2001; LÜDKE; BOING, 2004; RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2004; TARDIF, 2000). Como observa Sá (2006, p. 40), existem correntes que defendem que o magistério não atingiria os requisitos mínimos para se constituir como tal, podendo no máximo ser considerado como uma “semiprofissão”, idéia essa que tem suas origens em concepções funcionalistas, baseadas em traços ideais de profissão. Outros teóricos – como os acima citados –, acreditam que a atividade docente estaria em busca de maior autonomia e reconhecimento social dentro dos campos de força das atividades produtivas, num movimento de tensão entre a profissionalização e a proletarização.

A partir de consulta à literatura referente ao tema, Carrolo (1997) indaga se a questão da atividade do ensino constituir-se numa profissão, não passaria por uma distinção entre as “verdadeiras” e as “outras” profissões. Segundo o autor, o

fundamental seria distinguir as especificidades da atividade docente e da “relação profissional professor-aluno”, para determinar quais seriam as características essenciais da profissão professor e sua constituição enquanto corpo profissional (p. 25).

Destacando a variabilidade das formas e sistemas em que se manifesta a docência enquanto profissão, Carrolo conclui que é justamente nesta característica que se encontra a chave para entendê-la como tal, pois “se há autores que acentuam a fragilidade da docência como ‘profissão’, apoiados num quadro epistemológico positivista e nomotético, para outros, a própria complexidade da docência é a raiz da sua especificidade” (CARROLO, 1997, p. 47).

Seguindo nessa linha, Pimenta (1997) escreve que é o “caráter dinâmico” da atividade docente e seu poder adaptativo, desenvolvido como resposta às novas demandas postas pela sociedade, que vêm garantindo sua sobrevivência enquanto profissão, adquirindo assim, um “estatuto de legalidade”. A autora comenta que, enquanto profissões novas surgem e outras desaparecem, outras “adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas, com significados apenas burocráticos” (PIMENTA, 1997, p. 49). A profissão de professor, assim como outras, tenderia, por suas características de adaptabilidade, a um movimento no sentido oposto. Seria assim, essa dinamicidade, presumivelmente realçada no caso dos professores de violão, que possibilitaria respostas mais ágeis às demandas sociais específicas e, portanto, maiores chances de sobrevivência enquanto atividade socialmente reconhecida.

1.1.2.2 Constituição e desenvolvimento da profissão professor

O entendimento a respeito da profissão professor, dentro de uma perspectiva sociohistórica, permite compreender, entre outras dimensões que estariam em jogo, as representações daqueles que ensinam violão a partir da gênese e desenvolvimento da atividade docente como um todo. Portanto, para a apreensão e compreensão dos aspectos constitutivos da cultura profissional destes professores, é necessário entender o processo de constituição do que socialmente se concebe por ser professor. Tal entendimento pode auxiliar em uma melhor compreensão desses sujeitos como participantes, em maior ou menor grau, de um corpo profissional mais amplo.

A “complexa situação” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1160) que os professores enfrentam nos dias de hoje – cujo efeito, entre outros, seria o comumente citado mal-estar docente³ (ALVES, 1997) –, tem suas raízes na crise de um modelo de profissão que conheceu seu apogeu há pouco menos de um século (NÓVOA, 1999).

Ao descrever a evolução da profissão professor, Nóvoa (1999) destaca que foi a partir da segunda metade do século XVIII, quando o controle do sistema de ensino passa progressivamente da Igreja para o Estado, que ocorre uma profunda e progressiva transformação nessa atividade, resultando, assim, na estruturação de um corpo profissional docente especializado. Foi a partir desse processo de estatização que o ofício de ensinar passa de uma atividade “subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens”, para uma atividade exercida por um corpo profissional afirmado, reconhecido e fortemente apoiado na consistência de um título em forma de licença ou autorização legal; título este que ilustrava “o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa)” (NÓVOA, 1999, p. 17).

Nóvoa esclarece, entretanto, que essa emancipação não foi construída por uma concepção corporativa de ofício, e sim por um plano político articulado pelo Estado, que visava, entre outras coisas, exercer um controle mais rigoroso dos “processos de reprodução (e produção)” sobre a maneira como os homens concebiam o mundo (1999, p. 15). Os professores aderem a esse novo projeto em troca de autonomia e independência em relação ao jugo da Igreja, e passam a gozar de um novo estatuto socioprofissional. Ocupam, assim, um lugar fundamental “nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população” (idem, p. 17). Para além de “*agentes culturais*”, os professores são elevados a “*agentes políticos*” (ibidem).

A “época de glória do modelo escolar” (NÓVOA, 1999, p. 19), onde “a escola e a instrução encarnam o progresso” e os docentes “seus agentes” (NÓVOA, 1991, p. 131), coincide com o “período de ouro” da profissão docente (NÓVOA, 1999, p.19). Foi, como mencionado, na segunda década do século XX, quando o prestígio dos professores torna-se elevado por conta das conquistas dos seus movimentos

³ Sobre o mal-estar docente, Alves (1997, p. 90) escreve: “problema [...] constituído em matéria de estudos de diversas investigações educacionais, perspectivadas fundamentalmente numa dimensão psicopedagógica, é o do tão prolapado ‘*mal-estar docente*’. Num sentido lato, o mal-estar docente pode considerar-se como o reflexo de uma crise de ensino, por sua vez expressão de uma crise sócio-industrial ocidental. Enfim, uma ‘crise de ideologia, crise de instituição, crise de poder’ segundo Beilleriot”.

associativos, que “acrescentam à *unidade extrínseca* do corpo docente, imposta pelo Estado, uma *unidade intrínseca*, construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo” (idem).

Inserido em um processo maior de precarização do emprego em nível mundial, apresentando, porém, sua dinâmica interna própria, a profissão professor vive, desde então, um crescente processo de desprofissionalização, onde a “incerteza face às finalidades e às missões da escola e [...] seu papel na reprodução cultural e na formação das elites” (NÓVOA, 1999, p. 21), aliadas a grande expansão do sistema escolar e sua conseqüente burocratização, vem reduzindo o poder dos professores enquanto corpo, abalando sua auto-estima e botando em crise sua identidade profissional. O paradoxo desta situação reside no fato assinalado por Nóvoa (1999), de que o prestígio dos professores continua em alta, criando assim uma “brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta” (p. 22) da profissão.

Esse paradoxo, referido por Nóvoa, possivelmente atinja, de maneira peculiar, a cada subgrupo interno da profissão. Os professores de música, por exemplo, além de conviverem com as ambigüidades inerentes ao magistério – debatendo-se entre a imagem historicamente idealizada do seu ofício e as condições reais de trabalho – também enfrentam o desafio de, ao mesmo tempo, ter que conquistar espaço político dentro do sistema de ensino (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 182), onde a aula de música concorre com outras disciplinas hierarquicamente mais bem posicionadas, e lidar com as representações associadas à identidade professor/músico.

1.1.3 Professor de música

A profissão de professor de música parece marcada pela tensão entre as identidades de docente e de músico (LOURO, 2004; MARK, 1998; SOUZA, 1994). Formada pela superposição de conhecimentos e habilidades pedagógico-musicais, o professor de música pode se reconhecer – e ser reconhecido –, ora como um “músico”⁴ que ensina, ora como um professor que toca e/ou canta. O professor de instrumento, em especial, parece mais próximo desta imagem, pois, muitas vezes,

⁴ As “aspas” referem-se ao músico enquanto *performer*, no sentido como comumente é empregado.

justapõe a carreira artística com as atividades de docência (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p. 31).

O dilema, relativo ao “perfil” que deve predominar entre os professores de música – o de músico ou o de professor? –, é também uma preocupação que aparece na literatura internacional. Em seu artigo, Mark (1998) revela que, na tentativa de superar esse impasse, os currículos das escolas superiores em música européias – os da Áustria em especial –, têm procurado uma maior integração entre o treinamento artístico-musical e a formação pedagógica. Este movimento teria como meta alcançar um treinamento artístico mais qualificado aos professores de instrumento, além de fornecer uma formação básica em pedagogia àqueles que têm o estudo do instrumento como ênfase de seus cursos – haja visto que boa parte deles, como referido, pelo menos em algum momento da carreira, acaba por dedicar-se ao ensino musical. Buscar-se-ia, portanto, uma melhora substancial na preparação destes estudantes, tendo em vista as oportunidades de trabalho dentro do mercado do músico profissional (MARK, 1998, p. 22).

A multiplicidade de possibilidades de atuação, tanto para o professor de música – em escolas de música, conservatórios, escolas de ensino regular, centros comunitários, no ensino particular, no magistério superior, entre outros -, quanto para o músico *performer* – regendo, compondo, tocando, gravando, produzindo, vendendo, etc. –, por vezes resulta em trajetórias multifacetadas (AQUINO, 2008). O professor de violão, pensado na perspectiva das “identidades múltiplas” (LOURO, 2004), pode ser entendido como alguém que exerce uma atividade profissional, permeada de representações onde ser professor, professor de música, professor de instrumento – além das atividades como músico *performer* e seu amplo leque de possibilidades –, compõe um corolário de formas de ser e agir, intrínsecas à sua cultura profissional.

Os professores de música, a exemplo de outros grupos profissionais, vêm desenvolvendo, em vários níveis mecanismos de proteção, busca de autonomia e reconhecimento social enquanto corpo historicamente constituído (Dubar, 2005). Em termos de organização política, tanto em nível nacional, como internacional, estes estão representados por associações e fóruns que, guardadas suas peculiaridades, caracterizam-se pela defesa e democratização do ensino da música, pelo incentivo e divulgação da pesquisa acadêmica e pelo apoio aos seus profissionais.

Criada em 1953, com o apoio da UNESCO⁵, “para estimular a educação musical como parte importante “de uma educação mais global⁶” (www.isme.org), a ISME⁷, entre outras atribuições, propõe-se a servir:

uma rede mundial de serviços voltada para educadores musicais que almejam ter sua profissão reconhecida pelas demais disciplinas que envolvem a educação, pelas políticas culturais e legisladores, e por organizações internacionais que promovem a cultura, educação, conservação e desenvolvimento do patrimônio cultural⁸. (www.isme.org)

Faz parte do papel da ISME a organização de encontros regionais, entre os quais o da América Latina que, em 2009, realizou sua VII edição.

Ainda no âmbito da América Latina, o FLADEM⁹, criado em 1995, se caracteriza por ser “uma instituição de bases artísticas e humanas amplas, que integra educadores musicais, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas” (www.fladem.org.ar) e toda e qualquer pessoa que queira aderir à Declaração de Princípios deste fórum, não limitando sua participação em outras organizações¹⁰.

Por sua vez, os professores de música no Brasil deram um salto qualitativo, enquanto corpo profissional institucionalizado, há cerca de vinte anos. Essa mudança deu-se a partir da criação, em 1989, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) e da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em 1991 (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p. 61). Cabe aqui o registro de que, apesar da ANPPOM ser restrita aos profissionais com pós-graduação na área, a ABEM congrega todo e qualquer professor que trabalhe com educação musical, com titulação ou não, o que demonstra o caráter aberto da entidade e o conceito abrangente do perfil profissional que compõe a categoria.

Dessa forma, a consciência dos profissionais do ensino de Música foi ampliada a partir das oportunidades que eram criadas nos encontros anuais das associações, propiciando, também, um maior engajamento com a política do ensino de Música no país. (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p. 61)

⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

⁶ No original: “to stimulate music education as an integral part of general education”.

⁷ International Society for Music Education

⁸ No original: “a worldwide service platform for music educators who want their profession to be taken seriously by educators in other disciplines, by politicians and policy makers, by international organizations that promote culture, education, conservation and durable development of cultural heritage”.

⁹ Foro Latinoamericano de Educación Musical

¹⁰ No original: “El FLADEM es una institución de bases artísticas y humanas amplias, que integra a educadores musicales, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas y toda persona que adhiera a esta declaración de principios, sin limitar su pertenencia a otras organizaciones”.

Esse “maior engajamento”, referido pelas autoras, parece ter acrescentado forças que possibilitaram a aprovação da lei 11.769/2008, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras e cuja implantação representa uma vitória significativa para a área. Em depoimento publicado no *site* da ABEM, o então diretor da entidade, Sérgio Figueiredo, ao se manifestar sobre a aprovação da lei, conclama a categoria a empenhar-se na direção de “novas conquistas”:

Tenho certeza que o trabalho será árduo e teremos que manter nossa disposição e nossas energias para que tenhamos cada vez mais uma educação musical com qualidade no Brasil, acessível a todos os que passam pela escola. Mas isto é o que temos feito sempre, não é? Da minha parte estou muito satisfeito com esta conquista da lei e, todos da diretoria continuarão trabalhando com empenho para que esta etapa conquistada frutifique ainda mais no futuro que virá. (FIGUEIREDO, 2008)

Entretanto, estas estratégias de organização e ação no plano político institucional acabam por visar, mais do que conquista de espaços, valorização social e defesa da categoria. Acabam por cumprir um papel importante na socialização dos seus membros através do “desenvolvimento de uma ‘filosofia’, de uma ‘visão de mundo’, que inclui os pensamentos, os valores e as significações implicados por seu trabalho” (DUBAR, 2005, p 180). Sendo assim, os professores de música terminam por definir, tacitamente, seu código informal de conduta, suas regras de seleção – quem pertence e quem não pertence ao grupo –, seus interesses e sua linguagem própria (*idem*).

1.2 Cultura, socialização e identidade profissional: do imbricamento de três conceitos

Feito os esclarecimentos e delimitações relativas à profissão professor e que embasam a análise dos dados coletados no campo empírico desta pesquisa, parte-se agora para a definição e discussão dos conceitos de *cultura profissional*, *socialização profissional* e *identidade profissional* que serão articulados na elucidação do problema proposto.

1.2.1 Cultura profissional

A noção de cultura profissional, constituída a partir da leitura de autores como Caria (1999; 2007; 2008), Carrolo (1997), Dubar (2005) e Franzoi (2006; 2003), é entendida aqui como o conjunto de valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos que definem e diferenciam os professores de violão, enquanto indivíduos constituintes de um grupo social que exerce uma determinada atividade. São, portanto, os modos de ser e agir na profissão, característicos daqueles que, de forma remunerada, ministram aulas desse instrumento.

Carrolo (1997), ao investigar a formação e identidade profissional dos professores, descreve cultura profissional como o “patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias” (p. 47). Assim, ser professor de violão é absorver, transformar, desenvolver e compartilhar significados profissionais comuns, construídos dentro de definidos contextos históricos e sociais.

Nos seus estudos relativos à cultura profissional de professores em Portugal, Caria sintetiza este conceito como “uma forma identitária” e “uma experiência [...] partilhada em situação [...] na actividade sociocognitiva”. Atividade esta que “explicita e formaliza” o “trabalho técnico-intelectual” de quem a vivencia no exercício da atividade profissional (2008, p. 769). A cultura profissional se configuraria em instrumento que aplica o conhecimento abstrato na ação cotidiana coletiva, articulando o *pensamento crítico* deste conhecimento com o *pensamento em contexto* desenvolvido em atividade (CARIA, 1999, p.2).

Partindo de uma perspectiva antropológica, este mesmo autor afirma que a cultura profissional se desenvolve numa associação de “saberes e fazeres que são transformados em meios a interação social entre pares, num local” (CARIA, 1999, p. 3), permitindo assim:

- (1) definir o que é interior e exterior ao grupo (o nós e os outros), identificando papéis, estatutos e hierarquias internas e agentes externos;
- (2) dar segurança, proteger do exterior e promover um sentido de pertença junto dos membros do grupo, dado pela reprodução de rotinas e regras de acção, em que todos se reveem tacitamente, e pela reprodução de princípios e valores implícitos - um *ethos* - estruturantes das condutas sociais;
- (3) socializar os mais novos naquilo que a hierarquia do grupo entende como legítimo fazer e pensar, por comparação com aquilo que é tido como errado e potencialmente criador de conflitos internos (normalizar condutas);
- (4) saber posicionar-se (definir atitudes) e saber construir um sentido sobre os actores sociais que são exteriores ao grupo, os outros;
- (5)

actualizar a tradição de fazeres e saberes, de modo a torná-la pertinente e relevante para orientar os membros do grupo, na acção, face a novas conjunturas e a mudanças institucionais e/ou sociais, através da construção de *consensos* interactivos que lidem com as divergências existentes face a problemas comuns, reconhecidos como tal. (CARIA, 1999, p. 3-4)

Os professores de violão investigados, entretanto, não interagem como grupo dentro de um espaço comum e não partilham, necessariamente, das mesmas experiências em atividade, sem constituir, portanto, um corpo associativo formalizado. Chega-se, assim, a um impasse conceitual, cuja superação faz-se necessária para a construção e elucidação das questões aqui propostas. Formariam estes professores um grupo que compartilha aspectos de uma cultura profissional, independentemente da formação, da diversidade de espaços de atuação e do nível de envolvimento profissional que cada um tem com a atividade?

O desafio, aqui proposto, é o de entender a constituição da cultura profissional dos professores de violão para além desses limites, partindo-se, portanto, de uma concepção aberta, relativa à constituição dos grupos profissionais na contemporaneidade (FRANZOI, 2003, 2006). Nesse sentido, é fundamental a compreensão dos mecanismos de socialização profissional e dos processos de construção identitária, como elementos chave na construção, transmissão e manutenção dessa cultura profissional.

Sendo assim, os últimos tópicos deste capítulo serão dedicados ao entendimento e aplicação das noções de *socialização profissional* – compreendida como o processo contínuo de apropriação e construção da cultura profissional, que se inicia nas primeiras aproximações com a atividade e se estende por toda a vida profissional ativa – e *identidade profissional* – que consistiria na incorporação e (re)significação para si dessa mesma cultura.

1.2.2 Socialização profissional

Nunes (2002), ao sintetizar seu entendimento por socialização profissional de professores, escreve que este é um:

processo dialético e contraditório de aquisição da cultura profissional do professorado redefinida por cada docente¹¹, a partir da interação do indivíduo com diversos agentes, dentro de um contexto institucional,

¹¹ Essa “cultura profissional do professorado redefinida por cada docente” é denominada por esse autor como sendo o “eu profissional docente” (NUNES, 2002, p. 3).

econômico, político, cultural, social e histórico, em que se entrecruzam relações de poder de gênero, raça/etnia e classe. (NUNES, 2002, p. 3)

Essa aquisição “não ocorre de forma linear, através de uma incorporação progressiva dos valores do grupo de pertencimento, nem o agente socializado é objeto passivo dos agentes e condições socializadoras” (FREITAS, 2002, p. 156). Realiza-se num constante e gradual movimento de interação, “entre o agente em socialização e o meio profissional ao qual [este] pretende se filiar” (idem). É, portanto, um processo negociado – conflituado, algumas vezes – no qual o sujeito incorpora, (re)inventa e atualiza sua cultura profissional.

É, portanto, na socialização que ocorre em atividade – que começa nas primeiras aproximações com o universo do trabalho e se estende por toda a vida profissional ativa –, que os professores aprendem a partilhar “um mundo comum vivido, onde reside um reservatório cultural, que torna possível a integração de cada indivíduo” (LÜDKE, 2001, p. 77-78). Sendo assim, é na articulação com os sistemas de ação, que os professores de violão aprenderiam tanto a absorver e manipular as “estratégias e interações dos agentes” envolvidos, quanto a compreender e dominar “o espaço em que esse processo ocorre” (FREITAS, 2002, p. 156-157).

Em seu artigo *Men and their Work*, Hughes, citado por Dubar (2005), identifica a imersão na cultura profissional como um dos três mecanismos de socialização profissional¹² – que é concebido por ele como iniciação e conversão de um indivíduo a uma profissão. Esse mecanismo, denominado como a “passagem através do espelho”, segundo o autor, consiste em: “olhar o espetáculo do mundo por trás dele, de maneira que as coisas sejam vistas ao contrário, como escritas em um espelho” (HUGHES *apud* DUBAR, 2005, p. 182). Dubar assim esclarece: “é uma espécie de mergulho na 'cultura profissional', que aparece brutalmente como 'contrário' da cultura profana e levanta a angustiante questão sobre como ‘as duas culturas interagem no interior do indivíduo’” (idem).

Carrolo (1997), por sua vez, descreve essa iniciação na cultura profissional como uma metamorfose que implica um duplo movimento diacrônico e sincrônico e, assim como Dubar (2005), concebe a socialização profissional como um mecanismo gerador de identidade, cuja dimensão é, ao mesmo tempo, individual e social. O

¹² Os outros dois mecanismos seriam: (1) “instalação na dualidade” entre o modelo socialmente idealizado da profissão e a realidade prática e cotidiana do trabalho; (2) e o “ajuste e a concepção de Si”, quando se colocam em prática estratégias de progressão na carreira mediadas pelas inclinações pessoais e as possibilidades e riscos concretos postos pela realidade (DUBAR, 2005, p183-186).

autor esclarece que “a socialização profissional corresponde [...] a um processo iniciático ou de conversão de uma identidade anterior a uma nova identidade visada, implicando em um duplo subprocesso, biográfico e relacional” (CARROLO, 1997, p.29).

Seria, para concluir, por intermédio desse processo de socialização, que o professor, num movimento dialético, passa a tomar posse da cultura profissional (FREITAS, 2002) - os valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos que compõe o patrimônio historicamente construído pelo grupo ao qual ele pertence ou deseja pertencer.

1.2.3 Identidade profissional

Como referido por Carrolo, o processo de socialização profissional confere uma identidade profissional aos sujeitos envolvidos. Em termos de grupo, essa identidade “consustancia-se historicamente na *cultura profissional*” (CARROLO, 1997, p. 47).

Por sua vez, Moita (1995), ao discutir os vínculos das identidades profissionais com os contextos sociais em que estes se constroem, escreve que:

o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola (MOITA, 1995, p. 116).

De outra forma, Franzoi (2006) entende que a identidade profissional emerge de uma “articulação entre um conhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade da atividade que esse indivíduo é capaz de desempenhar” (FRANZOI, 2006, p. 20).

Esse “processo identitário” (NÓVOA, 1995) se constrói na “aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo. próprios” (FREITAS, 2002, p. 156) da cultura do grupo a que se pertence ou se almeja vir a pertencer, e que, segundo Nóvoa (1995, p. 16), é passível de ser captado pela “maneira como cada um se sente e se diz *professor*”. Seria possível, portanto, por intermédio das narrativas dos professores de violão, apreender, no conjunto de suas identidades, os significados envolvidos na constituição de sua cultura profissional.

No capítulo a seguir serão descritos os caminhos metodológicos, bem como os processos de coleta e análise de dados utilizados na pesquisa.

Capítulo 2

Caminhos Metodológicos

Partindo de uma abordagem qualitativa, desenvolveu-se uma metodologia adequada ao tema proposto, tendo como referência os procedimentos de história oral temática (MEIHY, 1996) e o relato oral de vida (LANG, 1996), com enfoque sociológico. O material empírico foi colhido por intermédio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com professores de violão. Seguindo o caminho proposto por Louro (2004), esse procedimento objetivou, através das narrativas dos professores entrevistados, captar “as relações entre as vivências individuais e as estruturas sociais, especialmente no nível microestrutural” de grupos sociais constituídos de pessoas que exercem a mesma atividade profissional (LOURO, 2004, p. 22).

Adequando-se às necessidades resultantes do confronto entre a problemática inicial proposta e as questões emergentes dos dados obtidos em campo, desenvolveu-se um conjunto de procedimentos, que aqui será denominado de relato oral temático¹³, tributário direto da revisão de literatura referente à História Oral¹⁴, porém com recorte distinto, no qual se privilegiou a dimensão *relacional* – eixo “sincrônico” – em detrimento do *enfoque histórico* – eixo “diacrônico” (DUBAR, 2005) – propriamente dito.

Nos tópicos seguintes, os aspectos aqui mencionados serão comentados em maiores detalhes.

¹³ O termo, embora pouco usual, aparece em trabalhos que utilizam *fontes orais*, como os de Morillo (2007) e Sousa (2006). Esta última autora emprega-o como complemento ao termo história oral de vida, caracterizado como uma das formas, dentro da História Oral, que adquire os relatos orais, no qual “é solicitado aos narradores que abordem, de modo particularizado, alguns aspectos de suas vidas, embora se dê a eles total liberdade de exposição” (p. 18). No entendimento dessa autora, nos *relatos orais temáticos* são abordadas questões relacionadas a um determinado tema, o que deixa a entender uma distinção entre o recorte *diacrônico* da história oral de vida e a eixo *sincrônico* do relato oral temático.

¹⁴ A opção pela grafia de História Oral com letras maiúsculas é baseada em autores como Gomes (2009), Gonçalves (2007), Lang (1996), Louro (2004), que utilizam o termo com o sentido de método.

2.1 A abordagem e o método: conversões e reconversões metodológicas

2.1.1 A investigação qualitativa

Para apreender e compreender os aspectos constitutivos da cultura profissional dos professores de violão, optou-se pela abordagem qualitativa, pois esta possibilita a construção de “uma memória baseada na experiência mais clara” e ajuda na obtenção de “uma explicação mais sofisticada acerca das coisas” (BRESLER, 2000, p. 12).

A investigação qualitativa, de acordo com Chizzotti (1998, p. 79), fundamenta-se no pressuposto de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Ainda, segundo o autor, a pesquisa qualitativa se preocupa em demonstrar:

a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Partindo de fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, [valoriza] aspectos qualitativos dos fenômenos, [expõe] a complexidade da vida humana e [evidencia] significados ignorados da vida social. (CHIZZOTTI, 1998, p. 78)

Na abordagem qualitativa, o investigador volta-se à análise dos significados que os atores sociais atribuem às suas ações e intenções, estudadas contextualmente. Procura, também, captar o sentido dos atos e decisões dos indivíduos e volta seu olhar à indissociabilidade “das ações particulares com o contexto social em que estas se dão” (CHIZZOTTI, 1998, p, 78).

Em suas análises, o investigador qualitativo não se preocupa com generalizações, tampouco com a representatividade da amostra, pois o que caracteriza seu trabalho “é o estudo em amplitude e profundidade, visando a elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo, reconhecendo que o resultado das observações são sempre parciais” (MARTINS, 2004, p. 295).

O que garante a cientificidade dos estudos qualitativos são a intensidade e o rigor no exame dos dados empíricos, somados a uma sólida fundamentação teórica (MARTINS, 2004). O desafio desses estudos está, portanto, na busca de soluções originais e criativas, conduzidas por procedimentos amplamente descritos e

justificados, que possibilitem iluminar e ressignificar a problemática investigada, promovendo, assim, um conhecimento original.

A elucidação do problema para o investigador qualitativo é, ao mesmo tempo, um desafio e um estímulo que o motivará ao exercício da intuição e da imaginação (MARTINS, 2004), pois, como escreve Chizzotti (1988, p. 85):

A pesquisa [qualitativa] é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação. O pesquisador deverá, porém, expor e validar os meios e técnicas adotadas, demonstrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos.

A identificação e delimitação do problema na investigação qualitativa requerem do pesquisador um mergulho no contexto em que este acontece. Para tanto, é necessário que o pesquisador consiga apreender as “experiências e percepções” dos sujeitos envolvidos, a fim de transpor as aparências imediatas que envolvem os problemas e seus atores. Este reconhecimento é feito em campo, “onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa” (CHIZZOTTI, 1998, p. 81).

Bresler (2000) acredita que no paradigma subjacente à investigação qualitativa, o pesquisador não é visto separadamente do seu objeto de pesquisa. Na medida em que este faz parte da realidade investigada e, sendo da mesma natureza que o objeto pesquisado, “a neutralidade torna-se impossível”, cabendo ao investigador a incorporação e dominação da sua própria subjetividade, tomando consciência dos seus “preconceitos e parcialidades”, problematizando-os através dos processos de coleta e análise de dados (BRESLER, 2000, p. 6).

Na presente pesquisa, a imersão no contexto em que ocorrem os fenômenos estudados, a interpretação e a análise dos modos de ser e agir dos sujeitos envolvidos, foram facilitadas pela familiaridade do pesquisador com o tema e pelo reconhecimento mútuo entre pesquisador e “pesquisado”, ambos “colegas” de profissão. Ser “um deles” contribuiu para o acesso aos códigos do grupo, atalhou distâncias e possibilitou um diálogo qualificado e comprometido com a solução dos problemas identificados por ambas as partes, potencializando, assim, a transposição, requerida pela investigação qualitativa, da posição de sujeito a objeto, e vice-versa.

Chartier (1996) explica que ser próximo ao objeto investigado é dividir com este as mesmas categorias e referências e, portanto, ter um acesso privilegiado à realidade estudada. Para este autor, ser contemporâneo do objeto estudado é partilhar com aqueles, “cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais” (CHARTIER, 1996, p. 216). Para aquele que investiga o tempo presente, “parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e pensar ele reconstrói” (idem).

2.1.2 A pesquisa social baseada em relatos orais

A possibilidade de leitura de um fenômeno social, através de indivíduos que exercem a mesma atividade, indicou a coleta de relatos orais como técnica privilegiada para responder as questões da presente pesquisa. Na medida em que o relato pessoal permite a expressão de uma experiência permeada por significados construídos em interação, sendo, portanto, um produto de uma construção tanto individual quanto coletiva, procurou-se, dentro da História Oral – a qual tem a coleta de relatos orais por meio de entrevistas, sua técnica por excelência (QUEIROZ, 1988, p. 19) –, instrumentos adequados à elucidação da problemática proposta.

Embora o presente trabalho não possa ser caracterizado pela utilização da História Oral como metodologia, sem dúvida é dela tributário, pois compartilha, pelo menos, um aspecto considerado fundamental: a utilização de fontes orais, coletadas por intermédio de entrevistas, dentro de um processo de interação entre o pesquisador e seus pesquisados (LANG, 1996). A distinção residiria no deslocamento do recorte biográfico/temporal para o plano relacional, *locus* privilegiado das relações sociais (DUBAR, 2005).

Assim como Louro (2004) – que reconheceu uma tensão entre captar a riqueza contida na vida de professores universitários de instrumento, ou focar seus estudos nas experiências de vida relacionadas à profissão destes, optando pela segunda em função de seus objetivos de pesquisa –, o presente trabalho não se concentra nas histórias de vida dos professores entrevistados, suas biografias, suas trajetórias pessoais, mas sim nos aspectos constitutivos de suas vidas, que ajudam na apreensão e compreensão daquilo que lhes caracteriza enquanto indivíduos que desempenham a mesma atividade: o trabalho com aulas de violão.

A opção pelo recorte *relacional* em detrimento do *biográfico* – dois processos heterogêneos¹⁵, discutidos por Dubar (2005), que se articulam e são indissociáveis quando da construção de identidades –, ocorreu durante a análise do material colhido em campo, que revelou singularidades no que confere os aspectos constitutivos do sistema relacional destes professores, seus modos de ser e agir, enfim, sua cultura profissional.

A preferência por trabalhar com relatos orais deu-se por entender que, através das narrativas individuais, poder-se-ia chegar à “transmissão de uma experiência coletiva e constituir-se numa representação que espelha uma visão de mundo” de um grupo socialmente constituído (FERREIRA e AMADO, 1996, p. xxiii) – no caso, os professores de violão. Essa escolha também é balizada por autores como Thompson, que destacam a evidência oral como de grande valia para a apreensão da “experiência do trabalho e as relações sociais que dela resultam” (1994, p. 114).

A pesquisa em música, em especial a educação musical, tem se beneficiado da coleta de relatos orais (BOZZETTO, 1999; GALIZIA, 2007; GOMES, 1998; GONÇALVES, 2007; LOURO, 2004; SCHMITT, 2004), pois estes são capazes de revelar subjetividades, percepções, modos de ser e agir, visões de mundo, que, ao utilizar outros procedimentos, poderiam não ser desvelados com a profundidade necessária para responder as questões atinentes a essas pesquisas. Nesse sentido, Freire e Cavazotti argumentam que:

As pesquisas na área da música, o que abrange todas as diferentes subáreas, certamente têm muito a ganhar com as múltiplas possibilidades advindas dos depoimentos de diferentes sujeitos, sejam eles legitimados ou não pelo poder constituído. As evidências orais podem ser tão importantes como documentos de valor histórico quanto registros escritos, mesmo quando estes são oficiais, e podem conduzir o pesquisador a revelar e a interpretar aspectos importantes que não poderiam ter sido obtidos através de outros meios. (2007, p. 35)

A leitura de bibliografia referente à História Oral (ALBERTI, 1990; CHARTIER, 1996; FERREIRA e AMADO, 1996; LANG 1996; LOURO, 1990; MEYHI, 1996; QUEIROZ, 1988; THOMPSON, 1992), foi de grande valia, pois além de ajudar na clarificação da amplitude e limites do tema, trouxeram para este trabalho uma série

¹⁵ Dubar afirma que a chave da construção de identidades se processa na “articulação entre os sistemas de ação, que compõem as identidades virtuais [processo *relacional*], e as “trajetórias vividas”, no interior das quais se formam as identidades “reais” [processo *biográfico*] às quais os indivíduos aderem” (DUBAR, 2005, p. 140).

de questões de ordem metodológica, ética e conceitual que serão pontuados a seguir.

2.1.2.1 Contribuições da História Oral

Uma das contribuições teóricas da História Oral diz respeito à problemática relação pesquisador/pesquisado. Queiroz (1988) destaca o grau de tensão entre as intenções do entrevistador e seu narrador. Guiado pelo interesse de conhecer algum tema relativo ao seu narrador, o pesquisador precisa lidar com a mediação deste, que tenderá contar-lhe a versão que considera mais interessante, omitindo, maquiando, super valorizando, enfim, selecionando o conteúdo e a forma da informação. Caberá então ao pesquisador captar e interpretar os sentidos de tais mediações. O que ele deve perseguir é “porque o entrevistado foi seletivo, ou omissivo, pois essa seletividade com certeza tem o seu significado” (FREITAS, 1992, p. 18).

Sobre a veracidade dos relatos orais, Lang (1996) assim escreve:

A preocupação com a veracidade dos dados obtidos através das narrativas não se me afigura como primordial, colocando-se como objetivo primeiro a apreensão do todo social, as relações dos indivíduos, grupos e coletividades; [...] Importa identificar, qualificar as diferentes versões sobre fatos ou processos e explorar sua riqueza, mais do que verificar a veracidade do relato. (p. 43-44)

Além dos aspectos mais técnicos da História Oral, alguns autores destacam a sua dimensão política. É o caso de Thompson (1992) que visualiza um alargamento das possibilidades transformadoras da História Oral, na medida em que põe a vida das pessoas como produtoras de história. Nas suas palavras:

A história oral é uma história construída em torno das pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação [...] a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido da história social. (THOMPSON, 1992, p. 44)

2.1.2.2 Relato oral temático: uma conversão metodológica

Conforme mencionado, a conversão do recorte temporal, relativo à biografia dos sujeitos investigados, para uma abordagem que privilegiasse os aspectos relacionais destes atores – enfatizando a dimensão em que estes expressam sua

cultura profissional –, requereu o desenvolvimento de procedimentos específicos às questões de pesquisa, aqui denominado de relato oral temático. Essa redefinição pelo foco no “eixo sincrônico” provocou a necessidade de uma reavaliação conceitual, que tinha seu aporte teórico inicial na bibliografia de História Oral, cujo olhar “diacrônico” pode ser identificado em expressões usadas em profusão nestes textos, tais como: “passado”; “tempo”; “biografia”; “memória”; “tradição”; “geração”; e, obviamente, “história”.

Sem ignorar a indissociabilidade dos dois processos na constituição das identidades sociais e individuais – o relacional e o biográfico (DUBAR 2005) –, percebeu-se que dar conta das questões emergentes do cruzamento dessas duas dimensões, demandaria um trabalho cujas proporções extrapolariam os limites de uma dissertação acadêmica. Além do que, à medida que se penetrava em campo, os dados pareciam “querer responder” outras perguntas. Diante dessas circunstâncias, a intuição e a capacidade criadora, fundamentos requeridos ao pesquisador na investigação qualitativa (MARTINS, 2004), tiveram que ser acionadas na busca de soluções estratégicas e conceituais para vencer os novos desafios que se desvelavam em campo.

Nesse sentido, Bourdieu (1999, p. 693) advoga a necessidade de uma extensa e detalhada comunicação dos princípios e intenções de pesquisa atenta às questões “inseparavelmente práticas e teóricas”, decorrentes da relação pesquisador/pesquisado. Entretanto, para esse autor, o pesquisador deve evitar deixar-se ater aos “inumeráveis escritos ditos metodológicos sobre as técnicas de pesquisa”, tomados por procedimentos padronizados que:

Por mais úteis que possam ser para esclarecer tal ou qual efeito que o pesquisador possa exercer “sem o saber”, lhes falta quase sempre o essencial, sem dúvida porque permanecem dominados pela fidelidade a velhos princípios metodológicos que são freqüentemente decorrentes, como o ideal da padronização dos procedimentos, da vontade de imitar os sinais exteriores mais reconhecidos do rigor das disciplinas científicas; não me parece, em todo o caso que eles levem em consideração tudo aquilo que sempre fizeram, e sempre souberam os pesquisadores que respeitavam seu objeto e os mais atentos às sutilezas quase infinitas das estratégias que os agentes sociais desenvolvem na conduta comum de sua existência. (Bourdieu, 1999, p. 693)

Os procedimentos de história oral temática, como já mencionados, serviram de referência para a elaboração de uma metodologia que pudesse dar conta das novas questões resultantes das reflexões provenientes das primeiras interações com

o campo. Surge daí a necessidade do termo relato oral temático, inspirado nas experiências metodológicas da história oral temática, mas que procura, de maneira prática e conceitual, abarcar e explicar o conjunto de procedimentos utilizados na coleta e interpretação dos dados.

Na pesquisa de história oral temática, o produto da entrevista é tomado como um documento que visa esclarecimentos acerca de questões preestabelecidas e específicas (MEIHY, 1996). O “grau de atuação do entrevistador como condutor dos trabalhos fica muito mais explícito” (ibidem, p. 41) do que, por exemplo, na história oral de vida, cuja abordagem prevê um grau mínimo de interferência na fala do entrevistado, deixando-o livre para abordar todo e qualquer aspecto relacionado às suas vivências.

Lang (1996) denomina diferentemente um conjunto de procedimentos semelhantes, tratando-os como relato oral de vida. Segundo a autora, nessa metodologia “é solicitado ao narrador que aborde, de modo especial, determinados aspectos de sua vida, embora dando a ele total liberdade de exposição” (p. 35). No relato oral de vida, o “entrevistado sabe do interesse do pesquisador e direciona seu relato para determinados tópicos”, numa narrativa mais restrita e direcionada para uma temática específica (LANG, 1996, p. 35).

2.2 Coleta de dados

Os dados da presente pesquisa foram constituídos por relatos orais temáticos, colhidos por intermédio de entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio digital e, posteriormente, transcritas. Juntamente a esse material, foram acrescentados registros em diários, contendo impressões relativas às idas a campo, sinopses das entrevistas e esboços de interpretação que, além de informarem sobre o contexto da realização das entrevistas, auxiliaram na elaboração das primeiras categorias de análise.

2.2.1 Universo da pesquisa

Como mencionado na introdução, foram entrevistados oito professores de violão que exercem suas atividades em Porto Alegre/RS, cujas experiências variam de dois a vinte e cinco anos de atividade profissional.

Na investigação qualitativa, a opção pelo estudo com um grupo reduzido de pessoas, segundo Bresler, justifica-se no:

interesse pela singularidade do caso individual, pela variedade de percepções desse mesmo caso, e pelas diferentes intencionalidades dos actores que constituem o caso. Este interesse, leva o instigador [...] a limitar a sua atenção a pequenos números de [indivíduos], a confiar pouco em medidas objetivas e explorar em direções inesperadas. (2000, p. 10)

Como critério inicial de seleção dos participantes, estabeleceu-se os seguintes parâmetros: ter o mínimo de dois anos de experiência como professor de violão; ser remunerado pela realização desse trabalho; estar em atividade como professor de violão; demonstrar disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

A partir de uma rede de contatos pessoais¹⁶, acrescida dos números de telefones e endereços eletrônicos, coletados por intermédio de anúncios que ofereciam aulas de violão – como cartazes e panfletos afixados em locais públicos –, obteve-se uma listagem inicial de trinta e três professores de violão. Após os primeiros contatos, realizados via *e-mail* (Anexo 2) e telefone, entre dezembro de 2007 e março de 2008, esse número reduziu para dezesseis possíveis participantes. Uma passagem do diário de campo narra em detalhes essa redução:

Da primeira listagem elaborada, contendo trinta e três professores [33], dois se dispuseram a colaborar, mas depois declinaram, alegando falta de tempo [- 2 = 31]; dois não pareceram muito entusiasmados e eu acabei não insistindo [- 2 = 29]; sete não responderam aos *e-mails* enviados (não sei se os endereços estavam corretos ou simplesmente os professores não se dispuseram a responder...) [- 7 = 22]; um professor disse que gostaria de participar, mas estava se mudando para São Paulo [- 1 = 21]. Cinco outros professores nem cheguei a contatar, pois havia deixado para consultá-los por último, pois só possuía o número de seus telefones celulares [- 5 = 15]. Como já tenho uma lista de aceites de tamanho satisfatório [+16], optei por encerrar as buscas por novos participantes. (Diário de campo, março de 2008)

O número de dezesseis professores, ainda que elevado – levando em conta o previsto no projeto inicial de pesquisa, que era de oito a dez participantes –, não foi reduzido num primeiro momento, dada a possibilidade de novas desistências. A própria aproximação com o campo forçava uma reavaliação dos critérios de seleção

¹⁶ Essa rede de contatos, constituída de familiares, colegas, amigos e conhecidos do meio musical, foi acionada por intermédio de mensagens enviadas via *e-mail* (Anexo 1), e/ou pessoalmente, através do chamado “boca a boca”. Um exemplo ilustra bem esse processo. Ao encontrar-me com um professor de violão com quem já havia tocado, fui “brindado” com uma lista de oito novos contatos contidos em sua agenda. Três destes novos nomes – quatro, incluindo ele próprio –, acabaram por compor a lista final de professores que participaram desta pesquisa.

dos entrevistados, de modo que, naquele momento, não se descartou nenhum daqueles professores que já haviam sinalizado positivamente¹⁷. Elaborou-se, então, uma ficha contendo dados de identificação e algumas informações destes professores, como: tempo de experiência; local onde ministravam as aulas; quantidade e faixa etária dos alunos atendidos; outras atividades profissionais; como, e por intermédio de quem, havia se chegado a esses professores, incluindo as primeiras impressões obtidas com cada um deles.

Em abril de 2008, foram realizadas as primeiras entrevistas tendo como critérios de escolha a singularidade de cada perfil, a disponibilidade do professor e a intuição do pesquisador de que, a colaboração de um determinado professor, poderia auxiliar significativamente na elucidação dos problemas de pesquisa. Para proceder cada nova escolha, procurou-se aspectos que potencializassem correspondências e/ou antagonismos com os professores já entrevistados. Ao chegar ao número de oito professores, a quantidade e a qualidade dos dados obtidos demonstraram-se satisfatórias aos objetivos propostos. Foi, portanto, a etapa da coleta de dados, ou seja, o conteúdo das entrevistas propriamente ditas, que forneceu os elementos para a definição de quais e quantos professores participariam da pesquisa.

Os quadros a seguir, apresentam os professores participantes com seus respectivos pseudônimos, conjuntamente com algumas informações¹⁸ pontuais a respeito de cada um:

Colaboradores	Idade	Anos de experiência profissional	Formação acadêmica
Arthur	36	18	Sem formação acadêmica
Ary	40	21	Musicoterapia (inconclusa)
Fernando	21	2	Licenciando em Educação Musical
Guilherme	36	18	Licenciado em Educação Musical e Engenharia (inconclusa)
Judite	25	7	Bacharelada em violão
Sandra	21	4	Estudante de Letras
Tonho Filho	52	25	Licenciado em Educação Musical
Zé	41	21	Bacharelado em violão

Quadro 1: Idade, experiência e formação dos colaboradores

¹⁷ Na fase de elaboração do projeto de pesquisa, havia a intenção de entrevistar somente professores “autônomos” – sem vínculo empregatício. Na medida em que iam sendo colhidos os primeiros dados no campo e um novo objeto ia se configurando – *professores de violão e sua cultura profissional* –, esse recorte perdeu força, pois tendia a reforçar uma idéia pré-concebida de precarização das relações de trabalho como elemento constituinte da cultura profissional destes atores. Vale destacar, mais uma vez, o papel da orientação de pesquisa no amadurecimento conceitual desta e de outras questões, ocorrido ao longo de todo o processo.

¹⁸ Dados referentes ao período de abril a julho de 2008.

	Academias particulares	Casa do aluno	Casa do professor	Oficinas, cursos, etc.	Rede de ensino
Arthur					
Ary					
Fernando					
Guilherme					
Judite					
Sandra					
Tonho Filho					
Zé					

Quadro 2: Espaços de atuação

2.2.2 A entrevista

Para que o pesquisador possa tirar o melhor proveito de uma entrevista, maximizando assim seus resultados, é necessário o desenvolvimento de algumas habilidades e competências específicas, além de atentar para a dimensão ética que envolve ambas as partes.

Alberti (1990, p. 87) afirma que para saber perguntar, é antes necessário saber ouvir. Thompson (1992, p. 29), por sua vez, complementa que uma das habilidades necessárias a um “entrevistador bem-sucedido” é a capacidade de compreender as relações humanas.

O pesquisador, em situação de entrevista, necessita fundamentalmente saber “*respeitar* o entrevistado enquanto produtor de significados diferentes dos seus” e, de modo algum, tentar convencê-lo a mudar suas opiniões e convicções (ALBERTI, 1990, p. 70). Não cabe ao entrevistador julgamentos acerca das intenções e ações dos seus colaboradores. O compromisso do pesquisador social é com a interpretação dos significados dos atores sociais investigados e a produção de um conhecimento “orientado por um projeto ético” que vise a “solidariedade, a harmonia e a criatividade” (MARTINS, 2004, p. 289).

Tentar perceber de onde o entrevistado está falando, projetando-se ao seu encontro, num exercício de despojamento dos seus próprios preconceitos é, na opinião de Chizzotti (1998), um dos fundamentos básicos para um melhor entendimento dos significados contidos na fala do outro. Para este autor, o pesquisador necessita, em primeiro lugar, “despojar-se dos seus preconceitos” e estar predisposto a:

assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de

alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realiza. (CHIZZOTTI, 1998, p. 82)

Thompson (1992) amplia essa questão ao considerar a entrevista como uma relação de complementaridade, na qual o pesquisador “tem que ser um bom ouvinte, e o informante, um auxiliar ativo” (p.43), Para tanto, é de grande relevância o estabelecimento de “laços de confiança” entre as partes envolvidas (LOURO, 1990, p. 24). Assim, torna-se fundamental em uma entrevista, caminhar “em direção a um diálogo informal e sincero, que permita a cumplicidade entre entrevistado e entrevistadores, à medida que ambos se engajam na reconstrução, na reflexão e na interpretação” dos problemas de pesquisa (ALBERTI, 1990, p. 69).

Numa situação de entrevista que poderia ser considerada “ideal”, ambas as partes, pesquisador e pesquisado, saem modificados, com suas percepções de mundo ampliadas em relação ao tema investigado. O entrevistador não apenas coleta as informações das quais necessitava, mas contribui para que o entrevistado sinta-se valorizado enquanto detentor de conhecimento significativo. Ao entrevistado, por sua vez, é propiciado um momento em que ele tem a oportunidade de refletir sobre sua vida e compartilhar suas opiniões e crenças (LANG, 1996). Para dar um exemplo dessa dinâmica – que em alguma medida foi alcançada nessa pesquisa –, cita-se aqui o depoimento de um dos entrevistados que, ao final da segunda entrevista, expressa sua satisfação por sentir que seu depoimento, enquanto professor de violão, foi valorizado como saber legítimo, servindo de matéria prima para a construção de um conhecimento acadêmico:

É bom saber que tem alguém que se interesse por alguma coisa que tu faz, que para os outros parece ser brincadeira, um *hobby*... Daqui a pouco tem um trabalho ali concluído, que tá levando a sério, que se preocupa e cria uma tese sobre isso. Eu achei muito bacana [participar!] (Arthur)

2.2.2.1 A entrevista temática semi-estruturada

Como mencionado, a técnica utilizada para a coleta dos dados foi a da entrevista temática semi-estruturada. Para Triviños (1987, p. 146), essa técnica se define por:

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Apoiado nas questões de pesquisa desenvolveu-se um roteiro de perguntas que incluía aspectos relativos ao trabalho com aulas de violão, como: as primeiras experiências; os espaços de atuação; os alunos atendidos; as aulas; a organização profissional; projetos e perspectivas, entre outras (Anexo 3).

A função do roteiro de entrevistas semi-estruturadas na pesquisa, segundo Alberti, é:

orientar o pesquisador, ajudá-lo a acompanhar o depoimento e a lembrar-se das questões que devem ser levantadas, sem contudo servir de camisa de força, obrigando-se a obedecer a ordem cronológica ou impedindo que surjam assuntos e questões não contidos expressamente no roteiro. (1990, p. 62)

Baseado em informações previamente colhidas junto a cada professor, acrescentaram-se questões individuais para cada nova entrevista, sempre procurando aprofundar aspectos que pudessem ter correspondência com o tema proposto (Anexo 4).

Além disso, para as entrevistas temáticas, o fato de o pesquisador tomar conhecimento dos dados biográficos do entrevistado, mesmo que não diretamente relacionados ao tema proposto, pode lhe orientar “na condução da entrevista e alertar-nos para outros aspectos de relevância para a pesquisa” (ALBERTI, 1990, p. 56). A distinção, porém, desse tipo de entrevista em relação à pesquisa de histórias de vida, se dá no uso das informações referentes à trajetória de vida do entrevistado, no que diz respeito à elucidação do problema proposto:

O objeto de uma entrevista temática [...] não constitui a trajetória de vida do entrevistado, e sim uma parte de sua vida: aquela estreitamente vinculada ao tema estudado. Seu depoimento é solicitado na medida em que possa contribuir para o estudo de determinado tema, e assim as perguntas que lhe serão dirigidas terão o objetivo de esclarecer e conhecer a atuação, as idéias e a experiência do entrevistado enquanto marcadas por seu envolvimento com o tema. (ALBERTI, 1990, p. 61)

2.2.2.2 O processo de coleta

Antes das primeiras entrevistas, entrou-se em contato, via telefone, com cada um dos professores para, além de confirmar sua participação, combinar data, hora e

local deste primeiro encontro. Nessa oportunidade, aproveitou-se para esclarecer questões como: a dinâmica da entrevista, cedência dos direitos dos depoimentos, anonimato dos entrevistados, natureza e os objetivos da pesquisa, entre outras.

A escolha do local da entrevista, assim como o dia e a hora, ficou sempre a cargo de cada entrevistado. Alguns professores optaram por realizá-la em suas residências, porém as duas professoras escolheram locais de acesso público, enquanto outros dois professores optaram por realizar a entrevista na casa do pesquisador.

No transcorrer das entrevistas, foram realizadas algumas adaptações e reformulações, tanto no roteiro como nos próprios procedimentos empregados. Interrupções familiares dividindo a atenção do professor; cansaço por parte do depoente, comprometendo o encadeamento lógico do seu raciocínio; falas prolixas ou sintéticas demais, entre outras situações, exigiram agilidade e criatividade por parte do pesquisador, no sentido de possibilitar um melhor aproveitamento de cada depoimento, dentro dos limites impostos pelas circunstâncias.

Um exemplo de mudança de estratégia deu-se numa das primeiras entrevistas, sendo posteriormente registrada em diário de campo:

Reparei que sempre que anotava alguma coisa em meu caderno, a professora “esticava o olho” para ver o que eu estava escrevendo. Percebi que essa estratégia de fazer anotações em tempo real estava se transformando numa espécie de “evento paralelo”. Decidi, lá pelo meio da entrevista, limitar minhas anotações às questões mais pertinentes e me concentrei a uma escuta mais atenta, centrada no “olho a olho”. Notei também que cada vez que olhava para o roteiro de questões, postado sobre a mesa que estava entre nós, ela interpretava esse ato como um sinal de que o assunto relativo à pergunta anterior já estava esgotado e, imediatamente, encerrava a fala. Discretamente, peguei o roteiro sob pretexto de fazer alguma anotação e fiquei segurando-o na mão, apoiado no meu colo, juntamente com meu caderno de anotações, para que meu movimento de consulta não chamasse tanta atenção (Diário de campo, maio de 2008).

Alberti (1990) alerta que o recurso de realizar anotações durante a fala do entrevistado deve ser utilizado com parcimônia. A autora assim escreve:

é possível que o recurso freqüente a anotações durante uma entrevista produza no entrevistado um certo retraimento [...] Tomar nota durante uma entrevista pode ter um efeito parecido com o de sua gravação: o fato de chamar a atenção do entrevistado para a responsabilidade do depoimento. (ALBERTI, 1990, p. 82)

A gravação das entrevistas em áudio foi realizada com a ciência e consentimento do entrevistado. A presença do gravador, como já assinalada por

Alberti (1990), é mais um fator que pode interferir na espontaneidade e fluência das falas numa situação de entrevista, tornando-se mais um mediador no diálogo entre o entrevistador e seu entrevistado.

Em outra passagem do diário de campo, a presença inibidora do gravador durante uma das entrevistas é registrada:

Um ar de formalidade, contrastando com nosso habitual jeito descontraído de conversar¹⁹, instalou-se automaticamente ao ligar o gravador. [...] Ao final da entrevista, percebi que ele [o entrevistado] estava um tanto ansioso para que eu encerrasse a gravação. Suas últimas palavras registradas foram: 'deu um *stop* aí?!' (Diário de Campo, abril de 2008)

A interferência do gravador em situação de entrevista é um fator que não pode ser ignorado, cabendo ao pesquisador problematizar e minimizar seus efeitos. Alberti escreve que:

A presença do gravador na entrevista exerce influência sobre o que e como se fala. É quanto a isso, o papel dos entrevistadores é muito importante: cabe a eles procurar minimizar essa influência, conferindo ao gravador apenas a atenção indispensável. (1990, p. 79)

Além das técnicas de entrevistas, o domínio no manuseio do gravador e todos os procedimentos necessários no antes, durante e depois da entrevista, como verificar a carga da bateria, testar a qualidade do áudio, certificar-se de que os dados – no caso de gravadores digitais –, estão sendo salvos corretamente, são fundamentais para a qualidade dos dados colhidos. Estes e outros detalhes, se não observados com a atenção devida, podem determinar a perda de um depoimento que, devido às singularidades de cada situação, jamais se repetirá da mesma forma e com o mesmo conteúdo, podendo causar prejuízos irreparáveis.

Por mais proveitosas que tenham sido as primeiras entrevistas, avaliou-se necessário um segundo encontro com cada um dos participantes, a fim de esclarecer pontos obscuros, aprofundar questões que emergiram da análise dos primeiros depoimentos, mas, acima de tudo, propiciar um novo momento de diálogo entre as partes que pudesse servir de novo parâmetro às impressões obtidas a partir do primeiro encontro.

Sobre a preparação da segunda entrevista, Alberti (1990, p. 64) assim escreve:

É o momento de verificar o que foi deixado de lado na sessão anterior, ou seja, os tópicos do roteiro [...] que não foram abordados, e de formular

¹⁹ O entrevistado era um professor com o qual possuo uma relação de amizade que já atravessa mais de uma década.

novas questões, antes não previstas, com base em informações que o entrevistado deu durante a [primeira] entrevista.

O segundo encontro com os professores serviu também para repassar a eles uma cópia transcrita da primeira entrevista, e fazer um breve relato sobre o estágio em que se encontrava a pesquisa. Na ocasião, ficou acertado que a transcrição da segunda entrevista seria enviada via *e-mail*, e que haveria ainda outro breve encontro para a assinatura da carta de cessão de direitos, relativos aos depoimentos colhidos (Anexo 5). Ainda neste segundo encontro, aproveitou-se para, mais uma vez, agradecer a colaboração de cada professor, ressaltando a importância de sua participação na pesquisa, cujo objetivo é, em última análise, colaborar para o desenvolvimento da área de educação musical, além de aumentar a compreensão a respeito da natureza e do significado do trabalho do professor de música, em especial, o do professor de violão.

2.2.3 Os dados

Foram realizadas dezesseis entrevistas, duas com cada professor, totalizando pouco menos de onze horas de gravação e duzentas e noventa páginas de transcrição (ver Quadro 3). As anotações em diário de campo somaram cinquenta e seis páginas²⁰.

	Tempo da I entrevista	Nº de páginas	Tempo da II entrevista	Nº de páginas	Total parcial de tempo	Total parcial de páginas
Arthur	00:49:14	27	00:10:31	05	00:59:45	32
Ary	01:02:00	27	00:24:50	10	01:26:50	37
Tonho Filho	01:02:00	28	00:13:46	05	01:15:46	33
Judite	01:12:16	34	00:07:29	05	01:19:45	39
Fernando	01:21:55	40	00:15:26	06	01:37:21	46
Sandra	01:08:52	28	00:26:13	09	01:35:05	37
Zé	01:16:00	31	00:13:56	06	01:29:56	37
Guilherme	00:56:35	24	00:13:42	05	01:10:17	29
Totais	08:48:52	239	02:05:53	51	10:58:45	290

Quadro 3: Dados sobre as entrevistas

As anotações em diários de campo foram realizadas, sempre que possível, logo após o término de cada entrevista. Este procedimento possibilitou a apreensão

²⁰ Número de páginas que correspondem à seguinte formatação: 3 cm de margens superior e esquerda, e 2 cm de margens inferior e direita; 1,5 de espaçamento entre linhas; fonte Arial, tamanho 12.

do contexto “vivo” de cada evento e facilitou o registro das impressões subjetivas do próprio pesquisador.

É no diário de campo que o pesquisador encontra espaço para uma descrição minuciosa, baseado na observação atenta, a fim de “captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto” (CHIZZOTTI, 1998, p.82). Além de informar sobre o contexto em que se deram os depoimentos, a escrita do diário de campo auxilia também no desenvolvimento e na elaboração das primeiras análises dos dados colhidos. Escrever “as impressões e idéias decorrentes da entrevista é, portanto, praticar a reflexão em torno do objeto de estudo” (ALBERTI, 1990, p. 92).

Cada nova entrevista foi transformada em documento contendo a transcrição, o mais fiel possível, da fala do entrevistado, registrando pausas, risos, gagueiras, ênfases, vícios de linguagens, etc. Somente as falas aproveitadas no texto final deste documento receberam algum tratamento, cujo objetivo foi tornar o texto mais claro e, assim, expressar melhor as idéias nele contidas. Sobre a tarefa de transcrever, Alberti escreve:

Na passagem do documento da forma oral para a escrita, a transcrição constitui a primeira versão escrita do depoimento, base do trabalho das etapas posteriores. Digamos que se trata de um primeiro e decisivo esforço de traduzir para a linguagem escrita aquilo que foi gravado. O resultado é um material bruto, muitas vezes extenso, que corresponde, em laudas datilografadas, ao conteúdo [contido nos arquivos de áudio]. (1990, p. 102)

2.3 Análise dos dados

Focada na narrativa dos professores sobre seus modos de ser e agir na profissão, a análise dos dados foi construída dentro do paradigma hermenêutico, cuja interpretação se dá através do diálogo entre o significado interpretado pelo pesquisador e os significados construídos pelos professores nas suas narrativas, “onde a neutralidade [do pesquisador e entrevistados] é negada e são assumidas as perspectivas de onde falamos” (LOURO, 2004, p. 38).

Na pesquisa qualitativa, a análise de dados consiste na “sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese [e] decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 205).

Após a leitura atenta de todo material colhido em campo, incluindo os diários, foram desenvolvidas categoriais de análise, subdivididas em tópicos temáticos. O passo seguinte consistiu no recorte de extratos, distribuídos conforme categoria, dentro do tópico correspondente, com a utilização do *software* NVivo 8²¹. Na etapa seguinte, foi elaborado um sumário relativo a todo material categorizado que serviu de base para a escrita dos capítulos seguintes, nos quais serão abordados o material empírico.

A heterodoxia dos dados qualitativos desafia o pesquisador a demonstrar uma “capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva” (MARTINS, 2004, p. 292). Bogdan e Biklen (1994, p. 221), escrevendo sobre a investigação qualitativa na área de educação, criaram uma simples, porém elucidativa metáfora, para explicar o princípio do desenvolvimento de categorias de codificação de dados:

Imagine-se num grande ginásio com milhares de brinquedos espalhados pelo chão. Foi incumbido de os arrumar em pilhas de acordo com um esquema que terá que desenvolver. Passeia-se pelo ginásio, olhando para os brinquedos, pegando neles e examinando-os. Há várias maneiras de arrumar os montes. Pode-se organizá-los por tamanho, cores, país de origem, data de fabrico, fabricante, material de que são feitos, tipo de brincadeira que sugerem, grupo etário a que se destinam ou, ainda, pelo facto de representarem seres vivos ou objetos inanimados.

A tarefa de categorização de dados qualitativos é, consideravelmente, mais complexa como descrita acima, pois “os materiais a se organizar não são tão facilmente separáveis em unidades, não existem apenas objetos, nem o sistema de categorização se mostra tão auto-evidente ou delimitado” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 221). Contudo, o pesquisador atento e sensível, munido de fundamentação teórica adequada às questões de pesquisa, na medida em que vai lendo seus dados, acaba por perceber padrões e regularidades que se destacam do todo e sugerem-lhe categorias que auxiliam na organização dos dados colhidos.

O desenvolvimento de categorias de análise na investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), não precisa partir exclusivamente dos dados, pois as perspectivas do próprio investigador, seus “valores sociais” e suas “maneiras de dar sentido ao mundo”, podem e devem ser levadas em consideração (p. 229). Para

²¹ Nessa etapa foi de suma importância a utilização do NVivo 8, *software* desenvolvido pela QSR *international* (www.qsrinternational.com) para tratamento de dados qualitativos. Este programa possui uma interface que otimiza o trabalho de organização do material em tópicos e/ou eixos temáticos. Diminui consideravelmente o tempo gasto com a categorização dos dados, ao mesmo tempo em que ajuda no cruzamento destes e conseqüente elaboração de novas categorias de análise.

esses autores, “as diferentes perspectivas teóricas dos investigadores modelam a forma como abordam, consideram e dão sentido aos dados” (idem, p. 231). Portanto, dentro do paradigma qualitativo, tornamo-nos “parte do diálogo” ao desenvolvermos as categorias e tópicos que irão compor a análise.

Sendo assim, as categorias de análise deste trabalho foram originadas a partir dos dados recolhidos em campo, em diálogo com as perspectivas teórico-metodológicas adotadas, tendo como objetivo esclarecer as questões de pesquisa, ou seja, compreender os aspectos constitutivos da cultura profissional dos professores de violão.

O tema identidades profissionais predominou durante as primeiras fases deste trabalho – dos primeiros esboços do projeto até sua versão final –, compondo, inclusive, o relato de pesquisa (VIEIRA, 2008) apresentado no XVII Encontro da ABEM. Porém, na medida em que o campo fazia emergir os primeiros dados, outro recorte foi gradualmente se impondo: os aspectos ligados à constituição dos professores de violão, enquanto portadores de uma cultura profissional própria. Fruto de longos debates e reflexões travados por cerca de um ano nas orientações e colóquios com os colegas do grupo Educação Musical e Cotidiano, o novo tema, um recorte distinto do originalmente previsto, se estabeleceu. Esse processo demonstra o caráter orgânico e dialógico da investigação qualitativa, não comportando hipóteses engessadas que não levem em conta a dinamicidade da relação sujeito/objeto.

Os capítulos a seguir serão dedicados à análise e discussão de cada uma das questões advindas do objetivo geral de pesquisa.

Capítulo 3

Aprendendo a ser professor: *como se tornam professores de violão?*

São muitas as maneiras de se tornar professor de música. Entretanto, os cursos de Licenciatura em Educação Musical no Brasil, como observa Bellochio (2003, p. 20), têm como prioridade a formação do professor de música para a educação básica. Nessa mesma direção, parte dos trabalhos consultados tende a pensar a formação deste professor tendo em vista a atuação dentro dos limites do espaço escolar (BELLOCHIO, 2003; CERESER, 2003; MATEIRO, 2000; PENNA, 2007a, 2007b).

O fato é que, como reconhece Penna, “são múltiplos os espaços de atuação para o educador musical, pela diversidade de contextos educativos, escolares ou extra-escolares, incluindo os projetos sociais e as escolas especializadas em música” (2007b, p. 5). Este parece ser o contexto no qual, mais frequentemente, se formam e atuam os professores de instrumento, em especial, os professores de violão que participaram desta pesquisa. Portanto, discutir como alguém se torna um professor de violão, é o que este capítulo se propõe.

Souza (2001), ao refletir sobre os múltiplos espaços e as novas demandas profissionais para a atuação do professor de música, trabalha na perspectiva de que “todos os lugares são lugares de aprendizagem”. Nesse sentido, a autora afirma que “a profissionalização ou a formação dos professores de música ou profissionais que lidam com o ensino de música tem se realizado em espaços antes nunca pensados” (SOUZA, 2001, p. 85). Com essas palavras, Souza parece ampliar a idéia de formação profissional para além de uma habilitação em nível superior, na forma de uma Licenciatura em Educação Musical. Este aprendizado começaria, portanto, nas primeiras socializações, junto ao ambiente familiar (GOMES, 2009), e se estenderia por vias formais e informais, para além das primeiras socializações profissionais (FREITAS 2002; LÜDKE, 2001; NUNES, 2002).

Sendo assim, o início da formação, a escolha profissional e as primeiras socializações, os primeiros passos e espaços de atuação dos professores de violão, ajudam a captar e a compreender a forma como cada um dos entrevistados tomou contato, absorveu e dialogou com essa cultura profissional, além de permitir desvelar modos de como uma pessoa se torna professor de violão.

3.1 O início da formação

Os modos de ser e agir dos professores de violão podem ser compreendidos a partir do acesso às maneiras como cada professor inicia sua formação, levando em conta os específicos contextos em que cada um desses professores constrói sua história pessoal e singular (MOITA, 1995). Em suas narrativas, os professores entrevistados relatam sobre quando, onde e como iniciaram seu vínculo com a música. São falas que revelam um pouco da dimensão e intensidade com que cada um vivenciou essas primeiras experiências, contextualizando suas posteriores escolhas profissionais.

O envolvimento de um adolescente com a música pode extrapolar o lazer e o espaço de sociabilidade, vindo a determinar uma futura opção profissional. É o caso de Arthur, que acredita ter começado a tocar “tarde” – por volta dos quinze anos de idade. Apesar disso, acabou se destacando pelo tanto que treinava e, em pouco tempo, já ensinava os próprios amigos. A música acabou por adquirir tamanha importância em sua vida, que ele passou a se dedicar exclusivamente a tocar e a ensinar.

As escolas particulares de música²² parecem ocupar um lugar de destaque como local de formação musical de boa parte desses professores – e, por consequência, como espaço de atuação profissional. Tonho Filho conta com entusiasmo sobre o seu primeiro professor, o qual mantinha uma escola que “poderia ser, ao mesmo tempo, um lugar de ensaio e um lugar de show”.

Alguns professores, como é o caso de Tonho Filho, relatam que tiveram vínculos significativos com estes espaços. Outros, entretanto, parecem ter estabelecido relações menos intensas e mais pragmáticas. Ary descreve-se como um “buscador de informação”, permanecendo não mais do que um ano e meio estudando nessas escolas, descritas por ele como espaços alternativos à formação acadêmica.

²² Entende-se aqui por *escolas particulares de música*, estabelecimentos comerciais privados que oferecem aulas de música para a comunidade em geral. Estas escolas podem ser comercialmente designadas por termos como: escolas livres, academias, conservatórios, centros, etc. Como, melhor desenvolvido no Capítulo 4, as “peculiaridades e similitudes” de cada um dos espaços de formação e atuação dos professores de violão complexifica classificações. Estas se justificam por razões meramente didáticas, com a finalidade de auxiliar na compreensão dos problemas investigados, sem pretender, entretanto, “engessar” a questão com determinadas simplificações.

Assim como os professores de piano investigados por Bozzetto (1999; 2004), as aulas particulares também aparecem como *locus* de destaque na formação dos entrevistados. Guilherme conta que sempre estudou música com professores particulares, sendo esse o modelo de suas primeiras práticas profissionais.

Dois dos professores entrevistados, Fernando e Sandra, estudaram parte de sua vida escolar num curso de extensão universitária, onde frequentaram aulas de instrumento, prática de conjunto instrumental e vocal, entre outras atividades. Este intenso envolvimento com aulas de música, durante os anos de ensino fundamental e médio, parece ter influenciado decisivamente em suas escolhas profissionais.

3.2 A escolha da profissão e as primeiras socializações profissionais

A decisão sobre qual caminho profissional seguir, em tempos nos quais o trabalho tornou-se um “bem raro” (DUBAR, 2005, p. XXVI), apresenta-se como um desafio para cada nova geração. Sá (2006), ao abordar a socialização profissional de professores de história de duas gerações, coloca a questão como uma equação entre as habilidades e preferências de cada indivíduo e as reais possibilidades de inserção e intervenção, dentro de determinados contextos sócio-históricos. Segundo a autora, as “experiências que os indivíduos acumulam ao longo de suas vidas, as condições sociais com que lidam, o contexto familiar e as relações sociais que estabelecem, vão influenciar a decisão por uma ou outra profissão” (SÁ, 2006, p.78).

Dar aulas de violão não se apresentou, para boa parte dos professores entrevistados, como um movimento premeditado de escolha profissional, mas como decorrência de um envolvimento mais amplo com o fazer musical, numa mistura de necessidade pragmática - o retorno financeiro obtido com as primeiras experiências e suas possibilidades latentes de ampliação – e ideal profissional, balizado pelo “fazer aquilo que se gosta”, ou seja, trabalhar com música.

A fala de Fernando ajuda a compreender essa atividade inserida num espectro maior de possibilidades do fazer musical: “Quando eu fui estudar música eu não queria ser professor de música. Eu fui estudar música, porque eu gosto de música” (Fernando). O professor parece ter sido guiado por um sentimento subjetivo de paixão pela música, sendo que o trabalho com aulas apresentou-se como uma alternativa profissional que lhe surgiu posteriormente, noutra camada de envolvimento com o universo dessa atividade.

A paixão pela música, descrita por Fernando, como determinante de suas escolhas futuras, parece não ser um fenômeno isolado. Em sua pesquisa, Mateiro (2007) aponta que 96% dos estudantes investigados revelaram que, o fato de eles gostarem “muito” de música, foi decisivo na escolha pelo curso superior nessa área. A autora analisa que a “formação do gosto musical e o desenvolvimento de habilidades e preferências musicais estão relacionados a experiências musicais cotidianas” e, portanto, “esse gostar vem aliado a uma atividade musical, seja ela, ouvir, tocar, cantar ou improvisar” (MATEIRO, 2007, p.180).

Tonho Filho parece também ter realizado sua escolha profissional a partir de uma relação mais ampla com a música:

Sempre trabalhei com música, sempre ouvi música desde guri, sempre gostei. Então, depois dessa época eu comecei a pensar na questão de ser uma profissão que eu pudesse seguir. Aí eu pensei em fazer a faculdade para ter uma habilitação. (Tonho Filho)

Ary, quando começou a dar aulas de violão, sabia que “não era bem assim” a questão de ser professor. Ele antevia dificuldades no exercício dessa atividade²³, mas como estava bastante envolvido com música, “indo a shows, conversando com pessoas da noite, com músicos, com pessoas que trabalhavam com música”, resolveu investir, pois “queria realmente seguir a profissão”.

Colegas, amigos e conhecidos em geral, aparecem nas falas de boa parte dos professores como sendo os seus primeiros alunos. São 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.

Ao começar a dar aulas para iniciantes, Tonho Filho percebeu que “levava jeito” e que “tinha paciência para coisa”. Essas impressões obtidas nas primeiras experiências parecem tê-lo influenciado em suas futuras escolhas.

A idéia de escolha profissional, balizada por “aquilo que se gosta de fazer”, é representada pela fala de Arthur: “Comecei a estudar para fazer isso daí mesmo. Mediante todas as opções de serviço que eu tinha, seria melhor fazer o que eu gostasse. Né?! E foi assim que começou”.

²³ Aqui o entrevistado, talvez subentendendo que seu interlocutor, também professor de violão, sabia do que ele estava falando, não explicita que dificuldades seriam essas. Porém, no decorrer de sua fala, vai deixando pistas sobre essa questão que, mais adiante, no Capítulo 9, serão objeto de investigação e análise.

Dar aulas de violão como forma de promoção de *status* profissional, aparece com ênfase na fala de Guilherme, que via nessa atividade um sinal a mais de competência, além de configurar-se, em sua opinião, como uma decorrência da atividade de músico profissional:

Eu comecei, em 1990, a dar aulas a partir de uma demanda de alguns conhecidos que queriam aprender, e também porque eu achava legal, em termos de *status*. A gente acha legal dizer: 'Ah, eu já dou aula'. O que a gente quer, naquela idade, é ser reconhecido. [...] Meu sonho era que alguém dissesse que eu fazia um bom trabalho, que eu tocava bem. Então, ser professor era mais uma atividade que eu achava que fazia parte de ser músico. (Guilherme)

A fala do professor remete ao conceito de profissão de Franzoi (2006, p. 20), mencionado no Capítulo 1. Para Guilherme, “ser professor” seria uma contingência da profissão de músico. Agregaria valor a essa atividade. Saber o suficiente para poder ensinar, representaria algo além de saber tocar. Significaria a posse de determinados “segredos” (DUBAR, 2005) da profissão. Ser reconhecido como portador de tais credenciais equivaleria, portanto, a ser reconhecido como profissional da música. Algo que, como o professor mesmo conta, era seu “sonho”.

Guilherme também comenta que, ao sair do colégio, ingressou no curso de engenharia, mas como “sabia que o que queria era ser músico” e já ganhava “uma grana legal” com alunos particulares e shows, acabou largando a faculdade, investindo em sua carreira de professor particular e performer.

Em meio às possibilidades de trabalho, tanto dentro como fora da música, a obtenção dos primeiros rendimentos com as aulas de violão parece sinalizar, para os jovens professores de violão, uma alternativa de caminho profissional viável.

Mesmo sem ter claro para si se irá seguir dando aulas de violão, Fernando, licenciando em Educação Musical, vislumbra nessa atividade uma possibilidade profissional na medida em que esta possa lhe proporcionar “um retorno financeiro significativo”, deixando assim uma porta aberta para o futuro. Enquanto isso, ele vai se dividindo nos afazeres de estudante, professor e *performer*.

Judite, após experiências esparsas com aulas de violão, obteve um incremento na quantidade de alunos, atingindo assim, um aumento considerável em sua renda. Diante dessa nova perspectiva de trabalho, a professora concluiu: “se eu me organizo, eu tenho como ganhar um pouco mais com isso” (Judite).

3.3 Os primeiros passos e espaços de atuação profissional

3.3.1 As primeiras experiências

Como mencionado, as escolas particulares de música aparecem como o espaço mais citado pelos professores entrevistados, sendo esse também o local de suas primeiras experiências profissionais com aulas de violão. Porém, as primeiras socializações profissionais podem acontecer em outros locais, como oficinas em sindicatos e instituições de ensino, e em aulas particulares, tanto na casa do aluno como na casa do próprio professor.

Com cerca de dezoito anos – dois anos e meio de estudo do instrumento – através da indicação de um amigo, Arthur “meteu as caras” e foi dar aulas de violão numa escola particular de música. Com menos idade ainda, “dezesseis, dezessete anos”, Judite trabalhou por cerca de três meses num sindicato, dando aulas de violão para crianças provenientes de camadas populares, por indicação de sua professora de violão. Apesar de lembrar poucos detalhes dessa primeira experiência, a professora assim relata: “Eu ensinava mais canções para eles, mostrava como pôr os dedos no violão, tentava passar um pouco de leitura”. Difusas também são as lembranças de Zé, quando relata uma de suas primeiras experiências com aulas de violão, ocorridas em uma escola de ensino médio onde também foi aluno:

Tinha pelo menos uns cinco alunos de violão. Me lembro direitinho de mostrar as posições. Eu não sei se eu botei no quadro o braço do violão com o dó, com o ré. Aquelas coisas... Não lembro se tinha música ou não, pois faz muito tempo. (Zé)

Guilherme, na época com dezoito anos de idade, tocava profissionalmente em bares e casas noturnas, havia dois anos, quando “começou a aparecer gente querendo aprender”. Apesar de reconhecer que não tinha “nenhum preparo pedagógico”, foi nessa época que teve a maior quantidade de alunos. Assim ele recorda:

Eu tinha alguns métodos em casa que eu achava legal. Então incorporei alguns desses métodos em termos de conteúdo, em termos de passos, de progressão de conteúdo – as coisas que eu tenho que ensinar antes, as coisas que eu tenho que ensinar depois. Eu tinha mais ou menos um esquema, mas a aula era dada de acordo com o gosto de cada um. (Guilherme)

A primeira experiência de Ary aconteceu numa escola particular de música, na qual permaneceu cerca de um ano trabalhando. Segundo seu depoimento, a expectativa de rendimentos nesse espaço era muito baixa, o que o levou a migrar para o atendimento em sua própria casa. O professor esclarece: “Eu comecei a pensar na possibilidade de começar a ter os meus próprios alunos. Fazer a minha clientela. Era proveitoso. Teve uma época que deu para ganhar [um dinheiro] certo!”

Tonho Filho começou dando aula para alunos iniciantes, na mesma escola em que estudava, como substituto do seu professor de violão. Antes de ter o diploma como professor de música, já havia ingressado, por indicação de um colega, numa escola particular de ensino básico, na qual atua há cerca de vinte anos. Nessa escola, trabalha como professor de música dentro do currículo por atividades e ministra aulas de violão num projeto de oficinas desenvolvido por ele.

Parte dos relatos, a respeito das primeiras experiências profissionais com aulas de violão, tem em comum a indicação por outra pessoa, que pode ser um colega – como aconteceu com Arthur e Tonho Filho -, ou até mesmo um “futuro” colega, como é o caso da professora de Judite. Estes casos destacam-se por revelar a figura de um contato “chave” que facilitaria o acesso a essa experiência profissional inaugural. Observa-se aqui a presença de redes²⁴, talvez não tão explícitas nessa atividade, mas que, presumivelmente, venham a exercer um decisivo papel na reprodução, conservação e transmissão da cultura profissional dos professores de violão.

3.3.2 De aluno a professor no mesmo espaço

As aulas particulares, em seus mais variados espaços – escolas particulares de música, casa do professor e/ou do aluno –, aparecem como modalidade em destaque, tanto na formação, como na atuação dos professores entrevistados.

A passagem de aluno a professor, no mesmo espaço, parece também ser prática comum aos professores de violão. Alguns dos professores entrevistados relatam que tiveram seus primeiros trabalhos com aulas de violão no mesmo espaço em que foram alunos.

²⁴ Sobre a presença e a importância de redes para os professores de violão, ver: Redes de socialização, Capítulo 7.

É o caso de Tonho Filho, como mencionado, que depois de dois anos e meio tendo aulas em uma escola particular de música, na “situação de aprendiz”, começou a pegar alunos iniciantes que seu professor lhe passava:

Eu comecei a ter aula com ele e depois ele me convidou [para trabalhar] porque a escola recebia muitos alunos novos, muita gurizada. Aí ele me perguntou se eu não queria pegar essa gurizada para ensinar o que eu sabia: a questão do inicial, dos primeiros acordes, o primeiro contato. Daí eu comecei com ele lá nessa escola e fui pegando aluno. Tinha bastante procura. Depois disso aí que eu comecei a... que eu gostei! (Tonho Filho)

Caso semelhante é o de Zé, que depois de um ano e meio como aluno em uma escola particular de música, parou de ter aulas e virou professor desse mesmo espaço. Fernando é outro professor que conta ter trabalhado – ora como substituto eventual, ora como bolsista – no mesmo projeto de extensão universitária em que estudou quando garoto.

Esse fenômeno também é mencionado por outros estudos como o de Gonçalves (2007). Ao interpretar a aula particular de música em Uberlândia, nas décadas de 1940 e 1950, como “um espaço privilegiado de interação pedagógico-musical”, a autora conclui que os “alunos-professores” vão exercer papel de relevada importância na educação musical e sociabilidade da época, por ela investigada, na medida em que eles:

passavam a ensinar muito cedo, e também iam estabelecendo suas redes de sociabilidade. Algumas vezes, começavam ensinar música para os membros da própria família, estendendo-se aos vizinhos e logo estavam dando aulas particulares de música. (GONÇALVES, 2007, p.133)

3.3.3 O aprendizado na prática

Na avaliação que os professores de violão fazem de seus primeiros passos profissionais, aparecem questões relativas à falta de experiência, impasses metodológicos, busca e seleção de materiais adequados, entre outras. Dúvidas que com o passar do tempo, entre erros e acertos, vão sendo gradativamente equacionadas, cedendo lugar a uma sensação de maior segurança no exercício cotidiano da atividade profissional.

Huberman (1995, p. 37), ao realizar uma revisão crítica sobre os estudos empíricos relativos ao ciclo de vida profissional de professores, detectou que a *entrada na carreira* é permeada por um processo denominado “exploração”. Tal

processo “consiste em fazer uma opção provisória, em proceder uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis”.

Essa fase pode ser vivenciada por dois aspectos recorrentes denominados “sobrevivência” e “descoberta”. O primeiro refere-se ao que comumente é chamado de *choque do real*, ou seja, “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”; enquanto o segundo seria o entusiasmo do começo, a exaltação experimentada por assumir pela primeira vez a responsabilidade por uma classe escolar – ou os primeiros alunos, no caso dos professores de violão –, e sentir-se pertencente a um corpo profissional. Comumente, esses dois aspectos são vividos em paralelo, sendo o segundo de grande importância para a superação das dificuldades vivenciadas pelo primeiro (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Fernando relata suas dúvidas iniciais com os primeiros alunos ao ter que tomar decisões de cunho metodológico:

Eu tive que pensar. Tu tá acostumado a tocar, mais daí tu vai ensinar, tu tem que pensar ‘tá, e aí? Como é que eu vou ensinar?’, né?! Ai, tem que pensar, procurar materiais para ensinar. Pensar como é que vai fazer a aula. Como é que vai introduzir o aluno. Então eu tive que pensar um pouco nisso. A notação?! Que tipo de notação eu ia usar, ou não ia usar... À medida que tu vai ensinando, vai tendo experiências diferentes, vai vendo coisas que não deram muito certo, tu procura mudar. Antigamente, quando eu ia dar aula de violão [...] tinha que me concentrar muito. [...] Eu vejo que hoje eu já sou mais seguro. (Fernando)

Lüdke (1996b), que pesquisou a socialização profissional de professores como um processo que se desenrola ao longo da carreira em estreita articulação com sua vida, ao focar-se na formação inicial, conclui:

Não há dúvidas de que o trabalho, a prática, nas diferentes escolas [e nos diferentes espaços de atuação], vai ensinando, vai completando a formação do professor, pelo auxílio e influência de outros colegas, mas também pela própria seleção que o exercício individual do magistério vai fazendo. O professor vai ‘aprendendo fazendo, com seus alunos’, e retendo o que dá certo, incorporando-o para futuras soluções. (1996b, p. 12)

Nessa direção, Judite avalia que quando começou a dar aulas sua “idéia de violão” era outra e atribui o desinteresse dos alunos ao fato dela, nesse período, ainda não saber “passar direito” os conteúdos. Por sua vez, Tonho Filho conta que, na “condição de aprendiz”, não tinha condições de pegar alunos que já tivessem “um grande conhecimento”, preferindo assim trabalhar com iniciantes.

As falas desses professores ajudam a compreender a importância da prática profissional na aquisição de uma maior segurança no exercício cotidiano de sua

atividade, no domínio do “traquejo” de seu ofício, na aquisição de um repertório variado de soluções, para lidar com problemas específicos que surgem no dia a dia do seu trabalho.

3.3.4 Modelos profissionais

Os professores de violão entrevistados têm em seus ex-professores referências de práticas e estilos profissionais que, em maior ou menor grau, balizam seu modos de ser e agir na profissão. Guilherme, que trabalhou durante anos como professor particular, comenta: “Ensinao como eu aprendi. Simplesmente reproduzia o jeito de ensinar do jeito que eu aprendi. Eu tive três professores. A minha formação como músico é como aluno particular”.

Marcas mais sutis aparecem na fala de Sandra, que vê seu ex-professor nos seus gestos mais prosaicos – como tomar café em sala de aula. Ela recorda:

[Ele] ia para sala com um copão de café, e eu comecei a tomar café. Eu comecei a tomar café nisso. Dando aula. Eu: ‘Bah! Aquela imagem’, né?! Eu era menor e nem gostava de café – criança não gosta de café –, mas era o professor de violão que tomava café. Então essas criaturas vão ter a mesma imagem [de mim] agora! (Sandra)

Arthur se espelhou em seus ex-professores no momento de sua escolha profissional e viu nas aulas de violão um “bom caminho”, assim como Fernando, que cita seus ex-professores como referência de profissionais que transmitem paixão pelo que fazem: “Vejo na minha experiência o que os professores legais que eu tive mostravam... dava para ver que eles eram apaixonados por aquilo. Eles te passavam um gosto por aquilo, que te contagiava” (Fernando).

Partindo de um conceito ampliado de formação profissional (SOUZA, 2001), abrangendo vários níveis de socialização e sistemas formais e informais de aprendizagem, este capítulo se propôs a desvelar os modos como uma pessoa torna-se professor de violão. Os pontos a destacar, no que tange a formação musical destes professores, seriam: a intensidade do envolvimento com a música já na adolescência; as escolas de música e as aulas particulares como *locus* de destaque, possibilitando experiências que acabam muitas vezes servindo de modelo aos futuros professores. Das questões relativas à escolha profissional, destacam-se: o trabalho com as aulas de violão, como decorrência de um envolvimento mais amplo com o fazer musical; o idealismo do “fazer o que se gosta” e o pragmatismo

do campo de possibilidades, balizando as escolhas; dar aula de violão como forma de agregar *status* à imagem do músico, pois este dominaria seu instrumento a ponto de poder ensiná-lo a outra pessoa (Guilherme).

Em relação às primeiras experiências, os aspectos que se sobressaem são: os primeiros alunos são pessoas próximas, como colegas, vizinhos e conhecidos em geral; de experiências esparsas, nas quais predomina a informalidade, a demanda por aulas acaba por intensificar-se e passa a representar uma possibilidade concreta de obtenção de renda, dentro do campo da música; a passagem de aluno a professor acontecendo no mesmo espaço; ex-professores servindo como modelos, tanto nas questões metodológicas, como no próprio estilo de ser e agir em aula; as dúvidas e incertezas, resultantes da falta de experiência, gradativamente cedem lugar a uma sensação de maior segurança no exercício cotidiano da atividade profissional; a presença de redes, articulando os primeiros trabalhos, agindo na preservação e transmissão da cultura profissional.

A seguir, serão expostos e analisados os espaços de atuação dos professores de violão: a configuração destes e as relações de trabalho estabelecidas nesses locais.

Capítulo 4

Espaços de atuação: *onde trabalham os professores de violão?*

Múltiplos são os espaços de atuação profissional dos professores de violão entrevistados. Escolas particulares de música, escolas da rede de ensino pública e privada, sindicatos, centros culturais, associações de bairro, somam-se, entre outros, ao atendimento domiciliar, tanto na casa dos alunos como na casa dos próprios professores.

No decorrer de sua socialização profissional, cada professor acaba por passar em alguns destes ambientes e, gradualmente, vai compondo sua paleta de espaços de ação, seu *locus* próprio de atuação. Existe, por exemplo, o professor que não vai à casa dos alunos, ou aquele que só atende nesses espaços; há ainda o que concentra sua atuação na rede privada de ensino, em contraste com o que nunca trabalhou nesses espaços.

Outra singularidade que pode ser observada diz respeito à mobilidade, tanto dos professores, como dos alunos, entre esses espaços. Professores que atendem alunos em escolas particulares de música e passam a atendê-los na própria casa; aulas que ora acontecem na casa do aluno, ora na casa do professor; alunos que fazem aulas de violão dentro do currículo escolar e procuram seus professores para atendimento particular, são exemplos desse fenômeno.

Migrar do espaço institucionalizado para a casa do professor não necessariamente pode significar a perda de vínculo com o primeiro. Sandra, por exemplo, conta o caso de uma aluna a qual atendia em uma escola particular de música e que estava com dificuldades de se encaixar nos horários oferecidos. A solução encontrada foi transferir as aulas para a casa desta mesma aluna. Sandra, porém, continuou repassando à escola uma porcentagem do pagamento relativo a essas aulas, mantendo, assim, o vínculo contratual com este espaço.

Dentre os tantos espaços de atuação profissional dos professores de violão, distinguem-se peculiaridades e similitudes que, muitas vezes, dificultam sua classificação. É possível que haja hibridizações, oposições e cisões entre estes. As distinções aqui feitas, portanto, podem incorrer, algumas vezes, dúvidas ou imprecisas, mas se justificam por questões didáticas, na medida em que ajudam a

caracterizar e a compreender maneiras de ser e agir dos professores de violão nesses espaços, sem querer, entretanto, servir de “camisa-de-força”.

4.1 Aulas em escolas particulares de música

Muitos dos professores entrevistados fizeram referência à atuação em escolas particulares de música em algum momento de sua trajetória profissional, configurando-se, assim, esses espaços, como importante *locus* para se compreender a cultura profissional dos professores de violão.

A “lógica de mercado” parece predominar nessas escolas que, em certos aspectos, poderiam ser comparadas com outros estabelecimentos comerciais, como escolas de línguas, cursos privados de informática, academias de ginástica/musculação e ateliers particulares de artes e artesanato.

Nos relatos dos professores entrevistados emergiram questões relativas à precarização das relações de trabalho; alta rotatividade de alunos e professores; critérios pedagógico/musicais pouco claros por parte dos administradores. Porém, um olhar mais atento, poderá identificar aspectos de complementaridade nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nestes espaços, pois, apesar da aparente fragilidade e precariedade dos contratos estabelecidos, os professores que lá trabalham, parecem reconhecer os limites e alcances de sua atuação nessas escolas, e deles procura tirar o melhor proveito possível.

Sandra conta que na escola em que trabalha – segundo ela, um lugar “bem simples” – a proprietária aluga salas para aulas de matemática, português, piano, canto, entre outras atividades. Nesse contexto, o “violão entra junto”, como mais uma opção de serviço para oferecer à clientela.

A distribuição dos alunos entre os professores de violão, nessa escola, parece se orientar em questões de gênero, como explica Sandra:

Lá na escola, por exemplo, agora têm dois ‘professores’ e eu. Então, ela [a proprietária] vem e... – se é uma menininha, ela fala para mãe: ‘Ai, tem uma professora aqui pra ela’. Eu não gosto disso, mas funciona pra ela assim. Ou se é um menino de quinze anos: “Oh, tem um professor pra ti”. [...] Pra [ela] é negócio, porque ela pode oferecer um produto a mais. (Sandra)

A seleção de professores, em algumas dessas escolas, nem sempre parecem balizados por princípios pedagógico-musicais. Depois de trabalhar por algum tempo

numa escola particular de música, Zé faz uma avaliação crítica no que diz respeito aos critérios de seleção dos professores que atuam nesses espaços:

Anos depois, quinze anos depois, observei esse processo [...], sei lá, por passar por lá pra..., até talvez pra procurar um trabalho, alguma coisa assim, e observar uma gurizada muito nova dando aula. [...] Me pareceu uma coisa comercial. [...] A impressão que me deu foi isso, eles colocam as pessoas pra trabalhar por que tem muito aluno entrando. (Zé)

Essas escolas, porém, podem ser uma alternativa de espaço de atuação por diversos motivos como: evitar maiores deslocamentos por parte do professor; concentrar os alunos em horários consecutivos; ser um ponto comercial de referência, principalmente para aqueles que não querem ou não possuem um espaço privado para ministrar suas aulas, entre outros. Algumas escolas desenvolvem esquemas próprios de divulgação, possuem uma marca reconhecida na comunidade, contam com um corpo de professores de relativo renome entre seu público alvo. Associar-se a elas pode agregar prestígio profissional, principalmente para os que estão em início de carreira ou afastados do mercado de trabalho.

Sandra, por exemplo, justifica sua opção por trabalhar nesses espaços reconhecendo algumas vantagens que essa escolha lhe traz. Apesar de ganhar mais com aulas particulares, ela admite que a escola em que atua lhe reserva alguns confortos, como: horários contíguos, com “um aluno atrás do outro”; a sala, que ao chegar já está organizada; o cafezinho pronto na garrafa térmica e a proximidade da faculdade onde estuda.

A informalidade, observada do ponto de vista da legislação trabalhista, parece predominar nas escolas particulares. Os professores que lá atuam, normalmente, não possuem carteira profissional assinada, sendo que o mais comum parece ser o contrato de locação, ou seja, a escola desconta uma porcentagem do que o aluno paga, relativo ao “aluguel” do espaço. Esse sistema propiciaria a não caracterização do vínculo empregatício entre a escola e o professor.

Apesar de essas escolas abrigarem um significativo *locus* de atuação desses professores, uma aparente fragilidade nas relações de trabalho parece resultar em vínculos pouco sólidos. Arthur conta que trabalhou em diversas escolas particulares, até que a demanda por aulas nas casas dos alunos cresceu de tal maneira, que ele acabou optando por não trabalhar mais nesses espaços. O professor avalia que o descompromisso do aluno com o pagamento das aulas foi determinante na sua escolha. Segundo ele, “é complicado”, pois, “dá uma chuvinha, o aluno já não vai.

‘Bah, tem que pagar hoje, já não vou...’ Sabe? Aquela coisa, escola é muito isso aí...” (Arthur).

O público atendido nas escolas particulares de música pode variar, dependendo da localização; das modalidades de aulas oferecidas – como violão, guitarra, baixo, bateria, teclado, saxofone, violino, canto, etc.; do preço praticado pelos seus administradores; do maior ou menor renome dos professores que lá atuam; da fixação da marca da escola junto ao seu público, entre outros fatores.

A escola em que Sandra trabalha abrange uma clientela específica da região. Na sua maioria são adolescentes que moram e/ou estudam nos arredores.

É uma ‘galera’ que vai fazer violão. [Estudam] em colégio estadual, mas os pais se preocupam em investir: ‘vou por no colégio estadual pra poder fazer outros cursos’. Tem essa opção, né?! Ou é de colégio particular ali da volta. Então, é gurizada. (Sandra)

A escola em que Guilherme dá aula de violão atende pessoas que, em geral, “não querem ser profissionais”. Nessa escola, ele trabalha com alunos de uma faixa etária bastante ampla – alguns com mais de cinquenta anos de idade –, mas que na sua maioria são adolescentes. O professor comenta também que herdou uma clientela desse próprio espaço: “[A escola] já tem um tempo. Eu comecei a dar aula lá agora, então, a maioria são clientes [...] e eles me passam esses alunos” (Guilherme).

4.2 Aulas na casa do aluno: *se deslocando para dar aula*

Como mencionado, parte dos professores entrevistados atende na casa dos seus alunos. Em seus relatos, aparecem questões como: o tempo e os meios de deslocamento do professor até a residência dos alunos; os custos implicados nessa operação; a entrada no espaço privado alheio; as demandas, negociações e interrupções familiares, entre outras.

Arthur, que “há anos” vai à casa dos alunos, conta que “as mães preferem”, pois, assim, “a criança não sai de casa, não toma banho de chuva...” e, “no dia do pagamento eles não têm como não ir [rindo], o que pra nós é importante, né?!”. O professor, que encontrou nesta modalidade de atendimento – considerada por alguns professores como menos nobre –, seu *locus* preferencial de atuação, relata como se adaptou a trabalhar desta forma:

Todo mundo tem preferência a domicílio. Eu consegui me adaptar. Comprei moto. Tipo, eu tenho aluno a uma hora [da tarde], às duas, às três, às quatro, às cinco, às seis, às sete... Vai da uma [hora], à uma [hora] e quarenta e cinco. Eu me desloco, faço um roteiro e é assim. (Arthur)

O deslocamento é um fator que, para Fernando, dificulta o atendimento na casa do aluno. Segundo ele: “é um tempo a mais que tu perde para ir até a casa da pessoa”. A administração do tempo mostrou-se, para esse professor, como uma questão muito importante em decorrência da sobrecarga provocada por suas atividades como aluno, professor e *performer*, como já mencionado.

Questões de gênero na relação com a clientela aparecem nas falas das professoras mulheres, determinando modos de ser e agir diferenciados. Judite, por exemplo, conta que só vai à casa dos alunos quando estes são crianças, pois tem “um pouco de receio” de ir à casa de adultos, e comenta: “até por ser mulher, sei lá, tanta gente, né...?!”. Segundo ela, “dois ou três” dos seus alunos homens já lhe “convidaram pra sair”. Judite também recebe conselhos familiares a esse respeito: “cuida bem onde tu vais dar aula!”.

Outro relato é o de Sandra, quando observa que os pais mais “quadrados” têm preferência por professora mulher: “Nessas casas em que eu trabalho, são crianças e existe uma idéia de achar que a mulher vai ser mais... que nem a professora que vai lá e faz magistério. Uma coisa meio antiga” (Sandra).

A idéia de conceber o magistério como uma atividade tipicamente feminina é reforçada pela presença predominante das mulheres dentro da realidade brasileira, tanto no exercício da profissão docente, como nos postos da administração burocrática (CATANI; BUENO; SOUZA, 2002, p. 48). Como observa Carvalho, em sua revisão bibliográfica (1998, p. 3), “o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza”, que associa “cada vez mais enfaticamente a docência e a maternidade”, fazem parte de uma construção que tem origens socio-históricas, e que, no caso brasileiro, datam, aproximadamente, da segunda década do século XX. Segundo a autora, essa reconfiguração é resultado de um:

deslocamento no discurso educacional dominante no país, que passa a enfatizar não mais a escola como Templo da Ciência, que instrui pelo intelecto o cidadão, mas uma escola de caráter formador, entendida aqui a formação como moralização, civilização, disciplina e higiene. (CARVALHO, 1988, p. 3)

No caso das professoras de violão, é possível supor que a condição feminina peculiariza relações. As professoras, por exemplo, podem ter acessos privilegiados

a determinados espaços, em especial no atendimento privado ao público infantil. Por outro lado, essa mesma condição pode exigir, em outros momentos, determinadas condutas a fim de garantir proteção em possíveis situações de assédio sexual.

Independentemente de gênero, uma das complexidades enfrentadas pelos professores de violão no atendimento na casa dos alunos, diz respeito à transformação do espaço privado alheio em local de trabalho.

A aula na sala dos alunos pode estar sujeita às dispersões e distrações, intrínsecas ao cotidiano familiar. Zé, por exemplo, foi chamado para dar aula para as filhas de um conhecido seu e, no primeiro encontro, priorizou o atendimento a uma das meninas que já tocava um pouco de violão. Essa aula foi ministrada em meio a um ambiente com diversos acontecimentos paralelos, como descreve:

Eu fui recebido na sala. Foi nessa mesma sala que eu comecei a conversar com as crianças e foi onde eu dei aula pra essa menina de dezesseis anos, com os outros por ali, olhando, curiosos... Outra [irmã] no computador, a mãe passando, me trazendo chá e conversando comigo. (Zé)

Em outro momento, Zé narra uma situação em que o trabalho também transcorre em meio a um ambiente pouco formal:

Têm dois [alunos] que eu estou dando aula na casa de uma amiga deles. Então, é uma sala assim: [representando com as mãos um espaço diminuto] Tá a dona da casa no computador e eu dando aula pros dois no sofá e na cama, num micro apartamento. (Zé)

Em seu depoimento, Sandra revela duas situações em que o contexto familiar determina inserções diferenciadas:

[...] depende muito da família. Eu estou indo agora num aluno que tem em torno de onze anos. [...] Lá, eles são alemães, então eles nem falam comigo. Isso é super bom, [porque] eu chego, dou minha aula e vou embora. Tem família que não [é assim]. Por exemplo, tem outra aluna que eu vou lá, daí conversam... Claro, têm dias que eu estou a fim, mas têm dias que não, sabe?! Eu estou louca pra ir embora e ficam lá conversando... Aí, chega o pai dessa aluna e me diz: 'Ai, 'profe', mas ela não tá estudando!'. E nem é verdade, ela é a minha aluna que mais estuda e eu vejo que tem uma implicância ali. Eu fico numa situação... constrangedora. Então, ir na casa é legal no caso deles [dos alemães]. Eles respeitam muito isso, sabe? Eu chego, está tudo pronto. O menino está esperando pronto. E não falam comigo porque são mais fechados. (Sandra)

Outra situação em que atritos familiares interferem diretamente no trabalho é narrada por Sandra. Numa casa em que ministrava aulas de violão para duas irmãs, de tanto se desgastar com as brigas entre as duas, a professora desistiu de atendê-las:

Eu chegava e tinha que ficar esperando, não tinha ninguém em casa, ou chegava, estava uma no banho, a outra jantando. Ninguém queria começar a fazer aula. 'Ai, a [fulana] primeiro!'. Começavam a brigar. Bah! Que família maluca! (Sandra)

Há casos em que conhecer o ambiente em que vive o aluno pode revelar o seu universo musical. Fernando, que atendia em sua residência uma adolescente, numa determinada ocasião, teve que transferir a aula para a casa desta. Ele narra a sua reação ao entrar, pela primeira vez, no quarto da aluna:

E eu cheguei pra dar aula no quarto dela, estava lá os pôsteres das bandas que ela gostava, que ela tocava. Então deu pra entender um pouco do universo dela, [...] indo lá, conhecendo a casa dela, indo na casa dela. Daí ela bota o CD pra tocar no computador, pra gente ouvir uma música... [...] Foi bem interessante esse caso! (Fernando)

Ao entrar no ambiente familiar do aluno, o professor experimenta um conhecimento maior sobre a realidade deste, o que possibilitaria uma compreensão mais ampla daquele que está a sua frente, facilitando assim o diálogo entre ambos.

Arthur, que normalmente ministra suas aulas na sala da casa dos alunos, faz a seguinte observação:

Hoje em dia eles têm sala de computador. Eu prefiro, porque a gente trabalha com computador, eles mostram as músicas deles. (...) Hoje em dia o quarto deles também é um escritório. Normalmente é mais o ambiente da sala da casa deles, ou um quatinho de computador, uma salinha de computador que eles têm. (Arthur)

Entretanto, esse mesmo professor pode vir a se sentir vulnerável dentro de um espaço no qual não domina as regras, nem tampouco possui ingerência sobre sua dinâmica. Dessa forma, conflitos familiares alheios, atravessando-se no espaço de trabalho, configurar-se-iam como empecilhos para um desenvolvimento mais harmonioso da atividade daquele que atende na casa dos alunos.

4.3 Aulas na casa do professor: *entre o profissional e o privado*

As aulas ministradas na própria casa configuram-se também num significativo espaço de atuação para os professores entrevistados.

Esse sistema de atendimento, algumas vezes, compõe a renda, complementando o obtido com outras atividades, ligadas ao ensino do violão ou não. É o caso de Fernando, Zé e Sandra que, na época da realização das entrevistas, atendiam em suas residências pouco mais do que dois alunos. Outro exemplo é

Tonho Filho, que sempre teve alunos que lhe procuraram em casa. Este professor, que concentra a maior parte de sua carga de trabalho em outros espaços, reserva um turno na semana para atender alunos em seu apartamento.

Entretanto, as aulas na casa do professor podem vir a ser seu principal trabalho. Durante três ou quatro anos, após migrar das escolas particulares para o atendimento em sua própria casa, Ary chegou a ter uma quantidade de alunos que garantia seu sustento, o que, segundo ele, “era proveitoso naquela época”.

Essa modalidade de trabalho, caracterizado entre outros fatores pela intersecção do ambiente profissional com o privado, apresenta suas peculiaridades. Depois de ter experiência de dar aulas na sala de sua casa, onde “as pessoas passavam do quarto pra cozinha, pro banheiro, ali pela sala”, Zé organizou-se num quarto que estava ocioso, o qual hoje considera como sendo o seu “espaço”. Nesse “estúdio”, como ele também denomina, vê televisão, faz as refeições, dorme eventualmente, estuda, toca e recebe seus alunos.

Trabalhar em casa pode também ter suas comodidades. Guilherme usava bastante o computador na época em que dava suas aulas no apartamento, onde morava com os pais, o que lhe permitia agilidade ao imprimir os materiais para os alunos.

Por outro lado, receber alunos em casa exige negociações com as pessoas com quem se divide a moradia, como pais, cônjuges, filhos e amigos. Tonho Filho atende alguns alunos num horário em que sua mulher e sua filha não estão em casa, diminuindo assim superposições entre o privado e o profissional. Fernando, na época das entrevistas, atendia dois alunos no apartamento em que vive com os pais e um irmão, sendo que um já era conhecido da família e o outro fora indicado por um amigo. Sempre que um novo aluno lhe procura, o professor consulta sua família: “Ó, tem mais um aluno, será que ele pode vir?”. Fernando pondera:

Se eu for dar aula pra alguém, por exemplo, eu vou falar com meu pai: ‘tem um aluno novo’. ‘Quem é? Que idade tem? De onde é que é esse...?’ [pergunta o pai]. Se eu falar ‘Ah, é uma guria’, tudo bem, mas se é um cara ele já vai... [rindo] né?! Então, tem que sempre estar avisando eles [quando for] levar uma pessoa lá pra dentro de casa. (Fernando)

No apartamento em que mora com a família, este professor tem um quarto só seu, onde costuma dar suas aulas. Entretanto, alguns limites precisam ser respeitados em função do cotidiano familiar:

Eu nunca vou poder dar aula no horário do silêncio. Do meio dia às três [da tarde] é um horário que eu não vou dar aula. Depois das dez da noite... [também não] Já teve caso de o aluno querer às oito da manhã, daí eu acabei não podendo dar aula nesse horário, por que o pessoal ainda tá dormindo. (Fernando)

Sandra não atendia alunos na casa em que morava com os pais e uma irmã menor, até começar a receber um amigo que queria aprender a tocar violão. Após avaliar que a experiência fora positiva, passou também a atender outra aluna:

Combinei com o pessoal uma hora de silêncio [ela ri], mas a minha irmã fica muito em volta, com ciúme quando a aula é lá em casa [...] Na primeira vez se comportou, mas ela fica passando, passando, aí olha e me faz cara feia... (Sandra)

No período da segunda entrevista, Sandra havia recém saído da casa dos pais para dividir nova moradia com amigos. Nesse local, ela já estava dando aulas para um aluno que é conhecido dos outros moradores da casa. Porém, o uso desse novo espaço também apresenta seus limites: “Não imagino trazendo outro aluno [...]. Eu tenho que combinar com o pessoal, [pois] não é uma casa só minha”.

A “institucionalização do espaço privado”, com suas regras e rituais, como ressalta Bozzetto (2004, p. 39), exige criação de limites e negociações permanentes que, nem sempre, acontecem de maneira harmoniosa entre os sujeitos envolvidos. Por outro lado, o trabalho em casa pode representar uma alternativa e, até mesmo, um complemento junto às atividades desenvolvidas em outros espaços, na medida em que este propicia ao professor a comodidade de ter sempre seu material à disposição, maior controle sobre o ambiente de trabalho, economia de tempo e dinheiro com deslocamentos, entre outras vantagens.

Ao comparar e analisar a situação do professor que vai à casa do aluno, com aquele que atende em sua própria casa, Bozzetto (2004) escreve:

Existe uma organização simbólica que tanto o aluno quanto sua família vivenciam para ir à casa do professor. Se o aluno está na própria casa, a aula [...] pode significar uma invasão do seu espaço, perdendo sua força e motivação. Se ele vai à casa do professor, existe também uma preparação que é dele, desde a organização com seu material, o cuidado com o horário, com o estudo, o compromisso com sua aula. (BOZZETTO, 2004, p. 41)

4.4 Oficinas, cursos e projetos

Esta categoria de *locus* de atuação profissional inclui espaços distintos em si por vários aspectos, mas que contrastam com o tipo de relação direta das aulas particulares, nas quais o professor de violão (prestador de serviços) atende seus alunos (clientes). Diferenciam-se, também, das escolas particulares de música por não se configurarem como pontos comerciais por excelência, os quais necessitam, para sobreviver, relacionar-se com a dita “lógica de mercado”.

Com diferentes denominações, como oficinas, cursos e projetos, estas aulas podem acontecer em centros de cultura e lazer públicos ou privados; sindicatos; universidades; associações comunitárias, entre outros locais. Portanto, na medida em que aparecem na fala dos professores entrevistados, esses espaços receberão tratamento individualizado, sendo discutidos caso a caso.

Ary passou alguns anos “de olho” num centro cultural mantido pelo estado, onde intencionava montar oficinas de violão em grupo. Porém, quando lhe foi concedido o espaço para lá trabalhar, a procura por parte dos alunos foi muito baixa, inviabilizando seus planos, como detalha:

Como a divulgação era por minha conta – eles não divulgavam, só anexavam uma folha no mural –, teve muito poucos [alunos]. E eu fui obrigado a fechar, encerrar... Na metade do curso eu tive que fechar, porque não deu pra render. Eles queriam no mínimo quinze alunos. Na verdade pouquíssimas pessoas me procuraram. Foram umas cinco, seis pessoas, e aí por insistência dessas pessoas o curso acabou se realizando. [...] Vinte e cinco por cento [era] para casa, o resto ficava comigo. (Ary)

Judite, há dois anos, vem trabalhando como bolsista em um curso de extensão em instrumentos musicais na universidade. Segundo ela, o curso, que é voltado para o “violão erudito”, realiza provas para a seleção de candidatos em que são exigidas leitura musical e execução de uma obra originalmente escrita para o instrumento. Segundo ela:

Muita gente entra lá pra fazer um aperfeiçoamento, pra depois fazer a prova da UFRGS. Eu acho que esse é o foco maior. Às vezes o pessoal tá lá só pra aperfeiçoar a técnica. [...] Acaba tendo o repertório de violão erudito e acaba tocando outras coisas também. (Judite)

Fernando teve uma experiência de dois semestres como bolsista de um projeto de extensão da universidade que atende crianças e adolescentes. Sobre essa experiência, ele conta: “Eu tinha dez horas pra cumprir, então dava aula pra

quatro turmas [e] também dava assistência para as orquestras, nos naipes de violão. [...] Eu ensaiava o pessoal do violão lá”.

São diversas experiências profissionais que parecem se configurar, dentro das estratégias desenvolvidas pelos professores de violão, como uma alternativa na conquista e ocupação de novos espaços de atuação. Por outro lado, a demanda pelo aprendizado do instrumento parece adaptar-se com certa facilidade às condições oferecidas por esses diversos espaços.

4.5 Aulas em escolas da Rede de Ensino

As aulas ministradas em escolas da Rede de Ensino representam *locus* de destaque na atuação profissional dos professores de música, pela alternativa que oferecem enquanto vínculo empregatício mais estável em relação a outras possibilidades de trabalho (TRAVASSOS, 1999, p. 130), e pelo caráter institucionalizante das relações estabelecidas nesses espaços. No caso dos professores entrevistados, essas aulas podem ser realizadas em atividades extracurriculares de formas distintas, como cursos abertos à comunidade escolar e/ou extra-escolar, em aulas individuais ou em grupo, e ministradas como disciplinas dentro do currículo escolar.

Essas instituições apresentam possibilidades significativas de expansão de trabalho e, os vínculos estabelecidos com elas, podem ocupar grande espaço na vida profissional dos professores de violão. É o caso de Guilherme e Tonho Filho que dedicam boa parte do seu tempo às escolas da Rede de Ensino.

Guilherme conta que depois de mais de dez anos atuando como professor particular, o trabalho nestas instituições acabou reconfigurando sua vida profissional:

Muda completamente a vida da gente, porque dando aula em dois colégios, o tempo que isso ocupa... Eu tinha vinte horas num colégio, sete horas noutro. Dava quase trinta horas, né?! Então, é uma coisa que ocupa muito a gente e todo o trabalho que a gente tem fora do horário de aula, né?! Que é planejamento, registro de aula, essa coisa toda, né?! Tem conselho de classe, toda aquela função, burocracia toda da escola... (Guilherme)

As conquistas de espaço nessas instituições apontam para vínculos mais estáveis, podendo ser uma alternativa a outras formas de trabalho com aulas de violão. Trabalhando há cerca de vinte anos na mesma escola, Tonho Filho conta que encontrou um lugar onde se sente valorizado, o que possibilitou a ele desenvolver

vários projetos: “acho que tive sorte de achar um lugar que acolheu as minhas idéias” (Tonho Filho).

As novas “possibilidades” de atuação dentro de escolas também têm estimulado Guilherme a investir nesse campo.

Eu estou vendo aí muitas possibilidades dentro desse espaço. [...] A gente pode fazer muita música dentro do colégio, fazer música de qualidade. Tem muito trabalho para ser feito, as escolas valorizam muito isso e acho que o professor tem como crescer dentro de uma instituição, sabe?! Dependendo do tipo de trabalho que ele fizer e da valorização que essa instituição dá. (Guilherme)

Entretanto, Guilherme pondera que a disciplina de música ainda é frágil dentro das escolas: “é muito fácil perder espaço [pois] a gente não tá no foco central da atenção pedagógica. [...] É uma coisa que não tá completamente garantida” (Guilherme).

Para Hentschke e Del Ben (2003), a questão da consolidação do espaço da aula de música nas escolas passa, necessariamente, pela clareza que o professor de música necessita ter a respeito do valor do seu trabalho e pela efetiva comunicação deste valor à comunidade escolar e para à sociedade como um todo.

Tonho Filho conta que na escola em que trabalha – cujas turmas possuem em média cerca de quarenta alunos – “não tinha como trabalhar com violão”. Surgiu daí a idéia de desenvolver um projeto de oficinas extracurriculares, que existe há mais de quinze anos, cujo objetivo é atender alunos da escola, interessados em aprender o instrumento.

Esse professor também dá aulas de violão num outro projeto que oferece oficinas de dança, teatro e música para a “terceira idade”, dentro de uma instituição de ensino da rede pública. Ele observa que atualmente existe “uma demanda muito grande” para esse público.

Numa das escolas em que leciona, Guilherme atende a grupos de cinco a seis alunos, num trabalho que ele define como “aula de musicalização no violão”. Nesses grupos, a aula – que tem duração de quarenta e cinco minutos, uma vez por semana – “tem que acontecer ali, naquele dia”. Os alunos não possuem instrumento e o professor não fornece material para estes estudarem em casa, pois “eles não trazem de volta. Então, tem que chegar na aula, escrever no quadro ou mostrar pra eles o que é que eles vão ter que tocar. E fazer acontecer...” (Guilherme).

Essa mesma instituição possui uma escola de música que é aberta à comunidade, onde Guilherme também dá aulas de violão. É um espaço que poderia ser considerado híbrido, pois apesar de ser mantido por uma instituição da rede de ensino, possui características semelhantes às escolas particulares de música, como matrícula, mensalidade, entre outras.

Em outra escola, na qual Guilherme trabalha, foram abertas turmas de violão com cerca de dezoito alunos. Trata-se de um serviço oferecido pelo colégio para aqueles que ficam na escola no turno inverso ao das aulas regulares, onde são oferecidas atividades extracurriculares, entre elas, as aulas de violão. Um dos problemas enfrentados pelo professor é a falta de “empenho” dos alunos: “eles já saem cansados da aula e é bem difícil de fazer. A aula é bem complicada, porque tem muita conversa e eles não colaboram muito” (Guilherme).

4.6 Comparando espaços

Em suas narrativas, alguns professores traçaram comentários comparativos entre os espaços distintos onde eles atuam. É o caso de Fernando, cuja fala merece destaque ao comparar as aulas particulares com o trabalho realizado dentro de instituições de ensino.

No caso dos alunos particulares, tu acaba tendo uma relação mais... digamos, mais íntima com eles. A pessoa frequenta a tua casa. Com o tempo tu já tens uma relação diferente do que dentro de uma instituição, que tu vai lá dar aula. [...] Parece que tu entra lá [na escola] e parece que tu tens que trabalhar de um jeito assim... Parece que é uma responsabilidade maior quando tu tá envolvido com uma instituição. Numa aula particular o teu compromisso é com o aluno. Ele quer aprender algo e tu vai trabalhar pra auxiliá-lo. Dentro de uma instituição tem o que a instituição espera, têm regras um pouco mais estabelecidas, tem o que os pais esperam, tem a coisa da apresentação, de dar um retorno do teu trabalho, do que os alunos fizeram. É uma responsabilidade. (Fernando)

Essa “intimidade” nas aulas particulares, em contraste com a formalização das relações institucionais que mediam as relações entre o professor e seu aluno, é discutida por Bozzetto (2004), quando analisa as falas de professores de piano que atuam no ensino particular de música:

Por não haver, talvez, a mesma formalidade de uma instituição oficial – como prazos, provas, programas, repertório, o estudo particular de música mostra, também, um leque maior de possibilidades para atender aqueles alunos que não necessariamente almejam a profissionalização, mas que objetivam uma educação musical que responda às suas necessidades. Em

suma, o acordo entre professor e aluno precisa ser formado a partir tanto dos objetivos quanto das possibilidades de cada um. (BOZZETTO, 2004, p. 32)

As citações acima remetem à idéia de que as aulas particulares propiciariam, além de um retorno financeiro maior, uma relação mais direta entre o professor e seu aluno, e maior liberdade na “administração do tempo e espaço em contraste com o público-institucional” (BOZZETTO, 2004, p. 36). Porém, essa modalidade de trabalho parece caracterizar-se, entre outros aspectos, por uma maior instabilidade profissional, decorrente da alta rotatividade e inadimplência por parte dos alunos. Já o trabalho dentro de instituições, onde, em princípio, teria-se maior estabilidade, é condicionado pelas subjetividades e relações de poder do espaço escolar (PRATA, 2005), em que o trabalho do professor é mediado pelos diversos agentes envolvidos neste sistema, seus interesses, valores e expectativas.

Dentre as principais conclusões do presente capítulo, destacam-se os múltiplos espaços de atuação dos professores de violão e os peculiares sistemas por eles desenvolvidos, em interação com outros agentes que operam em cada um desses locais. No transcorrer de sua trajetória profissional, cada professor tende a definir seu próprio *locus* de atuação. Antes, porém, parte deles transita por vários desses espaços, onde tomam contato com distintas demandas profissionais. Outro fenômeno observado consiste na mobilidade das aulas ministradas, que podem ocorrer ora num espaço, ora noutro, como, por exemplo, o professor que atende um aluno em uma escola particular e passa a atendê-lo em sua própria residência.

As escolas particulares de música aparecem como *locus* de destaque na atuação dos professores entrevistados. A fragilidade nas relações de trabalho, resultando em vínculos pouco sólidos; a alta rotatividade tanto de professores, como de alunos; a lógica de mercado, prevalecendo na forma como os administradores gerenciam esses espaços, foram reveladas, entre outras questões, nas narrativas dos entrevistados. Entretanto, os professores parecem reconhecer os limites e possibilidades de atuação profissional nesses espaços e, em geral, procuram estabelecer relações pragmáticas de troca com estas escolas.

Dentre os distintos espaços aqui analisados, destacam-se também as peculiaridades das aulas particulares, ministradas tanto na casa dos professores como na dos alunos, onde a intersecção entre o espaço privado e o profissional complexifica as relações estabelecidas nessas duas modalidades de

trabalho. A principal diferença entre estes dois tipos de atendimento parece residir no fato de que, o professor que trabalha em sua residência, tende a ter maior autonomia e controle dessas intersecções, ao passo que, ao adentrar na casa do aluno, fica sujeito a uma dinâmica familiar a qual ele é alheio.

No trabalho realizado tanto nas escolas da rede de ensino, como em oficinas, cursos e projetos, o destaque fica por conta da mediação institucionalizante que se estabelece em cada um desses espaços. Entretanto, a possibilidade de um vínculo empregatício mais estável e de um trabalho socialmente mais reconhecido, tende a configurar-se como atrativo àqueles que trabalham nas instituições de ensino regular.

O público atendido pelos professores de violão, descritos e analisados sob a ótica destes, é o que se propõe a investigar o próximo capítulo. Quem são esses alunos; quais são suas demandas; como se caracteriza o trabalho nas mais variadas faixas etárias, entre outras questões que serão abordadas a seguir.

Capítulo 5

Os alunos: *com quem trabalham?*

5.1 Quem são esses alunos?

A faixa etária atendida pelos professores de violão entrevistados é ampla, indo de crianças em idade pré-escolar a pessoas com mais de sessenta anos. Entretanto, há professores que se concentram em determinadas faixas etárias, o que pode variar de acordo com as inclinações pessoais de cada um, conjugadas com as oportunidades de trabalho encontradas no transcorrer da socialização profissional.

Há professores que preferem trabalhar com adolescentes, como Sandra, que ainda faz um recorte de gênero quando diz se identificar mais com as meninas: “Elas estão mais abertas para o que eu levo, até porque eu também sou mulher, entendeu? Acho que ‘rola’ uma identificação”. Outros, como é o caso de Ary, têm dificuldades para trabalhar com crianças por não se sentirem preparados para o atendimento a esse tipo de público.

Arthur e Tonho Filho identificam uma recente ampliação na faixa etária daqueles que têm procurado aulas de violão, formada tanto de crianças, “cada vez menores”, como dos ditos “vovôs e vovós”. Tonho Filho, que, como mencionado, trabalha em um projeto que oferece aulas para a “terceira idade”, comenta que os idosos “não estão mais em casa. Eles estão saindo pra fazer o que não faziam ou o que não podiam [fazer] antes”.

Quanto ao nível socioeconômico dos alunos, os professores entrevistados, em sua maioria, atendem pessoas oriundas de camadas médias da população. Arthur conta que “a classe social deles, em geral, é boa. Eles têm condições. A maioria estuda em boas escolas. Fazem viagens...”. Sobre seus alunos, Tonho Filho comenta: “quando tu vê, eles já tão com guitarra importada, tão pensando num amplificador bom. Eles têm uma estrutura familiar que permite”. Por outro lado, Ary, que atende alunos em seu apartamento no centro de Porto Alegre, conta que geralmente quem lhe procura é “operário”, gente “que trabalha o dia todo” e depois vai fazer aula de violão.

Os adolescentes formam a maioria dos alunos que procuram as aulas de violão. Parece haver também uma predominância do público masculino, como constata Arthur, quando diz que “oitenta por cento” dos que lhe procuram são homens: “têm meninas, mas é menos”. Essa configuração poderia estar relacionada à própria história social do instrumento, cuja prática poderia encerrar recortes de gênero.

Alguns professores realizam determinados filtros, tanto em relação ao perfil do público que atendem, quanto ao tipo de trabalho que se propõem a desenvolver com estes. Existem, por exemplo, professores que não trabalham com crianças, outros não gostam de dar aulas para alunos iniciantes, independentemente da idade.

Arthur não recomenda aulas de violão para crianças com menos de quatro ou cinco anos de idade. O professor acredita que, nesses casos, o mais indicado seria o estudo do piano para iniciar um trabalho de musicalização. Afora essa questão de limite mínimo de idade, Arthur relata que atende qualquer tipo de aluno, mesmo aqueles que requeiram necessidades especiais:

Se for excepcional, cego, com problemas de coordenação, eu pego. Não acabo com o sonho de ninguém. Mesmo que o aluno seja totalmente... Têm alunos totalmente desritmados. Eu não sei se tu já pegaste alguns alunos assim? Têm desritmados mesmo, que existem, né?! Eu não [desisto]. Eu vou tentando... (Arthur)

Para Ary, um dos critérios de seleção seria o aluno possuir determinados pré-requisitos, pois, iniciar do “zero”, ele não teria “mais condições”. Assim, ele justifica:

Porque eu não quero me desgastar. Não é por eles, mas é por mim mesmo. É a mesma coisa, tu estás com não sei quanto tempo de violão – vinte, trinta anos de violão –, aí chega o cara. Tu não vai precisar passar por aquilo que tu já passou. [...] Vai ter que informatizar todo o aluno. O que realmente é a música. A questão da didática da mão esquerda, mão direita... É aquela coisa assim... [...] Eu já estou pegando pessoas que já têm o mínimo de leitura possível. É difícil? É. É difícil pegar esse tipo de aluno. (Ary)

A fala desse professor é paradigmática no que diz respeito a uma postura que, em maior ou menor grau, é observada em alguns professores com mais tempo de serviço, que é a de se dar o “privilégio” de não querer mais trabalhar com alunos “sem talento”, com “muita dificuldade”, e/ou iniciantes – como diz Ary: “alunos que não tenham um mínimo de contato” com a música. Esses professores preferem relegar o que poderia ser pensado como trabalho “menos nobre”, destinado a

professores mais jovens, para, assim, se dedicarem a “tarefas mais delicadas”. Seus “saberes profissionais adquiridos por experiência e aprendizagem” lhes conferem, nas suas percepções, o direito de fazerem esse tipo de seleção (DUBAR, 2005, p. 198).

Por não se sentirem habilitados para trabalhar com alunos que, eventualmente, desejem uma orientação voltada ao “violão clássico²⁵”, alguns professores preferem não realizar esse tipo de atendimento, recomendando outro professor que desenvolva um trabalho nessa linha. É o caso de Guilherme, que acredita não ser “o professor indicado” por não ter “essa formação” e não ser um “músico erudito”.

5.2 Porque os alunos querem aprender a tocar violão?

Muitos são os motivos que levam um aluno a querer aprender violão, na opinião dos professores entrevistados. A fala de Arthur sintetiza uma das opiniões recorrentes, de que os alunos inclinam-se por aprender o instrumento por “diversão, um *hobby*, um passatempo, como se fosse uma academia [de ginástica], um curso de inglês...” (Arthur).

Outras razões citadas que levariam um aluno a querer aprender violão foram: aperfeiçoar-se para “tocar na noite”; aprofundar a técnica musical; preencher uma “carência” emocional; “diminuir o estresse”, ou ainda, “incluir-se socialmente”. Zé discorre um pouco mais sobre as razões que levam alguém a querer aprender a tocar violão:

A pessoa pode estar fazendo aula por ‘n’ motivos. Ela pode estar querendo aprender pra ser o melhor violonista do mundo; ela pode estar querendo fazer aula porque ela só quer tocar um pouco; só quer se sociabilizar com o violão ou porque ela gosta de ir ali fazer aula [para] preencher o seu tempo. (Zé)

Os motivos pelos quais alguém deseja aprender a tocar um instrumento podem ser os mais variados. Sandra, por exemplo, conta que uma aluna lhe procurou para aprender violão e, assim, poder tocar uma determinada música junto ao túmulo de seu pai. O conteúdo emocional dessa história revela o quão complexa

²⁵ A categoria “violão clássico”, que apareceu em momentos distintos nas narrativas dos professores, será discutida com mais atenção no capítulo 6.

pode ser a relação de uma pessoa com o fazer musical – aqui mediado pelo ato de tocar violão –, e a força que pode movê-la em direção ao aprendizado de um instrumento.

Os professores parecem reconhecer que o que pode levar um aluno a querer aprender um instrumento está diretamente associado aos desejos e necessidades pessoais e interpessoais destes. São impressões que poderiam ser interpretadas como integrantes de um conjunto maior de valores, que teriam por base uma visão compreensiva destes professores em relação às demandas de cada um dos seus alunos.

Fernando, por exemplo, diz que trabalha mais com música popular, “que é o que os alunos querem”. Arthur, por sua vez, revela que ao entender o que os alunos queriam – que não é necessariamente o que ele próprio procura enquanto músico –, o trabalho “começou a dar certo”. Como lembra Guilherme: “a maioria não quer ser profissional, [...] não tão pensando nisso. Eu peguei poucos alunos que se tornaram músicos. A maioria queria tocar violão pra si mesmo, para os amigos...”.

5.3 O trabalho com alunos iniciantes e adiantados

As preferências dos professores por atender alunos iniciantes ou adiantados, parecem dividir suas opiniões. Há professores que acham cansativo trabalhar com principiantes, outros têm prazer especial em atender alunos “do zero” e, assim, conduzi-los nos primeiros passos junto ao instrumento.

A maioria dos alunos que procuram Arthur são iniciantes. Essa percepção é compartilhada também por outros professores, como Sandra, que acredita que desde que começou a dar aulas de violão – há cerca de quatro anos –, já pegou mais de trinta alunos que não sabiam “nada”. Essa mesma professora conta que acha “ótimo começar do zero, [pois] é tudo bom no início”. Opinião semelhante é a de Fernando:

Tava conversando com um colega da faculdade e ele: ‘Ah, iniciante é brabo, né?!’. Eu disse: ‘Bah, mas tu sabe que ultimamente eu estou achando o máximo pegar alguém que não sabe nada de violão e começar ensinar?!’. Tu pega uma pessoa que não sabia tocar e ver todo um processo que ela desenvolveu... [...]. Dá um orgulho [pensar que] fui eu que ensinei isso pra pessoa. (Fernando)

Os que não gostam de dar aulas para iniciantes argumentam que é um trabalho “desgastante”, pois exige “muita paciência” e “cuidados especiais”. Já atender alunos adiantados, segundo Zé, dá mais “prazer” do que trabalhar com os que estão começando:

[com] alunos mais adiantados, ou mais avançados, tu pode discutir questões mais profundas. Aí que está. Aí que faz a diferença. [...] É por que daí tu pode falar de uma coisa e pode trabalhar com aquilo na prática também... [...] Pra falar a verdade, dar aula para iniciante é um pouco cansativo. (Zé)

Ary reconhece que uma aula para principiantes lhe desgasta duas vezes se comparado com alunos que já saibam tocar “o mínimo”. Para ele “é importante pegar alunos que já tenham um pequeno direcionamento musical”. Assim esclarece:

É mais fácil tu pegar alunos que já toquem em banda, mesmo que seja uma bandinha de fundo de quintal. Isso aí não importa. O que importa é que ele ta aprendendo, mesmo que ele não tenha definido uma situação: o que ele quer tocar realmente. Mas pelo menos tu já tá direcionando. Ele já tem um pequeno direcionamento na música. (Ary)

Os alunos mais adiantados são a preferência de alguns professores, mas há aqueles que se reconhecem “limitados” para avançar em questões técnicas e/ou teóricas. Trabalhar, portanto, com alunos que chegaram a um nível de desempenho mais acurado, pode ser um problema para alguns professores de violão. Sandra fala de sua preocupação ao perceber ter chegado ao limite do que poderia ensinar a um determinado aluno: “O que eu queria, naquele momento, passar pra ele seria uma coisa mais de técnica, [de] improvisação. Mas eu não sei isso. Eu não tenho isso. [...] Então eu passei [esse aluno] adiante.” (Sandra)

5.4 A questão do talento: “no peito de um desafinado também bate um coração”²⁶

As falas dos professores revelam dois “tipos” distintos de alunos: os que possuem “facilidade” e os que têm “dificuldade” para aprender a tocar um instrumento. Esses dois grupos, entretanto, são classificados e qualificados de maneira distinta pelos entrevistados.

Adjetivos tais, como “desritmados” e “desafinados”, são usados para definir alunos com “muita dificuldade”, que “não levam jeito”, sem “talento” ou “sem

²⁶ Trecho da canção Desafinado, de Tom Jobim e Newton Mendonça.

condições”. Esses alunos parecem ocupar lugar de destaque nas narrativas dos professores, talvez por propiciarem situações de impasses éticos e/ou metodológicos, tornando complexo, assim, o cotidiano profissional desses professores.

Mesmo que um aluno seja “totalmente desritmado”, Arthur acredita que este tenha direito a se expressar através da música, pois “o que importa é que ele vai ter contato com o instrumento, vai estar se realizando de alguma forma.” O professor parece crer que toda pessoa tem direito de experimentar a satisfação de fazer música: “A gente gosta de tocar, eles também gostam. Como diz o carinha aquele: ‘no peito de um desafinado também bate um coração’” (Arthur).

Por questões éticas, Tonho Filho conta que jamais diria a um aluno que este “não tem condições” ou que ele “não vai aprender”. Ao contrário, ele procura outras formas de comunicar seus limites, como, por exemplo, falar-lhe: “olha, tu tens muita dificuldade. Vai demorar, vai ser difícil...”. Ele acredita que o professor precisa aprender a lidar com essa situação e ser “sincero” com seus alunos. Entretanto, segundo ele, o que muitas vezes acontece é que esse próprio aluno acaba por perceber que “não tem condições” e lhe diz: “Ah, professor, eu entrei, me desculpe, mas... não dá. Não dá pra mim. Ficou muito difícil, então eu vou desistir”.

Essas duas opiniões são emblemáticas no que diz respeito à visão que alguns professores de violão têm em relação às dificuldades dos seus alunos. Num primeiro momento, os dois professores parecem partilhar da percepção de que existem pessoas – os “sem condições”, “desritmados”, etc. – que possuem determinadas dificuldades, tomadas como intransponíveis na aprendizagem de um instrumento. Porém, esses mesmos professores posicionam-se de maneira distinta diante dessa mesma questão. Arthur, por exemplo, acha que até um “desafinado” tem direito ao fazer musical. Tonho Filho, por sua vez, parece cético quanto às reais possibilidades de que essa pessoa possa fazê-lo. Ao professor, nesses casos, caberia um limitado espaço de ação, quase que reduzido, a auxiliar seu aluno a descobrir que esse não seria “o seu caminho”.

Essa percepção se reforça em outra fala de Tonho Filho: “eu pensando aqui agora, na verdade, se eu fosse fazer uma filtragem, de tudo que entrou, de alunos de todas as idades, entra uma boca enorme assim, sai um funil assim. Saem poucos, o resto vai ficando pelo caminho” (Tonho Filho).

Os alunos que “não levam jeito” também aparecem na fala de Zé:

Têm uns que não levam jeito mesmo e não tem nada que tu possas fazer, entende? [...] Então não adianta se sentir mal, porque eu acho que em maior ou menor grau eu sinto isso. Sentir culpa porque tu vê que a coisa não rende. Eu percebi que, de qualquer maneira, mesmo que a pessoa não tenha talento, é importante pra ela. (Zé)

Uma ambivalência parece atravessar a fala deste professor, pois, por um lado, ele reconhece que existem alunos que “não levam jeito” e não há nada que o professor possa fazer, por outro, ele respeita o direito de uma pessoa querer aprender a tocar um instrumento, mesmo que essa não possua “talento” musical. A “culpa” que ele admite sentir por reconhecer-se impotente quando vê que “a coisa não rende”, poderia, assim, ser resultante desse suposto antagonismo.

Sandra conta que, da primeira para a segunda aula, já consegue detectar se um aluno “tem facilidade ou não”:

Eu sou contra isso, mas eu costumo sempre por em caixinhas: ‘a criatura tem facilidade ou não tem’. É pelo exercício que eu passei, pelo jeito [dele responder]. Claro, às vezes o cara chega pra mim, diz: ‘Ah, não tive tempo, não consegui estudar’. É uma coisa! Eu descubro mais adiante: ‘Pô, ele tinha facilidade!’. Mas normalmente eu não me engano. (Sandra)

A distinção entre alunos com “facilidade” ou “dificuldade”, revelada nas falas de alguns dos professores entrevistados, remete ao peso que essas duas categorias poderiam exercer sobre a expectativa que o professor projeta e a influência dessas percepções na autoestima dos alunos.

5.5 O trabalho nas diversas faixas etárias

5.5.1 As crianças

Crianças de cinco a doze anos de idade compõem uma parte da clientela dos professores de violão entrevistados. Das características do atendimento a esse grupo, destacam-se, entre outras, a percepção da necessidade de um trabalho diferenciado; aulas mais curtas; capacidade de concentração reduzida; dificuldade de encontrar materiais didáticos adequados; a responsabilidade que o professor tem por promover na criança o gosto pelo estudo do instrumento; a importância de dar um retorno aos pais sobre a natureza diferenciada deste trabalho; e, ainda, o entendimento que alguns professores têm sobre a aula de violão para esse público, como uma espécie de “recreação musical”, um momento de “lazer”.

O atendimento ao público infantil parece dividir a preferência dos professores. Existem os que confessam ter uma “tremenda dificuldade” e, até uma espécie de “angústia”, por achar que a aula de violão com as crianças efetivamente não “acontece”. Outros, ao contrário, demonstram satisfação ao executar esse tipo de trabalho.

Foi através da experiência de trabalhar com crianças que Judite passou a gostar de dar aulas de violão. Ela chama a atenção sobre a importância de cuidar da parte motivacional do trabalho com os menores, pois, do contrário, eles podem perder o interesse e se desestimular com o estudo do instrumento. Nas suas palavras: “Depois tu acaba não cuidando da parte de motivação e ela: ‘bah, não quero mais!’ [...], tu pode ir lá e fazer com que a criança nunca mais queira ver o violão na vida”. Portanto, “tem que ser algo bem pensado, se não pode não funcionar” (Judite).

Tonho Filho, como mencionado, observa um aumento na procura por aulas de violão por parte de crianças “menores”, enquanto Arthur conta que tem se adaptado bem a essa demanda e revela sua preocupação em investir nesse público. Afinal, eles “são duradouros”, “têm irmãos” e é “uma indicação constante”.

Questões de ergonomia também aparecem na fala dos professores. Sandra, por exemplo, conta sobre a sua preocupação com um aluno de cinco anos que possui um instrumento grande demais para seu tamanho: “a dificuldade dele maior é de se localizar”.

5.5.2 Os adolescentes

O trabalho com adolescentes parece caracterizar-se, entre outras particularidades, pela motivação que os leva a querer aprender a tocar violão. As representações associadas às práticas desse instrumento, definidoras de identidades juvenis e amplamente exploradas pelos meios de comunicação, parecem desempenhar forte apelo junto a esse público.

Em sua dissertação, Corrêa (2000), ao discutir processos de autoaprendizagem de adolescentes que estudam violão, escreve:

Os jovens adolescentes parecem ter uma particular identificação com o violão ou a guitarra. A mídia impressa e a eletrônica, ao veicularem constantemente cantores de rock, pop, pagode e tantos gêneros utilizando

esses instrumentos parece contribuir para essa associação. (CORRÊA, 2000, p. 2-3)

Portanto, o domínio dos repertórios juvenis, associado às práticas do violão e às suas possibilidades de sociabilização, parecem mobilizar um grande número de jovens. Parte dessas pessoas encontra na atuação dos professores de violão um possível caminho em direção ao aprendizado deste instrumento.

Sandra conta sobre um aluno com quinze anos de idade que, com alguns meses de estudo, passou a dominar o repertório de sua banda preferida. Pouco tempo depois, esse mesmo rapaz já estava compondo e formando seu próprio grupo:

[ele] voltava outro, de uma semana pra outra, de tanto que ele tocava. E ele evoluiu. Progrediu muito e muito rápido. Aí montou uma banda, começou a fazer letras e músicas. Ele tocou uma música pra mim, [e] claro que é precário ainda. Ele conhecia o que? Os acordes básicos e duas pestanas. E com aquilo ali ele montou todo o repertório da banda [risos]. Aí tem a função do Orkut²⁷ agora, então ele me mandava pelo Orkut as letras e: 'Ah, "sôra", entra na comunidade da minha banda'. (Sandra)

A identificação entre os professores de violão e seus alunos adolescentes, pode passar por questões geracionais. Sandra, que na época das entrevistas tinha pouco mais que vinte anos, por exemplo, percebe haver uma maior proximidade entre ela e seus alunos adolescentes: "eu vejo que com essa galera eu me dou melhor ou a gente conta mais com a empolgação natural deles".

Arthur, por sua vez, acredita que os próprios alunos tendem a procurar aqueles professores com idade mais próxima à deles. Perguntado sobre suas perspectivas de trabalho, esse professor, que tem nos adolescentes sua maior clientela, teme que, quando chegar à velhice, haja uma diminuição "natural" do seu volume de trabalho, pois, segundo ele, "o pessoal gosta de gente jovem".

Por ser uma fase de muitas e repentinas mudanças, o trabalho com adolescentes, para o professor que dá aulas particulares, pode ser bastante gratificante, mas pode revelar-se pouco estável. Esta parece ser a percepção de Arthur quando diz que: "não adianta tu pegar só o bom, que seriam adolescentes de dezesseis anos, que te dure dois anos como aluno. Com dezoito anos muitos tomam outros rumos, saem da escola [e vão] fazer seus cursos, [vão] trabalhar... Fica mais complicado" (Arthur).

²⁷ Site de relacionamentos (www.orkut.com).

5.5.3 Os adultos

Diferentemente do trabalho com crianças e adolescentes, as aulas de violão com adultos são constituídas, segundo os depoimentos colhidos, sob bases distintas. São normalmente pessoas que têm outras ocupações – como arquitetos, dentistas, donas de casa, etc. –, e que buscam um desenvolvimento musical, muitas vezes movidos pelo simples prazer de tocar um instrumento, aprender as músicas de seus artistas preferidos e relembrar tempos de juventude.

Tonho Filho conta a respeito de um aluno que lhe procurou para aprender exclusivamente músicas dos The Beatles. Outra aluna de Sandra, uma “senhora” de quarenta e poucos anos, adora música sertaneja e tem “todos os CDs” autografados. Mesmo reconhecendo não ter intimidade, nem afinidade com o estilo, a professora acabou por utilizar esse repertório devido ao seu menor grau de dificuldade na execução do acompanhamento rítmico/harmônico, pois “são acordes bem fáceis. São sempre os mesmos: lá, ré, mi. E aí ela consegue pegar” (Sandra).

Alguns destes alunos possuem demandas específicas, como o caso de alguns que procuraram Zé para aprender teoria aplicada ao violão. Judite traz também os exemplos do dentista que queria aperfeiçoar a técnica do “violão clássico”, e do “roqueiro” que desejava aprender a ler música por “partitura”.

Entre os problemas que os professores identificam no trabalho com alunos adultos, destacaram-se dois. O primeiro diz respeito à dificuldade destes em lidar com seus próprios erros, principalmente diante do professor. Sandra, comentando sobre as especificidades de se trabalhar com esse público, lembra do caso de um aluno que, em determinadas, aulas chegava “travado” para tocar:

O adulto já fica todo: ‘Aí, não me corrige que eu fico com vergonha!’ [...] Daí a gente conversa, mas às vezes não tem como tocar nesse assunto, então eu tento puxar pra outro papo, pra ele se soltar, ‘vamos pra outra música...’. Parece que não admite errar na minha frente. Isso é complicado de lidar com os adultos. (Sandra)

A outra questão diz respeito às alunas mulheres que usam unhas compridas. Na execução do violão, as pontas dos dedos de uma das mãos – na maioria das vezes, a esquerda – necessitam pressionar as cordas para modificar o som da mesma. Neste caso, as unhas compridas dificultam consideravelmente o movimento, o que pode resultar em um maior esforço por parte do aluno e, em muitas vezes, um som débil.

5.5.4 A “terceira idade”

Como citado, uma demanda que parece estar crescendo é o atendimento a alunos com mais de sessenta anos. Com aumento da expectativa de vida nos centros urbanos, essas pessoas, em especial aquelas oriundas das camadas médias da população, passam a representar um grupo de consumo de bens e serviços cada vez maior.

Luz e Silveira (2006) destacam que, diante do crescimento desta população, “educadores e profissionais das ciências humanas, sociais e médicas” têm trabalhado no sentido de reduzir a exclusão e valorizar a contribuição desse segmento para com a sociedade (p. 2). Preocupados com a qualidade de vida dessa crescente população, estes profissionais encontram-se cada vez mais envolvidos em vários projetos educacionais direcionados a esse público (idem). Como consequência desse novo cenário, novas frentes de trabalho têm se aberto aos professores de música, o que incluiria aqueles que lecionam violão.

Tonho Filho, que, como referido, trabalha com esse público, descreve que as maiores dificuldades desses alunos são motoras: “É uma coisa muito devagar. Tu tens que dar músicas muito simples para eles irem desenvolvendo a parte mecânica. É aonde tem a maior dificuldade”.

As expectativas desses alunos também são diferentes em relação aos demais públicos:

O resultado do idoso é muito mais lento, mas essa lentidão muitas vezes pra eles é o suficiente. Quando eles conseguem acompanhar uma música, uma música gauchesca, um *Pezinho*, uma *Prenda Minha*, [e] eles conseguem do início ao fim, pra eles é uma vitória. [...] eles não têm a ilusão de serem artistas. Nenhum deles tem essa ilusão de subir num palco, aquilo ali é como se fosse uma terapia pra eles. [Querem] satisfazer um desejo que é um desejo que no fundo todo mundo tem, que é o de tocar um instrumento. Quem é que já não teve esse desejo? (Tonho Filho)

Nessa fala, o professor afirma que uma das questões que movem esses alunos às aulas de violão seria a vontade de aprender a tocar um instrumento. Desejo, aliás, segundo ele, comum a todas as pessoas. Porém, esses “idosos” possuiriam expectativas mais “realistas” em relação a esse desejo, condizentes, portanto, com os limites impostos pela idade.

O componente geracional também faz a diferença no que diz respeito à postura desses alunos na aula que, para Tonho Filho, “se comportam como crianças

obedientes. Eles têm muita vontade, têm muita paciência, têm muito tempo. Se entregam a ti. Eles são de uma geração mais antiga, [tiveram] uma educação diferente da que nós temos hoje”.

As dificuldades motoras, as expectativas condizentes com os limites impostos pela idade, a motivação renovada por realizar o sonho de tocar um instrumento e a maior paciência e “disciplina”, são apontadas pelo professor como alguns dos traços que caracterizariam a relação deste grupo para com o aprendizado do instrumento.

Apesar de descrever um tipo de velhice, essas características não devem ser tomadas como totalizantes. Como afirma Ribas (2006), ao revisar autores que discutem as fases da vida como uma construção social, não se deve "homogeneizar comportamentos por grupos de idade", uma vez que:

a heterogeneidade se mostra como uma característica que marca a conduta humana nos mais diversos períodos da vida na medida em que a condição sociohistóricacultural não se oferece de igual forma para todos os indivíduos de uma mesma categoria geracional. (RIBAS, 2006, p. 29)

5.5.5 Comparando públicos

Em suas narrativas, os professores entrevistados comparam a faixa etária, gênero e nível socioeconômico do seu público. Tonho Filho, que possui experiências com adolescentes e “pessoas de idade”, conta que são trabalhos que exigem metodologias distintas. São “dois opostos”, grupos que possuem “educações diferentes”.

Sandra está entre os que avaliam que o acesso aos meios tecnológicos facilita o trabalho com os mais jovens em relação às pessoas com mais idade. Nas suas palavras: “essa gurizadinha parece que já sabe mais, já tem *MTV*, já tem internet, várias coisas. Eles me perguntam coisas dos *sites* de cifras: ‘Ai, o que é que é aquele ‘tom’ que eu posso clicar e muda a música toda?’²⁸”. Segundo ela, diferentemente da “gurizada”, que vem com “mais sede ao pote”, tanto as crianças mais novas, quanto os adultos, são mais suscetíveis a desistirem das aulas. Sandra também acredita que o trabalho, tanto com crianças, quanto com adultos, exige mais paciência e preparo, pois o professor “tem que ir cheio de cartas na manga para que

²⁸ Alguns *sites* especializados em cifras de músicas para violão e guitarra disponibilizam um dispositivo automático de transposição de tonalidade. Como exemplo, ver: <http://www.cifras.com.br> e <http://cifraclub.terra.com.br>.

a aula dê certo”. Entretanto, essa percepção, pode estar mais relacionada às inclinações pessoais dessa professora – que, como mencionado, diz ter mais afinidade com o público juvenil –, não configurando, assim, uma opinião que represente a totalidade dos que trabalham com aulas de música para crianças.

Para Judite, as questões teóricas são mais fáceis de serem trabalhadas com os alunos iniciantes, principalmente as crianças, pois o professor pode “ir por passos”. Os alunos que “já vêm tocando”, em sua opinião, não parecem interessados por esse tipo de questão.

Sandra conta que, ao contrário das meninas adolescentes com as quais trabalha, as aulas com os “guris” têm que ser “cheia de atrativos”, pois esses costumam esboçar resistência, tanto com o repertório proposto pela professora, como pelas questões mais teóricas.

Após suas primeiras aulas numa escola municipal da periferia de Porto Alegre, onde realizava estágio docente, Fernando se surpreendeu com a resposta dos alunos diante das propostas do professor. Acostumado com uma clientela de adolescentes oriundos de camadas médias, a maior parte estudantes de escolas privadas e moradores de bairros centrais, Fernando observa que esses novos alunos, em comparação com os outros, “são bem abertos” para com suas idéias. Ele diz estar “bastante acostumado” com alunos que chegam à aula com muitas exigências e pouca disposição para negociar novos repertórios.

5.6 As relações entre o professor de violão e seus alunos

As fronteiras entre o profissional e o pessoal, e a maneira como cada professor se coloca diante delas, aparecem com destaque nas falas. Além do caso mencionado por Judite, que diz não atender na casa de homens adultos para evitar situações constrangedoras, Arthur também faz referência a cuidados com situações que possam ser interpretadas como assédio para com os alunos.

Outra história que Judite conta é a de uma mãe que queria que sua filha tivesse aula com uma professora mulher. A exigência desta mãe, segundo Judite, parecia estar associada ao caso do professor de piano de trinta e um anos de idade

e sua aluna de treze, que foram encontrados baleados num quarto de motel em Porto Alegre.²⁹

Guilherme dá espaço para a “interação”, mas, dificilmente, “vira amigo” de seus alunos, preferindo uma posição reservada em relação a estes. É com os pequenos, porém, que essa distância se reduz um pouco mais:

Na [minha] aula sempre teve espaço pra conversa com os pequenininhos. A questão da afetividade é sempre presente. Eu acho que eu sou bem afetivo com os menores, apesar de sempre manter essa relação de professor e aluno. (Guilherme)

Atravessar as fronteiras do profissional para o pessoal, segundo Zé, é uma experiência que pode ser “natural”. Nas aulas que ministrou para um “bando” de filhas de um conhecido, esse professor revela ter se sentido “mais um amigo do que um profissional”, pois são pessoas com que ele já possuía uma relação afetiva.

Essas fronteiras parecem desaparecer, quase que por completo, em outro caso lembrado por Zé:

Eu já tive experiência de algum tempo atrás uma aluna começar a contar seus problemas pessoais e chorar na aula, de eu conhecer o marido, e conhecer os dois e ter um envolvimento com os dois, de me levarem pra uma reunião de uma escola mística. E eu, enfim, ter um envolvimento além. Isso já aconteceu, mas é claro, foi uma coisa bem rara, [mas] foi muito legal. (Zé)

As relações interpessoais entre professor e aluno podem também ser mediadas por identificações geracionais e/ou de gênero, como é o caso, já referido, da professora Sandra, de 21 anos, que diz relacionar-se melhor com alunas adolescentes.

Os componentes emocionais envolvidos numa aula de instrumento também podem mediar essas relações. A responsabilidade do professor com essas questões é lembrada por Ary, quando diz:

Tu trabalha com o ego das pessoas. Imagina o que tu tem nas tuas mãos... Eu não sei se tu já percebeste o poder que [um professor] tem de destruir um aluno? Tu pode destruir um aluno se tu quiser. Tu já parou pra pensar? É muito delicado. Tu pode jogar um aluno lá pra cima também e na primeira esquina ele se desmoronar com tudo, assim. Porque [ele] não é tudo aquilo que ele pensava. (Ary)

²⁹ Esse fato parece ter mexido de maneira significativa com o imaginário das pessoas envolvidas com aulas particulares de música em Porto Alegre. De maneira explícita ou implícita, as falas de alguns professores fizeram referência a esse caso. Mais detalhes em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u128422.shtml>

Diante dessas questões, é possível concluir que as fronteiras entre o profissional e o pessoal, além de móveis, são balizadas por questões tanto objetivas como subjetivas, que integrariam os modos de ser e agir dos professores de violão.

Ao discutir sobre o público atendido pelos professores de violão, segundo suas narrativas, este capítulo ajuda a concluir que é ampla sua faixa etária, com a predominância de adolescentes do sexo masculino, provenientes das camadas médias da população. Entretanto, alguns professores têm observado uma crescente demanda de pessoas com mais idade e, também, de crianças pequenas. Por sua vez, o segmento ao qual cada um se dedica parece advir da mediação entre oportunidades de trabalho e inclinações pessoais.

Em geral, os entrevistados compreendem que o que pode levar alguém a querer aprender a tocar um instrumento está diretamente relacionado às suas necessidades pessoais e interpessoais e, a partir dessas motivações, eles procuram direcionar seu trabalho. Dentre os pontos abordados, pode-se destacar também que são as concepções pessoais, a respeito do papel que desempenham enquanto professores de violão, que balizam as representações em relação ao atendimento a alunos que, supostamente, possuem determinadas dificuldades de aprendizado. São essas mesmas concepções que auxiliam na delimitação do ser profissional e do ser pessoal na relação entre esses professores e seus alunos.

No capítulo a seguir, o olhar dirigirá-se para a aula de violão. Como os professores descrevem suas concepções metodológicas, como organizam os conteúdos e materiais didáticos, como abordam as questões específicas da técnica violonística, estão entre os tópicos que serão abordados.

Capítulo 6

A aula de violão: *como trabalham?*

Muitos foram os exemplos trazidos pelos professores sobre o que e como ensinar violão. Nestas falas, pode-se identificar modos de ser e agir dos professores de violão, contidos em questões como: organização dos conteúdos; ensino das primeiras músicas e dos primeiros acordes; respeito com a etapa de desenvolvimento cognitivo dos alunos; e concepções sobre técnica e conhecimento musical. Compreender como estes professores ensinam é apreender aspectos relacionados aos valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios de sua cultura profissional. Entretanto, limitado ao objeto de estudo, este capítulo não objetiva uma discussão sobre metodologia de ensino do violão, mas sim adensar os aspectos constitutivos da cultura profissional destes professores, identificados em seus modos de ensinar e nas concepções que balizam tais procedimentos.

6.1 Princípios metodológicos

As narrativas, acerca do que os professores ensinam para seus alunos e como o fazem, encerram representações que revelam princípios metodológicos orientadores de suas práticas profissionais. A música, como expressão artística do indivíduo, por exemplo, é um conceito que Zé procura desenvolver junto a seus alunos iniciantes. O professor explica:

Eu digo para as pessoas que [música] é arte, que ninguém é dono da música, ninguém tem que tocar super bem ou que tocar violão não é tocar só daquele jeito. Se tu produzes um som ali, tu consegues ter uma emoção com aquilo, aquilo consegue te dar uma alegria... Aquilo já é tocar violão!
(Zé)

Outro exemplo é encontrado na fala de Guilherme. A preocupação deste professor com um crescimento musical mais amplo, por parte dos seus alunos, é assim descrita:

Têm mil coisas que são importantes numa aula de violão. Eu sempre procuro estar atento para essas questões. Às vezes a gente vê que um aluno não está se desenvolvendo na habilidade específica de tocar violão, mas está se desenvolvendo musicalmente naquele momento. Está tendo

um crescimento, um amadurecimento musical. Isso já é uma grande vitória. Se a gente souber enxergar isso, né?! [...] Não existe uma forma certa de tocar violão. (Guilherme)

Um dos valores defendidos pelos professores é o de um ensino de violão voltado aos interesses dos alunos, como se verá a seguir.

6.1.1 Ensino focado no aluno

Desenvolver uma metodologia que tenha o aluno, tanto como ponto de partida, como fim do processo pedagógico; conhecê-lo e atender suas demandas, a fim de que esse tenha mais autonomia e se torne agente ativo no processo educativo (LOURO *et al.*, 2008), torna-se imperativo para esses professores.

Essa mesma concepção é endossada por Oliveira (2001), quando escreve que, ao longo de sua experiência como educadora musical, vem desenvolvendo “uma abordagem que toma o aluno como centro do processo de ensino”. Para esta autora, o ensino de música deve se caracterizar por “propostas centradas no aluno (de forma individual ou coletiva), pois cada um tem sua forma de aprender, suas aptidões especiais, seus diferentes interesses musicais” e, portanto, “torna-se necessário desenvolver situações amplas, que tenham significado” e que sejam ordenadas a partir destes (OLIVEIRA, 2001, p.35).

Tonho Filho acredita que se o professor conhecer “a outra pessoa” e estiver seguro daquilo que pode fazer, o aluno aprende “de uma forma prazerosa”. No tempo de faculdade, o professor teve atritos com colegas porque estes possuíam muitos “dogmas”, achando que para se ensinar “teria que ser assim, teria que ser assado...”. Ao discorrer sobre suas concepções de ensino/aprendizagem, Tonho Filho parece filiar-se a um tipo de trabalho que leva em consideração as necessidades e desejos dos alunos, inseridos dentro de determinados contextos, nos quais não haveria “fórmulas prontas”, que pudessem dar conta das particularidades de cada realidade.

Para Fernando, por sua vez, a opinião dos alunos é sempre importante, pois, assim, o professor tem subsídios para melhor organizar seu trabalho, indo ao encontro das preferências e expectativas destes. Estimulando os alunos a opinarem sobre o que está sendo desenvolvido, o professor exemplifica: “eu procuro sempre

perguntar: ‘E aí, gostaram? Não [gostaram]? De repente podemos fazer de uma maneira diferente...’”.

Na mesma linha, Guilherme acredita que, tanto o aluno como o professor, ganham quando a aula é focada no primeiro. Para isto, é importante não se “fechar num método” e sim “deixar a coisa acontecer em função do aluno”. Ele, assim, detalha:

Prestar a atenção no aluno e conhecê-lo bastante, para tu conseguir ajudá-lo da forma mais adequada. [...] Deixar a coisa acontecer em função dele. Porque eu acho que é mais legal para o aluno e divertido para o professor também. Deixa a aula mais dinâmica. (Guilherme)

Para Fernando e Tonho Filho, cada aluno responde de uma forma diferente, porque são pessoas diferentes:

Têm certas coisas que a gente percebe. Quando a gente dá aula, às vezes uma [determinada] atividade, o aluno acha o maior barato fazer. E adora! E tu vais fazer a mesma coisa com outro, e esse outro acha uma bobagem aquilo, sabe? [...] *o que dá certo com um não dá certo com outro.* (Fernando)

Nem um aluno é igual ao outro. Eu pego quatro alunos aqui. Um tem uma boa mão direita, outro tem uma boa mão esquerda. Um tem ritmo, outro não tem. Não existe ninguém que toque igual ao outro. Um pega a palheta de um jeito, outro pega de outro. Um dá uma palhetada arrastada, o outro não, tem a mão pesada. Então não existem dois alunos iguais. Cada aluno é diferente do outro. (Tonho Filho)

Tonho Filho complementa dizendo que conhece poucos professores que trabalham a partir do “mundo musical do aluno”, e que ele, ao adotar este procedimento, está obtendo um “bom resultado”. Ainda nas suas palavras:

Eu entro no mundo musical deles e trabalho a partir daí. É esse conselho que eu dou. Pode até colocar alguns elementos. Pode fazer uma troca de informações. Busca o que o aluno está ouvindo e: ‘Ah, é isso aí? Isso aí é assim que se toca, ó!’. Isso aí eu já adotei há muito tempo e é por aí que eu vou. (Tonho Filho)

As narrativas parecem revelar a importância em se desenvolver a capacidade de entrar no universo musical dos alunos e, a partir daí, estabelecer um diálogo em que as duas partes, alunos e professores, só teriam a ganhar. Para tanto, é fundamental que o professor esteja atento e respeite seu aluno. Enxergue nele um indivíduo com desejos, anseios e opiniões.

A idéia de diálogo e de crescimento, entre ambas as partes, aparece com força nesta fala de Guilherme:

A gente lida com pessoas muito diferentes [...] Quando a gente conhece o aluno e a gente faz uma aula em função dele, aprende muita coisa também desse repertório que ele gosta. Isso por si só vai gerando um... vai andando. Vai fazendo a gente andar como professor. *Vai conhecendo outras coisas, derrubando alguns preconceitos, dando valor a coisas que a gente não dava.* Vai conhecendo o porquê, a intenção daquele tipo de repertório e vai crescendo, vai aprendendo também. Isso eu acho fundamental, não se fechar nunca para esse aprendizado, para gente ir aprendendo junto com eles e cada vez [poder] oferecer mais para esses outros alunos que vão começando. (Guilherme)

6.1.2 Atendendo às demandas dos alunos

Na medida em que se voltam para o universo dos alunos, os professores de violão são impelidos a atender demandas bastante dinâmicas e específicas. Suas narrativas revelam como eles o fazem.

Assim, como verificado por Bozzetto (2004, p. 66), as músicas do cotidiano, em especial o repertório dito “popular”, parecem ser as mais solicitadas pelos alunos dos professores de violão entrevistados. Tonho Filho, que armazena um arquivo no seu computador com “mais de mil músicas”, procura sempre estar em dia com as “bandas” que seus alunos “curtem”. Assim ele comenta: “Muitas vezes, o aluno me pede: ‘Ah, eu quero tal música’. Eu nunca ouvi falar: ‘escreve aqui como é que é o nome’. Eu vou atrás, tiro para os caras.”

Demandas específicas exigem que professor se atualize para não perder alunos. Ary, por exemplo, viu-se obrigado a ampliar seu leque de atendimento, pois muitos alunos lhe procuravam para aulas de guitarra elétrica. Para tanto, o professor comprou uma guitarra usada, foi atrás de métodos específicos e começou a estudar esse novo instrumento.

Arthur “sempre” procura trabalhar o que os alunos “estão a fim de fazer”, pois, nas suas palavras: “a aula é deles, e não minha”. Ainda, segundo este professor, “o mais importante é manter o aluno, não pelo lado financeiro, mas o cara que toca tem aquele sonho, nem que seja tocar [apenas] uma música”.

No curso de extensão universitária em que trabalha, Judite atende pessoas que, em sua maioria, querem prestar o exame de ingresso nos cursos do Departamento de Música da UFRGS. Ela conta como procede com esses alunos:

Eles vão lá para [fazer a] prova, e daí tem o repertório. A gente vê se [o aluno] já está em condições de fazer e o que é que ele já está tocando [do repertório exigido]. Ele toca, [e o professor] vê o que ele está precisando

[estudar]. Às vezes dá peças que não são aquelas [da prova], por que ele precisa melhorar outras coisas antes. (Judite)

Fernando reconhece haver uma dualidade entre os conteúdos que o professor acredita serem importantes numa aula de instrumento, e aquilo que o aluno deseja aprender: “tem o que metodologicamente é interessante para desenvolver certas habilidades, mas tem o que musicalmente a pessoa quer fazer e faz sentido para ela” (Fernando).

A fala de Fernando chama a atenção para uma importante questão concernente não só aos professores de violão, mas aos professores de música em geral: o confronto de sua formação – tanto técnica-científica, como pedagógica, seu gosto pessoal, sua visão de mundo – com a cultura de seus alunos, seus desejos, anseios e preferências. Confronto este que, não raro, é marcado por distâncias geracionais, sócio-econômicas, étnicas e de gênero.

6.2 Os conteúdos

6.2.1 A organização dos conteúdos e os cuidados com a técnica

Nas aulas em grupo com crianças pequenas, a organização dos conteúdos, “do mais simples pro mais complexo”, é uma preocupação de Guilherme. Adaptar o repertório trazido por seus alunos para o nível de execução destes é um procedimento usado por esse professor, como detalha:

Às vezes, quando eles estão bem no começo, são bem novos, a gente não trabalha muito a harmonia, a gente trabalha mais a melodia. Tocam uma nota de cada vez, tocam junto comigo. E depois, aos pouquinhos, vão colocando acordes, os mais simples, tentando fazer um acompanhamento. (Guilherme)

Arthur trabalha basicamente com “repertório”, procurando escolher “músicas possíveis” de serem executadas de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um. As questões teóricas começam a aparecer “depois de [um] certo tempo”, quando o aluno já está “tocando”.

Os cuidados com a técnica e a interpretação aparecem na fala de Judite. Sobre um novo aluno que já sabia tocar “alguma coisa”, ela relata:

Ele se preocupava mais em só ler a partitura. Assim: ‘ah, li? Toquei da primeira à última nota? Tá legal! É isso que eu tenho para fazer’. Aí eu

estou tentando fazer com que ele veja que a técnica é importante, que a música não é só tocar as notas. Tem que pensar na melodia que tu está cantando com o violão. (Judite)

6.2.2 O repertório mediado

Para desenvolver uma metodologia focada no “mundo musical do aluno”, a base do repertório desenvolvido “parte do que o aluno gosta, do que ele ouve”, é o que conta Tonho Filho.

Como já observado, as preferências musicais dos alunos parecem estar condicionadas a fatores estritamente ligados ao meio social em que vivem, à geração a qual pertencem e às questões de gênero. Os professores, por sua vez, possuem graus distintos de interferência nas escolhas do que deve ser trabalhado em aula. Estas interferências são condicionadas à visão que cada um desses professores tem sobre a atividade que desenvolvem; suas inclinações ideológicas; seus preconceitos; enfim, suas visões de mundo. Portanto, o repertório desenvolvido em aula é fruto de negociações entre os professores e seus alunos, mediadas pelos fatores expostos acima, entre outros.

Louro (2008) observa que dentro de uma “abordagem crítica”, os conteúdos não se apresentam fechados, nem tampouco o professor que, mesmo percebendo que o foco do processo está no aluno, limita-se a observar como este aprende o conteúdo. Nessa perspectiva, o entendimento dos significados construídos pelos grupos sociais aos quais, tanto o aluno, como o professor advêm devem mediar o processo de construção dos conteúdos. Assim explica a autora:

Os conhecimentos que [o professor] pretende ensinar devem entrar em diálogo com os significados construídos pelos grupos sociais dos alunos. Assim, por um lado, o conteúdo trazido pelo professor adquire maior significado para o aluno e, por outro, os próprios conteúdos trazidos pelos alunos podem passar a servir de tema para o processo de aprendizagem. (LOURO, 2008, p. 271)

Corrêa (2008), por sua vez, questiona sobre como o professor pode apreender a realidade musical dos seus alunos, se esta não faz parte de sua formação? Ou melhor, “Como tentar ensinar o que não se conhece ou compreende?”. O autor acredita que o centro deste problema está no preconceito alimentado por ambas as partes:

Muitas vezes, o repertório ouvido e tocado por adolescentes pode ser um dos pontos que geram um distanciamento na aula de música, originando preconceitos de ambas as partes. Preconceito que geralmente advém de um desconhecimento do próprio professor sobre um determinado tipo de repertório ou sobre uma determinada realidade, que muitas vezes não diz respeito aos educadores; assim como preconceito de jovens em relação a fazer aulas, por desconhecerem o tipo de ênfase e realidade do professor. (CORRÊA, 2008, p. 37)

Na narrativa dos professores entrevistados, é possível constatar que o repertório dito “popular” domina os pedidos dos alunos. Segundo Tonho Filho, “noventa e nove por cento dos alunos” que lhe procuram “querem violão popular”. Esse repertório é basicamente formado pelo acompanhamento de canções. Dos gêneros musicais encontrados, destacam-se o *pop rock* nacional e internacional, incluindo os “clássicos” do gênero, as bandas da novíssima geração e a dita MPB em suas diversas manifestações: bossa nova, samba, pagode, choro, sertanejo, música gauchesca, entre outros³⁰.

Não só com as músicas dos alunos são desenvolvidas as aulas dos professores entrevistados. Em maior ou menor grau, estes também contribuem com novos materiais. Alguns o fazem com mais ênfase que outros. Sandra, por exemplo, acredita que uma das suas “funções”, enquanto professora, seria a de “qualificar” o repertório dos seus alunos. A professora comenta que seus alunos, em geral, têm acesso limitado a “novos” repertórios:

[Os alunos] ouvem [só] o que toca na rádio. É complicado! Tudo o que tu quer levar de novo para eles, tem que levar o CD, porque é uma coisa que eles nunca ouviram. Um Toquinho, um Tom Jobim, Adriana Calcanhoto... [eles] nunca escutaram. (Sandra)

Comentando sobre uma aluna adolescente, mais resistente a “outros” repertórios desconhecidos por ela, Fernando avalia que “sempre tem um jeito de levar o novo” para o aluno. Poder-se-ia pensar que esse “jeito” pode ser desenvolvido a partir do estreitamento das distâncias culturais, geracionais e de gênero que separam o professor dos seus alunos, tendo como princípio o respeito, a curiosidade e a compreensão acerca daquilo que nos é diferente.

Tonho Filho orgulha-se por ter desenvolvido uma “metodologia” própria que valoriza as músicas de preferência dos alunos, porém, sem deixar de abordar outros

³⁰ A nomenclatura aqui adotada tem por base a mediação entre a fala dos entrevistados e as interpretações do pesquisador, sem, contudo, ignorar a problemática deste tipo de categorização em estilos e gêneros musicais que, em muitos casos, apresentam-se complexas e ambíguas e, portanto, passíveis de crítica.

tipos de repertório existentes. Há, por parte desse professor, uma preocupação em aproximar esses outros repertórios do universo musical dos seus alunos. Em suas palavras:

[Também é] importante o aluno conhecer Beethoven. Eu também toco [esse tipo de música com os alunos], eu faço arranjo [com eles]. Eu pego uma Nona Sinfonia de Beethoven e transformo num rock com os alunos. Faço eles ouvirem o original, trabalho Villa-Lobos... (Tonho Filho)

Outro caso que Sandra conta é sobre um aluno que se desenvolveu muito rapidamente. Apesar de ter chegado ao limite do que poderia tecnicamente ensiná-lo, a professora acredita que estava ao menos contribuindo para aumentar seu repertório, oferecendo-lhe novas músicas. Ela, assim, detalha: “a minha aula tava servindo para ele conhecer a música brasileira. Eu levava Los Hermanos, bossa nova, um samba, um chorinho. Muita coisa eu tava levando para ele”. (Sandra)

Alguns dos professores entrevistados creem que faz parte do seu trabalho mediar a escolha do que deve ser tocado em aula, não deixando, entretanto, de considerar que os gostos e as preferências dos seus alunos devem ser respeitados. Desenvolvem-se aí interessantes processos de negociação entre ambas as partes.

Os alunos “hoje em dia”, segundo Arthur, querem “aprender coisas modernas”. Este professor, entretanto, acredita que é importante dar-lhes a noção de que há uma linha histórica que ligaria esses novos grupos e artistas aos “mestres” do passado. Nas suas palavras, esses grupos e artistas “aprenderam com alguém, também. Então eu procuro pegar aonde foi feito esse trabalho inicial” (Arthur).

Com os que aprendem “violão clássico”, Judite diz que procura primeiro ver “tecnicamente como é que anda o aluno, o repertório que ele quer fazer ou o repertório que ele precisa fazer para melhorar a parte musical e técnica”. A professora não abre mão de exercer algum controle sobre o que vai ser estudado. Em alguns casos, ela mesma traz sugestões de músicas que estariam adequadas para o nível de execução dos seus alunos e os fazem escolher a partir disso. Assim, ela fala para seu aluno: “Isso aqui, isso aqui e isso aqui, eu acho que era legal tu fazer [mostrando as partituras]. Daí tu escolhe entre essas aí que eu te mostrei o que tu gosta mais. Eu acho que essas aqui vai ser bom que tu faça agora” (Judite).

Judite conta também que com os alunos adolescentes, os quais atende numa escola particular de música, desenvolve um trabalho mais próximo à música popular.

A professora parece demonstrar uma atitude mais aberta do que com os alunos com os quais trabalha o “violão clássico”, mas sem eximir-se de oferecer alternativas, as quais julga adequadas ao nível de desenvolvimento de seus alunos:

Eu sempre pergunto o que eles gostam de ouvir, o que é que eles querem tocar. Eu digo: ‘Olha, eu vou te trazer o que tu queres, mas a gente também vai ver outras coisas que vão ser importantes que tu vejas’. Daí eles acabam sempre pedindo alguma coisa. [...] E eu sempre trago alguma coisa que eles querem. (Judite)

Cansada de passar aulas inteiras tocando com os alunos basicamente repertório *pop* juvenil, Sandra conta que mudou de atitude com seus alunos, partindo para uma negociação em que procura equilibrar as aulas com outros tipos de músicas. Nas suas palavras:

[com uma aluna] aconteceu uma coisa muito legal. Porque ela começou a me pedir For Fun, Strike... ‘Ai, não!’ [pensou a professora]. Eu acabei de conhecer toda a obra do CPM 22, dos Detonautas [...]. E aí ela me pediu [para tocar as músicas dessas outras bandas] e eu: ‘Bah! Tudo de novo?! Não, eu não preciso passar por tudo isso de novo. Vamos ver o que é que eu posso negociar com ela...’ Daí eu disse: ‘Eu acho que essas músicas são bem fáceis de tocar. Então tu podes tirar as dúvidas comigo. A gente vê qual que é o ritmo...’. E ela tinha até o CD, então a gente tirou uma aula para isso, ela: ‘Bah! É fácil mesmo!’. E depois eu tentei levar alguma coisa correspondente do Legião [Urbana]. [...] Ela se identificou com a música e ficou uma porta aberta, assim: ‘Ó, o Legião é legal...!’ Isso eu achei muito bom! (Sandra)

Essa mesma atitude aparece em outra fala sua:

Esse meu [outro] aluno me pede... The Dragons!? Ai, nem me lembro o nome da banda! [...] Aí, quer saber qual é a batida. Então tá, a gente esclarece ali e eu trago Beatles. Uma coisa mais clássica, mais conhecida, achando que eu estou contribuindo pro repertório dele também. Isso tem deixado a aula melhor para mim, porque até então eu ia por eles. Fazia uma aula inteira de CPM 22, mas eu saia assim, meio incomodada, meio contrariada... (Sandra)

As palavras de Sandra parecem revelar conflitos culturais e geracionais entre as preferências musicais desta professora com seus alunos. Seus comentários deixam escapar uma possível desqualificação das preferências musicais destes, em detrimento de um repertório “mais clássico”. Sandra, entretanto, não descarta por completo os pedidos musicais dos alunos, procurando partir para uma “negociação” em que procura equilibrar as duas partes: o seu gosto pessoal com as preferências dos alunos. A professora complementa que o repertório “é negociável” e “tem ficado melhor para as duas partes...” (Sandra).

Outro aspecto que aparece nas narrativas é a importância em se desenvolver um repertório que faça sentido para o aluno, a fim de que este possa fazer conexões com o meio onde vive, com as pessoas com que se relaciona. Comentando sobre os gostos musicais de uma aluna adolescente, Fernando confirma essa percepção:

Aquelas músicas [que ela escuta] tão bem relacionadas com o grupo social dela. [Com os amigos] do colégio. Com as festas que ela vai, com as coisas que acontecem, com a Malhação [seriado juvenil] que ela assiste na TV, a música que deve tocar lá... (Fernando)

Para uma aluna de Sandra, o repertório apresentado pela professora tem lhe gerado um sentimento ambíguo, pois, apesar de estar gostando das novas músicas, a aluna queixa-se que ninguém as conhece:

[a aluna] disse assim: 'Bah, sora! Como as músicas do Legião têm uma letra melhor que a do For Fun, e as do Strike. Mas, ah... eu vou tocar e ninguém conhece...'. Então, tem uma coisa do grupo [...]. Ela precisava tocar o For Fun e o Strike pro pessoal do prédio dela, mas ela gostou do Legião e toda a aula ela pedia para tocar. (Sandra)

Ao refletir sobre os significados das escolhas musicais de adolescentes, Silva (2008) conclui que os repertórios juvenis acabam por desempenhar marcos identitários que delimitam fronteiras sociais, econômicas, étnicas, geracionais e de gênero. Segundo a autora, o educador musical necessita refletir sobre os papéis sociais destas escolhas, a partir de seus significados particulares e coletivos, pois:

Essas escolhas, que nem sempre poderão ser declaradas e usufruídas na sala de aula ou entre os amigos, constituem-se um dos principais desafios para o professor de música. Compreender os motivos que estão atrelados a essas escolhas talvez seja um dos caminhos para começar a se pensar em uma pedagogia musical coerente com o mundo vivido. (SILVA, 2008, p. 56)

Ramos (2008), por sua vez, acredita que a aula de música deve se estender para além do estudo do repertório consagrado no currículo escolar, como a música folclórica e a dita MPB. Segundo a autora, é preciso ampliar o diálogo e a reflexão na direção daquilo que é “eleito e amplamente consumido por nossos alunos” (p. 93). Para a autora: “não basta apenas discutir suas preferências e gostos musicais. Classificar o repertório eleito por nossos alunos em música boa e música ruim ou afirmar que não tem qualidade musical seria uma visão simplista demais” (RAMOS, 2008, p. 93-94). Dentre as sugestões da autora, destacam-se a necessidade de se compreender por que determinados repertórios concentram as preferências musicais

dos alunos e qual o espaço que essas práticas musicais ocupam em sua vida cotidiana (idem, p. 94).

Questões sócio-econômicas, geracionais e étnicas estão implicadas nas preferências musicais dos alunos. Sobre os alunos que atende numa escola da rede privada de um bairro central de Porto Alegre, Tonho Filho comenta que desconhece que lá tenha algum “adolescente que curta samba”. Para este professor, o meio social determina o tipo de repertório que deve ser trabalhado e, assim, conclui:

Se eu trabalhasse num colégio de periferia, como tenho alguns conhecidos [que trabalham], aí é um outro estilo. Aí eles partem mais para um pagode, um *hip hop*. Então quer dizer, *conforme o meio que tu estas, tu ages de acordo para satisfazer aquele meio ali*. Eles te procuram para isso, entendeu? Por exemplo, eu não posso chegar no colégio do morro e querer impor *rock and roll*, né?! Não posso! De repente o universo deles é o pagode. (Tonho Filho)

Tonho Filho também discorre sobre as preferências musicais de seus alunos mais velhos: “Tem um determinado tempo da tua vida que tu curte as tuas músicas e aquilo ali tu leva para tua vida inteira”. Portanto, o repertório que esses alunos desejam tocar também estaria intimamente ligado às suas histórias pessoais, aos acontecimentos que marcaram a vida de cada uma dessas pessoas.

6.2.3 Os conhecimentos “teóricos”

Os professores de violão discorreram sobre quando entra a teoria, de que forma é trabalhada e de como se articula com a prática musical. Dentre os conteúdos “teóricos” citados, destacam-se questões relativas à harmonia – acordes, tonalidade, graus de escala, encadeamentos, modulação, empréstimos modais –, e ritmo – tempo, pulso, compasso, padrões de acompanhamento, acento, além de estrutura, dinâmica, textura, entre outros.

Eventualmente, quando discutem questões relativas ao ensino de “teoria” musical, os professores acabam criando outras categorias que podem vir a englobar leitura e escrita musical; percepção; técnica; ergonomia; história da música; enfim, qualquer questão que possa pertencer a um guarda-chuva maior da “teoria da música”.

Na experiência de Arthur, como referido, os alunos começam a despertar para questões teóricas depois de um algum tempo de prática instrumental. Segundo o professor, “no início eles não estudam muito. Tu vai levando, eles vão tocando.

Aprendem uma musiquinha ou outra. Depois começam a despertar interesse maior pela música, aí que a gente começa a trabalhar aquela coisa teórica” (Arthur).

Para Tonho Filho, qualquer tipo de música possui um “segredinho”, uma “harmonia, uma estrutura [...], uma matemática que rege os acordes”, e é isso que “o aluno tem que captar”. Os conteúdos teóricos estariam assim contidos no próprio repertório, cabendo ao professor auxiliar a desvendá-los.

A “pessoa totalmente leiga”, para Judite, é a mais “difícil” de “fazer entender” questões como harmonia e dinâmica. Com esses alunos, essa professora “acaba entrando em conteúdos bem por cima”, pois fica difícil de avaliar “o que a pessoa já sabe, o que ela não sabe, se ela está entendendo ou não”.

Os “conceitos”, para Fernando, emergem “a partir do repertório” desenvolvido em aula, pois, “à medida que os problemas vão surgindo, os conteúdos aparecem” e ele vai trabalhando. Nas suas aulas, ele procura não separar a teoria da prática musical, como descreve neste trecho:

Tem uma coisa bem pessoal minha. [...] Nós estamos tocando. Apareceu alguma coisa na música, eu vou ali, escrevo na folha o nome do conceito. Porque o conceito vinculado com a vivência é significativo e o aluno acaba realmente aprendendo. Não é ensinar os conceitos. Os conceitos estão ali porque a música existe. (Fernando)

Na opinião de Tonho Filho, nada substitui a prática musical, pois “só se aprende tocando”. O conhecimento seria adquirido “empiricamente”, a partir desta prática. O professor, assim, complementa: “[o aluno] começa a tocar e [os conceitos] começam a entrar na cabeça dele. Então, de repente, pro que ele quer, essa estrutura já começa a lhe satisfazer. Começa a criar [sentido]”.

As colocações de Tonho Filho parecem conter uma crítica – que, em maior ou menor grau, encontra-se em outras das suas falas – que seria dirigida às orientações pedagógicas que supostamente supervalorizariam os conhecimentos intelectuais, em detrimento de um fazer musical prático. Uma espécie de “teorização” da música e seu conseqüente esvaziamento de sentido concreto.

Fernando conta como trabalhou com uma aluna que tinha dificuldade de cantar e acompanhar-se ao violão, quando a melodia de uma canção começava em anacruse:

Eu acho até que poderia ter trabalhado isso sem dar os conceitos para ela, mas eu peguei e escrevi na folha e dei exemplos das músicas que ela gostava, que ela tava tocando. Daí a gente escutou a gravação: ‘Viu?! Essa

música não começa no tempo forte. [Começa antes de] tu atacaes o acorde. Tu não ataca o acorde sempre no tempo forte'. (Fernando)

Nesse exemplo, Fernando acrescenta a idéia de trabalhar os conceitos musicais dentro de um contexto que faça sentido para o aluno. Nas suas palavras: “Uma coisa que está na música que ela gosta, que ela ouve”.

Quando o assunto é teoria musical, Sandra observa dois grandes grupos de alunos: os que se “interessam” e os que “não tão muito aí”:

Normalmente, os que são mais dedicados no colégio, os que têm mais gosto por leitura, por estudo [são os] que se interessam. Eles querem saber como é que é. Têm outros que já me contam: ‘Ah, porque eu fiquei em recuperação, porque não sei o que...’, também já não estão muito aí em aprofundar. (Sandra)

Pode-se interpretar a fala dessa professora como se questões mais amplas condicionariam o interesse dos alunos pelo conhecimento musical. Alunos normalmente mais curiosos tenderiam a gostar de teoria musical. A recíproca valeria para os que não estão “muito aí”.

Questão semelhante é abordada por Zé, que distingue dois “perfis” diferentes dos de Sandra, no que tange ao interesse pelas “questões teóricas”: os “curiosos” e os “práticos”. Nas suas palavras, ele assim os descreve:

Têm alunos que [o professor] tem que ser prático mesmo e têm [outros] que gostam de saber [...], como se eles sentissem mais orientados. [...] Têm alunos que são mais abertos à teoria, são mais curiosos. E têm outros que são mais práticos [...] Têm pessoas que gostam de saber das coisas, que valorizam. E outros que [...] preferem aprender uma coisa mais prática mesmo, querem tocar aquela música daquele disco ali. (Zé)

O desenvolvimento dos conteúdos teóricos, para os professores entrevistados, é normalmente trabalhado em decorrência dos interesses e necessidades dos alunos. Em geral, os conteúdos são abordados a partir do repertório estudado, valorizando, assim, a vivência prática como base à compreensão teórica.

As narrativas dos professores entrevistados revelaram uma ambivalência no que diz respeito ao ensino de música escrita em oposição a “tocar de ouvido”. Oposição esta que parece ter correspondência com outras dualidades: “teoria” e “prática”; “clássico” e “popular”; “violão solo” e “acompanhamento de canções”.

Tonho Filho acredita que para o aluno aprender a tocar violão, não é necessário que ele também aprenda a ler música, a não ser que ele queira se tornar

um profissional. Segundo este professor, o aluno tocando o repertório de “ouvido”, acaba aprendendo de uma maneira mais natural.

Mesmo reconhecendo a importância do “treinamento” da leitura musical para “ler as alturas, reconhecer os ritmos”, Fernando acredita que o aluno “pode fazer muita música com o que ele sente, com o que ele ouviu” e, às vezes, a insistência na música escrita pode desestimular, principalmente o aluno iniciante. O professor conta que não começa mais o trabalho pela notação musical, e sim por imitação.

6.2.4 A técnica violonística

Como qualquer instrumento, a técnica violonística possui seus conhecimentos e suas dificuldades específicas. Os professores, no decorrer das entrevistas, citaram algumas destas, como: a coordenação das duas mãos para tirar um som “limpo”; a maneira de segurar o instrumento adequadamente; a necessidade de dominar os códigos de escrita específicos; a obtenção de fluência em padrões simples de acompanhamento; a importância de conhecer os acordes básicos; a dificuldade de tocar um acorde e deixar todas as cordas soando; o aprendizado da pestana, etc.

Entre as peculiaridades do violão, destaca-se a versatilidade deste instrumento tanto no acompanhamento rítmico-harmônico de canções, como na execução de peças solo originalmente escritas para esse instrumento, muitas vezes composta de complexas texturas polifônicas. Na avaliação de Fernando, um trabalho considerado “ideal” seria aquele capaz de conciliar o aprendizado dessas duas linguagens. O problema, segundo o professor, estaria no desenvolvimento simultâneo, tanto do acompanhamento de canções, como deste repertório solo, considerando que ambos possuem suas dificuldades de execução e compreensão musical.

Outra questão que parece ser bastante significativa no aprendizado da técnica violonística é a execução da pestana. Para Sandra, o momento de se ensinar a pestana é “muito complicado”, pois “depende muito da mão do aluno, do violão do aluno”. A professora conta que a música escolhida para desenvolver tal habilidade “vai ter que ser uma que ele goste muito para que a coisa seja menos dolorida” (Sandra).

A maneira como o aluno segura o instrumento para tocá-lo é uma das preocupações de Judite. A professora costuma recomendar que o violão seja

apoiado na perna esquerda e essa deve estar erguida com o auxílio de um banquinho, pois assim “cria menos tensão” e “é melhor para as costas”. Segundo ela, alguns alunos, em especial as crianças, têm mais dificuldade em se acostumar com essa posição, assim, o violão “sempre acaba na perna direita”.

De outra forma, Zé acredita que as novas “técnicas expandidas” têm gerado um maior entendimento sobre como se deve segurar o instrumento. O professor relativiza essa questão quando afirma que “na atualidade não existe bem o certo e o errado”. Sua dúvida, em relação a essa nova visão, residiria nos possíveis “vícios” que um aluno pode adquirir se não tiver uma orientação adequada de como manusear o instrumento.

Comparando com o piano, violino e o saxofone, o violão é um instrumento, em média, economicamente mais acessível e possui grande variedade de modelos, além de ser facilmente encontrado, tanto em lojas especializadas em instrumentos, como em lojas de departamento, ou lojas de móveis e utensílios usados. Essa relativa facilidade de acesso nem sempre acompanha a qualidade do instrumento. A falta de orientação na hora da compra, a ausência de manutenção, a falta de cuidados especiais com o manuseio e o transporte, podem causar severas avarias no mesmo.

A preocupação com as condições dos instrumentos dos alunos apareceu nas falas dos professores entrevistados. Zé, por exemplo, relata que, “na maioria das vezes”, o aluno aparece com o violão “empenado, mal regulado, [com] as cordas muito altas”. Para esse professor, “eles não têm orientação” para comprar e conservar adequadamente o instrumento. Muitas vezes, ele próprio faz os ajustes necessários: “pego, meto a mão, baixo as cordas” (Zé).

Sandra conta que, eventualmente, empresta seu violão para algum aluno treinar determinada passagem mecanicamente mais difícil, pois, muitas vezes, o instrumento deste é “super duro de fazer tudo”.

Os trabalhos com a guitarra elétrica e o “violão clássico” apareceram como modalidades de destaque, devido às suas especificidades no atendimento realizado pelos professores entrevistados.

Para Arthur, parece haver pouca diferença no trabalho desenvolvido entre o violão e a guitarra elétrica, pois, “basicamente, é a mesma coisa, com pequena diferença de técnica” – sendo o estudo da guitarra elétrica praticamente uma continuidade do estudo do violão. O professor diz optar por iniciar pelo violão “por

ser um instrumento acústico, mais fácil de manusear”, não dependendo dos “aparatos” tecnológicos que, normalmente, acompanham a guitarra elétrica. Ainda segundo Arthur, toda essa tecnologia acoplada ao instrumento “atrapalha um pouco no início, porque o aluno encosta na guitarra e sai aquela ‘sonzeira’. Daí [o aluno] acaba não tirando som da madeira [do instrumento]”. Por essas e outras razões, Arthur costuma sempre iniciar pelo estudo do violão. Porém, não desestimula aqueles que querem aprender guitarra elétrica e, para os que “despontam mais”, até motiva, pois, segundo ele, é um instrumento mais apropriado para quem quer “tocar em banda”.

Ary, por sua vez, enxerga muitas diferenças entre o violão e a guitarra elétrica, tanto que, como comentado anteriormente, comprou uma guitarra, adquiriu métodos e pôs-se a estudar a fim de poder aumentar sua oferta de serviços.

O ensino do “violão clássico” é visto pelos professores entrevistados como um trabalho especializado, que nem todos se sentem habilitados a fazê-lo. Arthur, por exemplo, conta que se um aluno lhe procura para aprender “leitura, postura da parte clássica, [do] curso da UFRGS... O violão clássico em geral”, ele encaminha para outro professor, pois admite não ter “contato” com essa linguagem. Entretanto, esse mesmo professor reconhece que a procura por esse tipo de atendimento é pequena, “quase que um a cada três anos”. Essa é a percepção de Tonho Filho, quando diz que quase não há procura pelo “clássico”. Para os poucos alunos que lhe solicitam esse estudo, o professor lança mão de “métodos específicos”.

As críticas de Guilherme são justamente direcionadas a esses “métodos mais eruditos”, que, segundo ele, ficaram “incompatíveis com a velocidade das coisas”. O professor conta que “antes de tocar uma música”, o aluno precisa “fazer todo um percurso” preparatório e, assim, adverte: “as coisas são muito rápidas hoje. A gente vai perder o aluno”.

A especificidade do trabalho com o “violão clássico” pode encontrar espaço em cursos específicos, destinado ao atendimento ao público que deseja desenvolver esse tipo de estudo. É o caso do curso de extensão universitária em que Judite dá aula. A professora conta que o aluno que lá se inscreve já deve saber que a linha do curso é a do “violão clássico”. Por isso, “muita gente entra lá para fazer um aperfeiçoamento, para depois fazer a prova da UFRGS. [...] às vezes o pessoal também está lá para aperfeiçoar a técnica”.

6.3 Metodologias

6.3.1 Preparação, recursos e controle das aulas

A preparação e o controle das aulas demandam o desenvolvimento de algumas estratégias por parte dos professores de violão. Selecionar e organizar o material didático, “tirar” os pedidos musicais dos alunos, elaborar arranjos, programar as atividades a serem desenvolvidas, promover apreciação musical e organizar apresentações dos alunos, são algumas das estratégias desenvolvidas. Sandra, por exemplo, organiza uma ficha com dados de cada aluno, onde anota as informações pessoais deste, seus gostos e preferências musicais, o repertório já estudado.

Souza (2008) observa que as mídias eletrônicas, cada vez mais, fazem parte da vida cotidiana de crianças e adolescentes. Na opinião da autora:

As transformações tecnológicas configuraram novas formas de aprender e ensinar música presentes na educação musical contemporânea. As tecnologias possibilitaram a vivência simultânea de sons, imagens e textos. Novas conexões tornaram-se possíveis, produzindo diferentes sociabilidades. (Souza, 2008, p. 8)

Os professores de violão parecem estar sintonizados com essas novas ferramentas. O uso do computador conectado à internet, os sites especializados em letras cifradas, os programas de busca de arquivos de áudio em formato *MP3*³¹, a mobilidade e praticidade dos *notebooks*, fazem parte dos recursos didáticos por eles utilizados. Tonho Filho, conectado com as demandas dos alunos, possui dezenas de CDs com músicas especialmente gravadas para as aulas de violão. Outro professor que está habituado aos recursos advindos das chamadas “novas tecnologias” é Guilherme. Quando ministrava as aulas em sua própria casa, possuía todo material organizado em arquivos: “imprimia as coisas e eles saíam com o material pronto”, como mencionado.

³¹ “MP3 é a abreviação de layer-3 mpeg. É um sistema de som comprimido que pode gerar um som com qualidade próxima ao CD, embora mantenha um arquivo muito pequeno. O sistema de compressão chega a alcançar a relação 12 por 1, produzindo som de excelente qualidade com poucas perdas. Essa compactação de arquivos sonoros veio facilitar a transmissão via internet, tornando-se mais veloz e ocupando menos espaço no seu disco rígido.” (www.tutomania.com.br)

Numa escola em que trabalhava com aulas de violão, Zé, eventualmente, juntava seus alunos e levava-os para o estúdio, onde estes se revezavam, “um na bateria, um no baixo, um na guitarra e outro cantando”.

Outros recursos que aparecem nas falas dos professores entrevistados são o uso de tablaturas; adesivos para se colar no braço do instrumento e, assim, auxiliar o aluno a localizar as posições das notas e o uso de outros instrumentos, como xilofone e flauta doce.

Organizar apresentações é outro importante recurso utilizado por alguns professores para motivar e integrar os alunos, dar retorno do trabalho desenvolvido aos pais e, quando o trabalho é realizado numa escola, servir como uma espécie de “prestação de contas” à instituição.

As palavras de Sandra revelam um pouco mais sobre o valor dessas apresentações:

A gente faz apresentações pros pais. [Vem] a avó, vem todo o mundo. [...] [Os alunos] se engajam muito. A gente fica meio mês tranquilo, porque as aulas são voltadas para apresentação, então tu vai [trabalhar] super relaxado. [...] Os pais adoram, tiram foto, [dizem] ‘que maravilha!’, e o nome [aparece escrito] naquele folheto, [no programa]. (Sandra)

6.3.2 Iniciando com o aluno

A primeira aula para um aluno iniciante, assim como os primeiros passos para quem está começando a tocar o instrumento, aparece com destaque na fala de alguns professores. Guilherme conta que, já na primeira aula, faz “um esforço” para que o aluno consiga fazer alguma “coisa musical”.

A primeira música ao violão é estratégica para que o aluno sinta-se motivado a seguir adiante, pois, segundo Sandra, “é importante esse primeiro passo para a criatura ver: ‘Ó, tá indo... Vou continuar estudando!’”. A professora diz possuir um acervo de músicas “muito fáceis”, com apenas dois acordes para esse início.

Algumas das habilidades técnicas necessárias, para se desenvolver nos alunos que estão começando a tocar violão, segundo Guilherme, são: “a questão da musculatura do dedo, [a] coordenação motora básica para começar a fazer os movimentos, a força nas mãos e se acostumar com o instrumento, com o formato do instrumento”.

Sobre a primeira aula dada a um iniciante, Sandra comenta: “[Ensino] o nome das cordas do violão. Eu tenho lá uma folhinha com todo o material [...]. A primeira aula eu sempre queria que fosse de duas horas. Sempre fica faltando [tempo]”.

6.3.3 Aula de violão em grupo

As aulas de violão em grupo apareceram com frequência nas narrativas dos entrevistados. Essa modalidade de aula parece compor um importante sistema de organização, bastante próprio da cultura profissional desses professores.

Para Guilherme, as aulas em grupo são uma tendência das instituições de ensino, “por uma questão de custo, de viabilidade”. Depois de muitos anos ministrando aulas particulares, ele encontrou, nesse novo formato de aula, “outras possibilidades” que acabaram transformando sua relação com o trabalho. Já para Tonho Filho, “aula em grupo é bom porque de repente um leva o outro, um puxa o outro”. Segundo ele, as possibilidades do trabalho coletivo são muitas, como por exemplo:

trabalhar como se fosse uma banda, um conjunto. ‘Olha, tu faz uma levada aqui, tu faz como se fosse um baixo, tu faz os acordes numa outra região, depois troca.’ É muito bom de trabalhar em grupo, porque tu podes fazer vários jogos diferentes. (Tonho Filho)

Em relação à organização desse tipo de aula, Tonho Filho diz procurar montar grupos “mais ou menos uniformes”, pois não pode “botar um que toca mais, com um aprendiz”. Guilherme, por sua vez, conta que, no caso de aulas em dupla, “quando os dois níveis não são iguais”, procura “fazer uma parte para um, uma parte para outro, que contemple a necessidade [de ambos e], ao mesmo tempo, seja um desafio para cada um”.

6.3.4 As dificuldades dos alunos

Nas narrativas colhidas dos professores entrevistados é possível captar como eles veem as dificuldades dos seus alunos e como lidam com elas. Essas dificuldades podem ser organizadas em três categorias: motoras, cognitivas e emocionais. Faz-se, entretanto, a ressalva de que essas divisões são aqui realizadas com um intuito meramente didático, pois, além de exercerem influência

umas sobre as outras, as fronteiras entre essas categorias são permeáveis e não facilmente reconhecíveis.

Alguns aspectos anteriormente discutidos são retomados agora, pois se relacionam diretamente com o tema, como a questão dos alunos com ou sem “talento” e as dificuldades específicas da técnica violonística.

Dos problemas enfrentados pelos alunos iniciantes, os professores destacam a frustração causada pela expectativa de obtenção de resultados, algumas vezes causadas por dificuldades mecânicas, como dedos que doem, a coordenação das duas mãos e a adaptação com a forma e dimensões do instrumento. Essa frustração é apontada por alguns professores como responsável por parte das desistências dos alunos.

Aqueles que aprenderam “por conta própria”, ou que não tiveram orientação adequada por parte dos seus ex-professores, são os mais difíceis de trabalhar para que possam tirar “um som bonito” e “não sofram para tocar as coisas”. Essa é a opinião de Judite, que afirma, como mencionado, que essas dificuldades geralmente decorrem de má postura para se tocar o instrumento.

Judite também reconhece os limites de um aluno seu, no que diz respeito a uma compreensão mais ampla de como interpretar uma determinada obra. “Para ele, é meio complicado falar essas coisas” de interpretação. Têm vezes que o aluno diz “‘puxa, não vou conseguir fazer isso nunca!’ Porque para ele é difícil ainda”.

Para Tonho Filho, as maiores dificuldades dos “idosos” são mecânicas. O professor, assim, avalia: “É uma coisa muito devagar. Tu tens que dar músicas muito simples para eles irem desenvolvendo a parte mecânica”.

O acompanhamento de canções também possui suas complicações. Uma questão apontada por Fernando seria a dificuldade de fazer seus alunos cantarem afinados, sem se atrapalhar com o ritmo e, ainda por cima, fazer soar de maneira expressiva. Porém, as dificuldades para cantar acompanhando-se ao violão não são somente técnicas. Fernando menciona um adolescente que canta afinado, acerta o ritmo, mas não consegue se “soltar”:

Chega num ponto da aula que ele está fazendo um padrão rítmico, se acompanhando, cantando no tom, tudo certinho, mas daí tu tens que trabalhar alguma coisa para aquilo [soar expressivo]. Ele está cantando, falando uma letra. É uma coisa que requer uma atitude menos tímida. [...] [como se estivesse falando com o aluno] ‘para cantar para as gatinhas no colégio, não pode cantar tímido, têm que convencer mais’. (Fernando)

Para Zé, esse tipo de dificuldade poderia ser creditado ao fato de que tocar um instrumento requer um desafio mais “psicológico” do que “físico”. Guilherme, por sua vez, acredita que não é o papel do professor de violão fazer terapia com seu aluno, entretanto, faz parte do seu trabalho ter que lidar com as “dificuldades emocionais” destes. Para ele, o que o professor deve fazer:

é conversar, deixar a pessoa se abrir [para] que ela sinta que aquele momento ali é um momento em que ela pode deixar alguma coisa [ruim] de lado e se preocupar com outra coisa. Porque na verdade a gente está ali, está dando aula de violão. Não estamos fazendo atendimento psicológico. O objetivo da aula é bem claro, mas têm toda uma afetividade que normalmente acontece. (Guilherme)

Na opinião de Fernando, o professor não deve “ficar muito em cima” das dificuldades dos seus alunos, mas deve sim reforçar aspectos positivos e trabalhar a partir destes. O professor acredita que se o aluno só “consegue isso, então, como que a gente pode fazer uma coisa legal com isso? Não [se deve] ir nas dificuldades, mas nas coisas que ele consegue fazer e ver o que ele consegue fazer com isso” (Fernando).

A falta de tempo, de interesse ou até mesmo de organização pessoal, são apontadas pelos professores entrevistados como possíveis causas da pouca dedicação ao estudo por parte de alguns alunos. A fala de Zé vai nesse sentido: “Muitos não têm tempo, alegam que não têm tempo. Aliás, isso é uma coisa horrível quando as pessoas dizem que ‘Ah, eu trabalho de manhã, estudo de tarde, eu só tenho essa hora, não sei o que...’”.

Uma aluna adulta de Sandra ficou “meio chateada” ao rever algumas músicas que já deveriam estar dominadas, pois percebera que não havia tocado bem. A professora conta como procedeu: “Eu pensei: ‘é melhor deixar ela assim, chateada, [pois] ela vai fazer alguma coisa. Ou tocar [mais] ou desistir de fazer aula. A coisa não pode ficar fazendo de conta. Porque daqui a pouco fica chato para todo mundo”.

Neste capítulo, foram analisadas as narrativas dos professores de violão a respeito de como desenvolvem seu trabalho junto ao seu público. As aulas centradas nas expectativas dos alunos e a conseqüente necessidade de desenvolver a capacidade de compreender o universo musical destes; os níveis distintos de interferência na escolha do que deve ser ensinado, resultando assim em processos singulares de negociação entre as partes; as estratégias desenvolvidas para poderem atender as mais variadas demandas; as aulas em grupo como

modalidade de trabalho recorrente, são, entre outras questões, destaque na forma como esses professores ministram suas aulas.

Destacar e analisar as estratégias de organização profissional dos professores de violão – as modalidades e níveis de envolvimento profissional, a organização do trabalho e a importância das redes na construção e manutenção dos espaços de atuação – é o que se propõe o próximo capítulo.

Capítulo 7

Organização profissional: *como se organizam os professores de violão?*

Os professores de violão entrevistados desenvolvem sistemas próprios de organização no exercício de sua atividade. Captar e compreender seus diferentes níveis e modalidades de envolvimento profissional; as relações de trabalho; o peso das aulas em seu orçamento doméstico; e suas formas de constituição de redes profissionais ajudam a melhor delinear os aspectos constitutivos da cultura profissional desses professores.

7.1 Modalidades e níveis de envolvimento profissional

O envolvimento profissional dos professores com a música dá-se em diferentes modalidades e em níveis distintos. Existem, por exemplo, os que dividem as atividades de professor com a carreira de *performer*, enquanto outros trabalham exclusivamente com aulas. Há ainda os que ministram aulas de violão para complementar a renda, tendo essa atividade um espaço reduzido, porém com regularidade em suas vidas, além daqueles que alternam períodos de maior ou menor envolvimento com este trabalho.

Alguns professores, mesmo exercendo outras atividades, colocam as aulas em primeiro plano. Arthur, por exemplo, diz não desmarcar as aulas por nada: “só se eu estiver muito doente ou com um problema sério demais. Mas não é qualquer chavinha... Não desmarco aluno para fazer ensaio de banda. Prioridade total aos alunos”.

Tonho Filho, diferentemente, só trabalha como professor. Desde muito cedo, optou pelo magistério em detrimento da carreira de *performer*, muito instável, em sua opinião. Ele, assim, justifica:

Quando entrei nessa de dar aulas, botei na minha cabeça que não ia ser músico no sentido de que não ia viver de música, viver tocando. Por que eu já tinha a experiência de [ver] meus amigos que tocavam e trocavam a noite pelo dia, que ganhavam mal. Tocavam e não recebiam. (Tonho Filho)

Ao contrário de Tonho Filho, Zé vive da música há quase vinte anos tocando na noite, compõe trilhas para teatro e, entre outras atividades, atua como músico de

estúdio de gravação. O trabalho com aulas de violão, entretanto, sempre lhe acompanhou. O professor não recorda ter havido algum período, desde que começou a dar aulas, em que ele não tivesse pelo menos um ou dois alunos.

Dos professores com menos tempo de experiência, Judite e Fernando – ambos terminando o curso superior em música – equilibram os estudos com as atividades de *performer* e o trabalho com aulas de violão. Tanto um como o outro, apesar da pouca experiência, vislumbram possibilidades de expansão profissional como professores deste instrumento.

Mesmo terminando o curso superior em Letras, Sandra mantém o trabalho com aulas de violão. Essas aulas já ocupam um espaço significativo em sua vida, garantindo, inclusive, o próprio sustento.

7.1.1 Vínculos profissionais

Os vínculos profissionais dos entrevistados variam de acordo com o grau de formalidade que estes estabelecem com a atividade.

Nos dois locais em que desenvolve projetos de oficina, Tonho Filho conta que o serviço é “terceirizado”, enquanto que na escola em que trabalha, dentro do currículo por atividades, possui vínculo empregatício como professor efetivo. Já Judite, além das aulas particulares e da escola particular em que atua, trabalha como bolsista no curso de extensão universitária em que ministra aulas de “violão clássico”.

Aqueles que trabalham em escolas particulares de música, como é o caso de Sandra e Judite, não possuem vínculos empregatícios com esses locais. Zé, que também já trabalhou nessas escolas e atende como professor particular, conta que nunca teve carteira profissional assinada como professor e nem como *performer*. Assim, ele define sua situação: “formalmente, eu sou um trabalhador informal. Eu sempre fui informal com a música...”.

A informalidade é a regra no trabalho com aulas particulares. Os professores que atuam dessa maneira estabelecem acordos verbais com sua clientela, não havendo contrato, taxa de matrícula, férias, nem décimo terceiro salário.

Arthur, que trabalha exclusivamente atendendo os alunos em suas casas, quando compara seu trabalho com outros serviços – como o de um “pedreiro, um mecânico, um chofer, um motoboy que tu confia para entregar as tuas coisas” –,

parece associar o que faz às atividades que se caracterizam pela prestação de serviços. Segundo ele, os contratos são estabelecidos na base da confiança, face a face. Ele, assim, complementa:

O que constrói é o mercado informal mesmo. As pessoas acreditarem em ti. Tu ter credibilidade, saber que tu não foge com a mensalidade, que tu não tá levando o filho deles para o mau caminho, é uma pessoa de respeito. É o que tu vai adquirindo. A confiança das pessoas, só. [...] É isso que eu vejo.
(Arthur)

7.1.2 Associações de classe

A ausência de uma associação regional, que represente os interesses específicos dos professores de violão e o afastamento dos mesmos das entidades que poderiam fazê-lo, foi verificada nos depoimentos colhidos.

Arthur reclama a inexistência de uma entidade que pudesse dar apoio aos professores particulares no período das férias escolares, onde o número de alunos cai consideravelmente. Por sua vez, Ary recorda os tempos da ASSOVIO³², quando “muitas pessoas participaram daquele grupo”.

Nenhum dos professores entrevistados fez qualquer referência ao SINDIMUS-RS³³, assim como não fizeram a qualquer tipo de apoio por parte da OMB³⁴ junto a estes, no que diz respeito ao trabalho com aulas. Os relatos que fizeram menção a essa segunda entidade, parecem refletir uma idéia corrente, entre alguns músicos, sobre sua ineficiência enquanto representante da categoria.

A fala de Zé, que se filiou para poder tocar na noite, nesse sentido, é emblemática:

³² A Associação Gaúcha do Violão (ASSOVIO) manteve suas atividades entre 1999 e 2001, chegando a ter em torno de cento e cinquenta sócios. Tinha entre seus objetivos, segundo seu primeiro presidente, Márcio de Sousa, “atuar na promoção e apoio a concertos, shows e oficinas e na formação de uma biblioteca com acervo específico para violonistas” (depoimento concedido via e-mail).

³³ Sindicato dos Músicos Profissionais do Rio Grande do Sul – O SINDIMUS/RS teve origem em 1920, como Centro Musical Porto-Alegrense. Em 1941 obteve a carta sindical como Sindicato dos Músicos Profissionais de Porto Alegre. E em agosto de 1985 passou a denominar-se Sindicato dos Músicos Profissionais do Rio Grande do Sul, abrangendo assim todo o estado. (fonte: www.sindimusirs.com.br)

³⁴ “A Ordem dos Músicos do Brasil (OMB) foi criada para exercer em todo o país, a seleção, a disciplina, a defesa da classe e a fiscalização do exercício da profissão de músico. Foi instituída em 22 de dezembro de 1960, pela Lei nº 3.857. Em sua forma federativa, o Conselho Federal compõe-se de 9 membros efetivos e igual número de suplentes e, em cada Estado, há um Conselho Regional composto por 21 membros efetivos e igual número de suplentes”. (www.omb-rs.com.br)

Deve ter uns seis anos que eu não pago a Ordem dos Músicos. Minha última experiência com o fiscal foi de praticamente ignorá-lo. [Quando ele chegou] menti que tinha pagado a anuidade e esperei ele ir embora para tocar. Quando ele se foi, eu toquei. Então, *a Ordem dos Músicos para mim não existe mais*. Embora eles me mandem a cartinha com a anuidade todos os anos. (Zé)

Tonho Filho, que trabalha numa escola privada da rede de ensino, é filiado ao SINPRO/RS³⁵. Como há anos não toca na noite, o professor diz que nunca mais pagou a anuidade da OMB.

Mesmo reconhecendo a importância de um maior engajamento político nas questões referentes à categoria profissional, Fernando admite sua desinformação a respeito dessas questões de classe. Seu depoimento parece refletir a posição de boa parte dos professores que, se por um lado sentem-se aliados de uma entidade que possa lhes representar, por outro, pouco fazem, por omissão, desinformação ou, até mesmo, falta de tempo para ocupar os espaços já existentes.

7.2 Rendimentos

7.2.1 O valor e o pagamento das aulas

Os valores recebidos pelos professores entrevistados, relativo às aulas ministradas, são condicionados por vários aspectos. Tirando aqueles que são assalariados e, portanto, possuem vínculo empregatício, os professores que trabalham com aulas particulares necessitam negociar diretamente com sua clientela, sem a mediação institucional que ocorre, por exemplo, nas escolas particulares de música. Já os que trabalham dentro destes espaços, geralmente têm a mediação dessas instituições na construção dos valores relativos ao seu trabalho.

É nas aulas particulares onde parece haver maior variação nos valores cobrados. Alguns professores combinam o preço de acordo com o custo e a dificuldade de deslocamento até a casa do aluno, o nível sócio-econômico da família, a disponibilidade de carga horária do professor, entre outros fatores. Outros negociam com seus alunos para chegar a um valor adequado para ambas as partes, no entanto, há os que preferem trabalhar com preços pré-fixados.

Alguns dos professores que atendem nas casas dos alunos costumam embutir, no preço cobrado, um valor relativo ao tempo e ao dinheiro gasto com o

³⁵ Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul.

deslocamento. Sandra, ao ser procurada para atender um novo aluno que morava num bairro distante de sua casa, estipulou um valor aberto, pois ainda não tinha idéia de quanto despenderia de tempo e dinheiro para ir e voltar. Essa mesma professora pode vir a afixar valores diferenciados ao atender alguém do seu círculo social, como no caso em que cobra menos da metade do valor que costuma pedir para atender a um amigo, pois, segundo ela, esse trabalho “é na parceria”.

Para definir os valores de suas aulas particulares, Fernando considera dois aspectos: a sua pouca disponibilidade de tempo e as dificuldades financeiras que alguns alunos têm para pagar uma aula de instrumento, que, segundo ele, não é barata. Para tanto, o professor chegou a um valor que “não é uma facada”, mas que, ao mesmo tempo, valoriza seu trabalho.

Existem professores que preferem dividir a responsabilidade da definição dos valores das aulas com seus alunos. É o caso de Ary que procura fazer com que o aluno valorize seu trabalho e lhe remunere “por aquilo que está sendo passado”. Esse processo de negociação é definido pelo professor como uma “troca”, em que o reconhecimento do valor do trabalho deste, por parte do aluno, é fundamental.

Semelhante é o discurso de Zé, que parece procurar dividir a responsabilidade de determinar o preço das suas aulas com os alunos:

Sempre deixo a critério do aluno. [...] ‘se quiser me pagar por aula, ou se quiser me pagar adiantado, tu que sabe...’. Aliás, eu ainda coloco de uma forma assim: ‘A minha aula vale tanto, mas se tu não tens condições, me diz quanto é que tu podes me pagar, que não vai ser por isso que a gente não vai fazer aula’. [...] Na realidade eu jogo a questão da honestidade para o aluno. (Zé)

Quanto à forma de pagamento, no caso das aulas particulares, alguns professores cobram por aula, enquanto outros preferem receber por mês. Arthur, por exemplo, cobra por mês e, para evitar a inadimplência, exige sempre que o pagamento seja adiantado. . Entretanto, ele recorda que já houve situações em que os pais desconfiaram deste sistema:

Raramente tenho problemas. Já tive, com pais de alunos que desconfiaram... Tipo assim, eu não trabalho com matrícula. O pagamento é adiantado. Eu sempre trabalhei assim. Então, teve um ou outro que desconfiou: ‘Ah, mas se tu sumir, se tu morrer...?’. Já ouvi tanta coisa assim. De poucas pessoas, mas que tu não esquece... (Arthur)

Como descrito anteriormente, os professores que trabalham em escolas particulares de música, como Judite e Sandra, costumam receber uma porcentagem,

que pode variar de trinta a quarenta por cento do que é cobrado ao aluno. Algumas vezes o valor é fixo, em outras é combinado entre o professor e a administração do local. Há também situações em que o professor loca o espaço e negocia os valores da aula diretamente com o aluno.

Trabalhar na casa dos alunos pode trazer vantagens em relação às aulas ministradas em escolas particulares de música, onde que é comum o aluno não ir à aula no dia do pagamento, como anteriormente comentado por Arthur.

A flexibilidade nas relações das aulas particulares aparece em exemplos como o de Judite, que costuma cobrar as aulas no início de cada mês, porém se o aluno estiver com dificuldades de pagar antecipadamente e lhe pedir um prazo maior, ela lhe abre um precedente.

Em alguns relatos, os professores queixaram-se de inadimplência por parte dos alunos, como é o caso de Ary que enfrentou esse tipo de problema por não haver uma obrigação contratual entre ele e os alunos, os quais atendia em sua casa.

Outra forma de pagamento das aulas pode ser o escambo. Por conhecer “muita gente alternativa”, Zé lembra que já teve alguma experiência nesse sentido, quando foi dar aula para as filhas de um conhecido em troca de pão: “a idéia era estabelecer uma troca” e fazer “um escambo com essa família” (Zé).

7.2.2 As aulas na composição da renda

O peso das aulas de violão na composição da renda dos professores entrevistados varia consideravelmente. Há aqueles que vivem exclusivamente deste trabalho, enquanto outros compõem a maior parte de sua renda com atividades diversas, geralmente ligadas à música, ficando as aulas de violão como uma renda complementar.

Para Arthur, o trabalho com as aulas é sua principal fonte de renda. O dinheiro obtido com essa atividade garante o seu sustento e o de sua esposa: “A gente vive total disso. É isso aí que nos sustenta”. O peso das aulas nas suas finanças aparece neste outro trecho: “Às vezes, tu tá tocando e a banda segura a onda, mas não como os alunos, que é um salário certo. Considero as aulas um salário!” (Arthur).

Por outro lado, Zé obtém a sua principal fonte de renda tocando. As aulas de violão, segundo o professor, chegam a cerca de vinte a trinta por cento dos seus rendimentos.

Tonho Filho, que mora com a esposa e uma filha, afirma que o que ganha com as aulas “é o suficiente”, pois em sua casa todos os três trabalham, e têm, portanto, renda própria. Para Fernando, que ainda mora com os pais e tem carteira assinada como flautista de uma orquestra de sopros, o dinheiro que ganha com as aulas de violão é um “*plus*, mas é um *plus* significativo. Faz a diferença”.

7.3 Organização do trabalho

As estratégias de organização dos professores entrevistados estão diretamente relacionadas com a forma como cada um se envolve com essa atividade. Alguns professores buscam relações mais estáveis, conquistando espaços em instituições de ensino, como é o caso de Tonho Filho e Guilherme. Há, ainda, aqueles que encontram seu espaço na informalidade, e nela desenvolvem estratégias peculiares de organização, como Arthur e Zé.

7.3.1 Divulgação do trabalho

Para divulgarem seu trabalho, os professores entrevistados utilizam estratégias variadas. Alguns deles confiam essa divulgação fundamentalmente às redes sociais estabelecidas ao longo de suas trajetórias profissionais ou nas suas relações sociais cotidianas. É o caso de Arthur, que assim explica:

Normalmente eu não coloco anúncio. Já botei, mas [foi há] muito tempo atrás. Fazem mais de dez anos que eu não coloco um anúncio. Então os alunos são sempre por indicação. Da família vai pro amigo, do amigo entra na família dele... E sempre por indicação. Todo o mundo me conhece nesse meio em que eu estou trabalhando. ‘Ah, o Arthur, e tal...’. (Arthur)

Também é por indicação que chegam os alunos a Tonho Filho, naqueles horários em que ele reserva para o atendimento a alunos particulares. O professor, assim, explica:

Muitas vezes um indica o outro. Até as mães do colégio: ‘Oh, tem o meu irmão, minha sobrinha, meu filho que já estudou aqui...’ O público da redondeza... [...] Eu não faço nenhum anúncio de mim. [Não faço]

propaganda para colocar em lugar algum, ou ter o meu nome na *internet*. Não tenho *blog*, não tenho *Orkut*. (Tonho Filho)

Ary não coloca uma placa de anúncio no mural do prédio onde mora, oferecendo aulas de violão, porque teme que a fiscalização da SMIC³⁶ venha exigir-lhe um alvará de licença. Como alternativa, ele procura realizar um tipo de divulgação mais informal, na base do “corpo a corpo”, distribuindo cartões com seu contato em eventos sociais, como festas, jantares e concertos de violão. O professor eventualmente afixa cartazes em locais onde frequentam pessoas potencialmente interessadas em aulas, como, por exemplo, em cafés, teatros e casas de cultura.

Na primeira entrevista, Judite contou que no início de 2008, já em vias de concluir sua graduação, começou a procurar espaços para lecionar. Enviou currículo para algumas escolas e chegou a redigir um projeto para oferecer oficinas a instituições potencialmente interessadas. Poucos meses depois, já na segunda entrevista, a professora relatou que estava atendendo alguns alunos numa das escolas que havia contatado.

7.3.2 Número de alunos

O número de alunos pode variar consideravelmente para cada professor, dependendo do espaço que essa atividade ocupa em sua vida profissional. Esse número pode vir a se modificar em determinados períodos, como, por exemplo, durante as férias escolares, época em que o atendimento particular se reduz substancialmente.

Outros fatores podem também modificar a quantidade de alunos, como projetos relacionados à atividade de *performer*, ou algum eventual problema de saúde pessoal ou familiar.

Ao que parece, é no atendimento particular que ocorre maior oscilação na quantidade de alunos. Ary, que trabalha dessa forma, conta que no começo de abril de 2008 estava com quatro alunos e, já no final de julho, segundo ele, esse número havia aumentado para quinze.

Com exceção daqueles professores que possuem vínculo empregatício, o período das férias escolares representa uma baixa considerável no volume de

³⁶ Secretaria Municipal da Produção, Indústria e Comércio de Porto Alegre.

trabalho, e conseqüente diminuição da renda dos professores de violão que trabalham como autônomos.

Essa época da “baixa”, segundo Arthur, vai de aproximadamente metade de dezembro à metade de março. Portanto, são cerca de três meses de “férias forçadas” em que esses professores precisam saber se “administrar” economicamente. Como forma de se resguardar financeiramente para passar por esse período o, professor assim relata: “Eu costumo guardar algum dinheiro. Eu vendo alguma guitarra... Chegam as férias, eu diminuo todas as contas. Não faço nada... Procuo guardar alguma coisinha” (Arthur).

A opção por migrar para as escolas da rede de ensino está relacionada, para Guilherme, entre outros fatores, à segurança financeira. O professor, que trabalhou muitos anos exclusivamente com aulas particulares, assim avalia sua escolha: “Não é uma vida muito melhor, mas pelo menos é mais segura. A gente, como professor *free lancer*, [passa por dificuldades. Pois] chega o verão, todo mundo vai embora” (Guilherme). Para Sandra, os alunos que param no período das férias escolares são, em geral, os menos empolgados com as aulas de violão. Aqueles que estão mais engajados no estudo do instrumento preferem dar seqüência ao trabalho.

O mês de julho, principalmente as duas últimas semanas, também apresenta uma queda na quantidade de trabalho para esses professores. Pôde-se notar que entre a primeira rodada de entrevistas, ocorrida no início do ano escolar – período em que os alunos voltam das férias escolares –, e a segunda, feita no meio do ano, houve um aumento expressivo na quantidade de alunos desses professores. Sandra, por exemplo, comenta que o mês de julho foi “super estranho”, pois está tendo “menos trabalho por causa do pessoal que parou”. A diminuição das aulas nesse mês, segundo Arthur, pode chegar a cinquenta por cento do volume normal de trabalho.

7.3.3 Duração da aula

As aulas ministradas pelos professores entrevistados variam, em média, de quarenta e cinco minutos a uma hora de duração. Com crianças pequenas, este tempo tende a diminuir, ficando em torno de meia hora. Eventualmente, uma aula pode exceder esse tempo, podendo chegar a uma hora e meia ou até duas horas de

duração, como o faz Zé, quando atende algum aluno com o qual tenha mais “empatia”, ou que seja “mais avançado”.

Essa maneira, aparentemente informal, com que Zé administra o tempo de aula – justificada por ele porque “gosta” e porque “tem tempo” para se dedicar a esses alunos –, contrasta com o sistema de Arthur. Esse outro professor exerce um controle maior do tempo, onde as aulas duram quarenta e cinco minutos, restando-lhe quinze minutos para efetuar o deslocamento – feito de motocicleta, como anteriormente mencionado –, de uma casa à outra de seus alunos.

Quando ministrava aulas na Zona Sul de Porto Alegre, Judite gastava muito tempo deslocando-se para atender seus alunos. Quando algum aluno faltava, para não ter que fazer a reposição noutro dia – o que implicaria uma nova ida à escola –, a professora compensava nas duas semanas subsequentes, aumentando em meia hora o tempo de cada aula.

7.3.4 Permanência dos alunos

Nos depoimentos colhidos, percebe-se que o tempo de permanência de um aluno com seu professor, pode sofrer grandes variações. Alguns professores estabelecem vínculos com seus alunos que podem durar anos. Por outro lado, são recorrentes aqueles que fazem algumas poucas aulas e acabam desistindo.

Uma das principais queixas de Ary é a “alta rotatividade”. Assim, ele relata: “Eu tinha dois ou três alunos. Ficavam [um tempo] e já saíam. Entravam mais quatro, cinco, já saíam em dois, três meses”. O professor acredita que esse é um “fenômeno” típico das aulas particulares de violão. Sabendo-se como o primeiro professor entrevistado desta pesquisa, ele arrisca uma previsão: “creio que esse fenômeno da alta rotatividade tu vais ouvir muito falar”.

Essa previsão confirmou-se em parte. Zé, por exemplo, observa o mesmo fenômeno quando conta que seus alunos “flutuam um pouco”. O professor diz que aprendeu a não se chatear com isso, pois essa rotatividade, segundo ele, é comum. Nas suas palavras: “assim como vêm, [os alunos] podem também ir embora. [É importante] não se ‘grilar’ com que o aluno pare de fazer aula. [Ele pode ficar] uma, duas, vinte aulas [e parar]. Isso é normal”.

Já Arthur conta que “é raro” ele perder um aluno, “só se já entrou para sair”. Segundo este professor, seus alunos ficam “um, dois, três anos, no mínimo”. Esse

professor parece ter desenvolvido a capacidade de criar laços estáveis de confiança e respeito com seus alunos, prestando um atendimento, como já mencionado, voltado aos interesses destes.

Várias são as situações que podem fazer um aluno desistir das aulas, como, por exemplo, dificuldades financeiras, falta de tempo, problemas de saúde, desinteresse, incompatibilidade com o professor e outras questões de fundo emocional.

Alguns impedimentos podem afastar os alunos das aulas de violão por questões que fogem à sua vontade. Sandra narra o caso de uma menina que teve que parar temporariamente com as aulas, para priorizar os estudos no colégio, pois precisava melhorar as notas que estavam muito baixas. Alguns alunos, principalmente as crianças e adolescentes, podem ser obrigados a suspender as aulas por terem machucado o braço ou a mão, como aparecem nos relatos de Fernando.

Ary credita a desistência de alguns alunos ao tipo de aula que oferece. O professor afirma que “essas pessoas” não estão interessadas num maior aprimoramento técnico, mas sim em resolver necessidades mais imediatas. Nas suas palavras:

Às vezes o cara quer tocar em banda, tocar em bailão, na noite. Então para que ele vai querer saber de concepção de técnica musical? [...] O que é que essa técnica vai adiantar para ele, se o tipo de coisa que ele precisa fazer é bem mais simples, para [poder] ganhar o dinheiro dele? (Ary)

Alguns alunos acabam desistindo por não conseguirem vencer as dificuldades iniciais inerentes ao aprendizado do instrumento. A demora na superação desses obstáculos também é apontada por Fernando como fator desmotivante por parte dos alunos que querem resultados mais imediatos.

Zé acredita que aprender violão é um “desafio pessoal” que “requer uma dedicação, um esforço”. Algumas pessoas quando começam o estudo do instrumento, segundo ele, não teriam idéia do tamanho do esforço a ser feito. Assim, ele explica: “O que eu percebo, é que algumas pessoas acham que tocar violão é uma coisa e quando descobrem que têm que malhar, acabam desistindo” (Zé).

7.4 Redes de socialização

A importância das redes para o trabalho dos professores entrevistados foi observada nos depoimentos colhidos. Essas redes podem se estabelecer tanto entre pares, como entre amigos, parentes, vizinhos, alunos, ex-alunos e seus familiares, ou ainda, em grupos sociais maiores, como a comunidade artística e cultural de uma cidade.

Para sustentar uma identidade profissional socialmente aceita, segundo as idéias de Dubar (2005), é fundamental que o professor de violão se reconheça e seja reconhecido como tal. A identidade de professor de violão parece estar associada à identidade de músico. Saber tocar seria, então, requisito para poder ensinar. Zé, por exemplo, diz que não anuncia suas aulas, pois nos lugares em que frequenta, as pessoas reconhecem seu envolvimento com música e, assim, os alunos lhe chegam naturalmente. Ele relata:

As pessoas chegam a mim por diversos modos. Desde eu estar andando na rua com o instrumento, a lugares que eu toco... Faço shows então, as pessoas me procuram nesse momento, pessoas que me conhecem, como nesse caso, a menina da feira... [...] Então, são pessoas que me conhecem de uma maneira ou outra que não tem como não saber que eu sou músico, porque eu estou sempre com o violão. (Zé)

Ampliar redes pode também garantir inserções em novos espaços. Guilherme conta que “há muito tempo” estava fora do meio acadêmico. Ao ingressar num curso superior de música, pertencente a uma rede de ensino privado, passou a estabelecer novos contatos que lhe renderam “novas possibilidades” de trabalho como professor, em outros espaços dessa mesma instituição.

Sandra lembra a história da mãe de um aluno que lhe procurou para tocar num jantar em troca de um *cachê*. A professora aceitou a proposta e aproveitou para, ao findar a apresentação, distribuir cartõezinhos oferecendo aulas de violão. Este exemplo demonstra como a atividade de *performer* pode vir a potencializar a de professor, e vice-versa, num ciclo alimentado pelo reconhecimento social de suas capacidades para exercer ambas atividades.

Estar “no meio”, para Ary, é um diferencial para alcançar o sucesso profissional. O professor atribui parte de suas dificuldades ao seu afastamento do círculo cultural da cidade. Assim, ele comenta:

Eu tinha que estar no meio! [com ênfase] No meio dos caras. No meio da 'elite musical', entre aspas. No meio das pessoas. Eu teria que estar dando aula lá no [Instituto] Goethe. Eu teria que estar dando aula nesse grupo principal da música de Porto Alegre. [...] Se tu não está na mídia, ninguém te procura. Se tu não está no *marketing* comercial da música, ninguém vai te procurar. Tu tens que estar ali, atuando, lançando CD, trabalhando como músico, entendeu? É isso que pesa muito e eu não estou... pode até colocar aí: Eu não estou trabalhando mais com banda, não estou no mercado, estou fora do mercado. (Ary)

O peso das palavras de Ary revela a importância que ele atribui à atuação dentro de determinadas redes. A capacidade de se inserir e de se auto-promover, aliadas ao reconhecimento do(s) outro(s), potencializariam oportunidades e forneceria poder ao portador de tais credenciais. São essas estratégias que o professor parece lamentar não ter desenvolvido, quando diz assim:

Faltou um pouco disso aí: Eu ter um *marketing* próprio. Ter aquele *feeling* mercadológico para música. Foi o que me faltou. Essa coisa aí, de tu ficares atuante no mercado. [saber] o que é que o mercado quer. O que é que o mercado tá pedindo, entende?! (Ary)

Os professores entrevistados, em geral, afirmam terem pouco contato com colegas de trabalho, porém reconhecem a importância de fazê-lo. Alguns lamentam a falta de união da categoria e a ineficiência das entidades representativas. Outros alegam falta de tempo para oportunizar tais encontros.

Ary conta que houve um tempo em que tinha “um bom núcleo de contatos”, depois acabou afastando-se dos colegas. Por sua vez, Zé diz que raramente conversa com algum colega sobre questões didáticas, relativas às suas aulas. Mesmo admitindo que deveria ter procurado uma maior aproximação com outros professores, Fernando justifica-se dizendo que sua vida tem sido uma “correria que não dá tempo de conversar com os colegas [para] trocar idéias”. Sandra, por outro lado, conversa seguidamente com seu namorado, que também dá aulas de violão, e com um ou outro professor conhecido seu. Para ela, ter com quem conversar sobre o que se está fazendo “é fundamental”.

Esse aparente isolamento dos professores de violão de seus pares poderia ser considerado não só como uma característica da atividade, mas como complicador do desenvolvimento de sentimento de corpo, considerado por alguns autores como fundamental no processo de profissionalização docente (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2004, p. 49).

Neste capítulo foram analisados os sistemas de organização dos professores de violão no exercício de sua atividade. Entre outras estratégias singulares de

organização profissional, destacam-se: níveis distintos de trabalho, tanto com as aulas de violão, como com atividades ligadas à música em geral; relações que pendulam entre o formal e o informal; considerável baixa no volume de trabalho e consequente diminuição da renda no período das férias escolares, em especial para aqueles professores que não possuem vínculo empregatício; a importância do desenvolvimento da capacidade de se auto-inserir e de se auto-promover dentro das redes de socialização; a mobilidade destes em relação aos espaços de trabalho disponíveis; o contato escasso com outros professores do instrumento e a inexistência de uma associação regional que represente os interesses específicos dos professores de violão.

As narrativas, a respeito de como os professores de violão concebem o que fazem, suas competências e papéis, e, por fim, as definições e auto-definições a respeito do que é ser professor de violão, serão discutidas no capítulo a seguir.

Capítulo 8

O professor: o que faz cada um ser professor de violão?

As narrativas dos professores de violão, nas quais são mencionadas suas competências e papéis, o que os habilita a exercer essa atividade e como se veem enquanto professores deste instrumento, ajudam a desvelar concepções sobre o que fazem. São representações que revelam limites e alcances percebidos por esses sujeitos, acerca da atividade que realizam, e que também balizam valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios de sua cultura profissional.

8.1 Competências para se dar aulas de violão

O conceito de competência, aqui adotado, é tributário de Perrenoud (2000), que o escreve como sendo a “*capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos*” (p. 15) para poder lidar com situações diversas. Portanto, as competências para se ensinar algo a alguém seriam o conjunto de capacidades que arregimentam conhecimentos, atitudes e destrezas, mediante a cada nova situação de ensino e aprendizagem. Segundo esse autor, outro aspecto envolvido no exercício das competências seria a ativação, por parte do educador, de esquemas complexos de ordem cognitiva, “que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à [uma nova] situação” (idem). Deste modo, cada professor adquiriria o seu conjunto de competências, tanto em seus espaços de formação, como no exercício diário de sua atividade profissional (ibidem).

Baseada nas idéias de Perrenoud, Oliveira (2001) desenvolveu um conjunto de competências necessárias para a atuação do educador musical nos mais amplos contextos de trabalho. A autora distribui essas competências em três grandes grupos, que são as “competências em ensino”; as “competências de política acadêmica da área” e as “competências em política cultural” (OLIVEIRA, 2001, p. 32-33).

As “competências de ensino”, referidas pelos professores entrevistados para se dar aula de violão, podem ser subdivididas em dois diferentes grupos: o domínio, por parte do professor, dos conteúdos musicais e psicomotores envolvidos na

prática do instrumento; a capacidade de lidar com questões afetivas, emocionais e relacionais, que perpassam os processos de ensino e aprendizagem musicais.

Das competências mobilizadas no primeiro subgrupo, distinguem-se, entre os professores de violão, questões como: possuir domínio técnico do instrumento; ter bom ouvido musical; saber organizar e sistematizar os conteúdos a serem desenvolvidos; manter-se atualizado em relação às novas tendências musicais, entre outras.

As competências necessárias, relativas ao segundo subgrupo, seriam as habilidades de saber motivar, respeitar, compreender e distinguir as necessidades e as capacidades de cada aluno, assim como conhecer seus próprios limites e possibilidades enquanto professor. Em outras palavras, estar sensível e atento ao outro e a si mesmo.

Para Arthur, o professor competente é aquele que consegue fazer com que seu aluno consiga “tocar de alguma maneira”. Deve, portanto, o professor propiciar que este “tenha contato com o instrumento” e, assim, possa realizar-se musicalmente. Para tanto, segundo ele, é necessário, além do domínio da técnica do violão, ser “um pouco avançado para [se] entender as pessoas”.

Mesmo que não seja obrigação do professor trabalhar com as questões emocionais dos alunos, em certos momentos será preciso lidar “com a parte psicológica” destes, é o que pensa Ary. Judite também acha que, além de dominar a técnica do seu instrumento e ter um amplo conhecimento de música em geral, o professor precisa “saber lidar com as pessoas”.

Segundo Guilherme, saber enxergar o crescimento do aluno, mesmo que este não esteja aparente, é importante para quem trabalha com aulas de violão, pois o amadurecimento musical não se expressa, necessariamente, na execução do instrumento. Para ele, o professor também precisa estar “atento para quem está sentado a sua frente” e permanecer aberto às possibilidades de crescimento que uma metodologia dialógica possa oferecer a ambos (FREIRE, 1997).

Fernando acredita que, além de dominar a técnica do instrumento – o que, segundo ele, seria básico –, o professor de violão necessita conhecer seu “ofício”, possuir “uma organização, uma sistemática de aula para ensinar certos conceitos musicais formais teóricos, de estruturação musical, [que são] importantes”. Para ele, o professor precisa ter bem claro estas questões, “se não, na hora de ensinar, fica muito na experiência dele com a música”. Entretanto, Fernando pondera que

existem práticas de ensino, baseadas na “espontaneidade, na imitação, na tradição oral” – em geral ligadas à música popular –, que são válidas dentro dos contextos em que estas acontecem. O professor, assim, argumenta:

[É importante] a pessoa ter um domínio mínimo do instrumento, saber se comunicar bem com aluno para passar [os conteúdos]. Ter uma consciência dos conteúdos que envolvem ali, a música, a teoria, de educação musical. Saber se comunicar com diferentes pessoas, diferentes crenças, ideologias, faixas etárias. Agora, esse idealismo que a gente coloca não anula certas situações. A pessoa toca de uma maneira intuitiva, nunca estudou muito, mas no contexto informal, aquilo pode ser válido. (Fernando)

Além das competências necessárias ao professor de violão para poder realizar sua atividade, os entrevistados traçaram comentários relativos aos papéis que estes exercem como educadores, professores de música e, mais especificamente, como professores de instrumento. Ao realizarem tais reflexões, os entrevistados expuseram aspectos fundamentais para se entender valores que estão em jogo dentro de sua cultura profissional.

8.2 Papéis do professor de violão

Ao serem questionados a respeito de quais seriam os papéis do professor de violão no exercício de sua atividade, foi possível identificar, na fala dos entrevistados, dois modelos sociais da profissão professor, historicamente constituídos: o professor missionário e o professor profissional (ESTRELA, 1997). As opiniões de Zé e Guilherme representam essas duas concepções, aparentemente antagônicas.

Assumir, algumas vezes, o papel de “um terapeuta”, de “um amigo” que está ali para ajudar as pessoas a superarem suas dificuldades e carências, é uma das maneiras com que Zé procura conduzir seu trabalho. Este professor acredita que alguns alunos procuram o estudo do instrumento para preencher determinadas carências e, portanto, a música seria “um meio de se chegar ao ser humano”. A ideia de “missão” fica mais evidente em sua fala, quando afirma não querer ser um professor de violão que nada acrescenta na vida de seus alunos, pois acredita que um dos seus papéis seria o de ser “uma pessoa ativa nesse âmbito”.

Esse modelo, em certa medida, parece se alinhar ao pensamento de Carrolo (1997), que define o professor como aquele que realiza “uma atividade complexa cuja finalidade é a produção de *‘estados de espírito’* e a modificação de

mentalidades e comportamento das pessoas” (CARROLO, 1997, p. 46). Entretanto, Estrela, na mesma publicação, alerta que:

o carácter intimista do acto pedagógico que professores e alunos sempre tiveram interesse em preservar e o carácter carismático de uma profissão que, apesar de sua laicização crescente, tem persistido em ser entendida como uma missão sacerdotal, alimentando esteriótipos idealizantes que constituem autênticos obstáculos epistemológicos a uma análise objetiva e sistemática da profissão. (1997, p. 9)

Guilherme, em seu depoimento, realiza um contraponto no que diz respeito ao papel do professor diante do seu aluno. Para ele, o objetivo da aula “é claro”: ensinar o aluno a tocar violão. Mesmo admitindo que a afetividade esteja presente no processo pedagógico, Guilherme crê que o espaço da aula não é feito para “atendimento psicológico”, cabendo, assim, ao professor, reconhecer os limites do seu trabalho.

Para Sandra, como referido, um dos papéis do professor de violão seria o de qualificar o repertório de seus alunos. A professora, que se sente responsável pela formação musical destes, acredita ser necessário fornecer novas referências, se apresentando como modelo em termos de preferência musical. É fundamental, portanto, que o professor de violão, segundo Sandra, não se omita na formação do gosto musical do aluno, ajudando-o a diferenciar gêneros distintos.

Por outro lado, para Fernando, o professor aparece como um potencializador das relações e significados que cada pessoa constrói com a música. Sua fala aponta para o carácter pessoal da experiência do indivíduo com suas músicas. O professor entraria como uma espécie de mediador, um facilitador, um qualificador dessa relação.

Sem reivindicar para si o posto de guardião de um patrimônio musical superior, esse modelo de professor, idealizado por Fernando, procuraria compreender a experiência musical do outro, buscando assim, diminuir as distâncias culturais forjadas por preconceitos e intolerâncias, muitas vezes presentes nas relações entre alunos e professores (CORRÊA, 2008, p. 37).

8.3 Quem pode ministrar aulas de violão?

8.3.1 Especificidades da formação do professor de instrumento

Nas narrativas de alguns dos professores, pôde-se observar que a especificidade do trabalho desenvolvido por eles, requer determinadas competências que os distinguiriam, por exemplo, do músico *performer*, pois este careceria de um tipo de especialização que apenas um professor seria portador.

Tonho Filho relata ter visto “pouca gente realmente com condições de ser professor”. Ele faz referência a “músicos muito bons” que ministram aulas do instrumento sem nenhuma “didática para ensinar coisa alguma para alguém”. Em sua opinião, muitos se aventuram a dar aulas, mas “só um professor” teria condições de “enxergar” um caminho para guiar seu aluno.

Para ensinar, “não basta só saber” tocar. Esta é a opinião de Fernando, quando diz que o professor precisa racionalizar e sistematizar uma didática, e isso seria uma especificidade do seu trabalho, outro tipo de saber especializado que distinguiria o professor do *performer*.

Guilherme aponta algumas habilidades necessárias para o exercício da atividade de professor, não só de violão, mas de música em geral. Ele diz já ter visto “gente de tudo o que é tipo, fazendo coisas de tudo o que é jeito, tendo bons resultados”. Entretanto, pondera que o investimento numa formação específica pode ser um diferencial, pois aquele que “tiver mais ferramentas”, terá melhores condições de desenvolver seu trabalho.

As palavras de Tonho Filho, Fernando e Guilherme encontram eco no artigo o qual Penna (2007a) discute a formação do educador musical que atua na escola de educação básica. Segundo a autora, é equivocada a idéia de que para ensinar música, basta saber tocar. O risco que essa postura incorre é o de limitar a aprendizagem a modelos tradicionais, cuja ênfase concentra-se no domínio da leitura/escrita e na técnica instrumental, que privilegia o “virtuosismo” e não dá conta da variedade e quantidade de práticas musicais da vida cotidiana. Para a autora:

a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. (PENNA, 2007a, p. 53)

Apesar de ser possível localizar o professor de instrumento como alguém que é reconhecido, entre outras coisas, pelo domínio dos fundamentos musicais e da execução do seu instrumento em especial, o cânone encontrado nas falas destes professores apontam para uma consciência das especificidades de seu trabalho. Tais especificidades se desenvolvem e se qualificam, tanto na formação, como no exercício cotidiano da atividade.

Se por um lado não basta saber tocar violão para poder ensiná-lo, por outro, determinadas deficiências e/ou carências técnico-musicais podem limitar a atuação do professor. Ary, por exemplo, reconhece que já houve casos em que teve que dispensar determinados alunos, pois, na sua avaliação, estes demandariam um apuro musical que ele, enquanto professor, não possuía.

Situações semelhantes foram narradas por Sandra, que, como anteriormente citado, teve que “passar adiante” dois alunos, pois sentia que não tinha mais o que lhes ensinar. Fazendo uma avaliação de sua *performance* como violonista, a professora diz não possuir atributos que lhe deem maior destaque entre outros músicos. Ela também reconhece não ter claro para si algumas questões básicas de teoria musical. Sandra aponta suas deficiências técnicas e teóricas, ao mesmo tempo em que reconhece limites impostos por estas lacunas: “Eu vou tocar com o pessoal, mas não sou a que me destaco” (Sandra).

8.3.2 Formação Universitária

8.3.2.1 O valor do diploma

Ao investigar a diversidade de perfis culturais dos alunos de música de uma universidade federal do Rio de Janeiro, Travassos (1999) destaca um conjunto de razões que justificariam a procura, por parte destes estudantes, pelos cursos desta instituição. Segundo a autora, além do presumível valor simbólico socialmente atribuído ao diploma universitário (BOURDIEU, 2004), esta opção é balizada também por fatores como:

o desejo de uma formação melhor ou mais completa, a expectativa de novas oportunidades de trabalho geradas pela ampliação da rede de contatos [...] e a ansiedade gerada pela instabilidade dos ganhos como profissional autônomo de música. (TRAVASSOS, 1999, p. 124)

Nas narrativas dos professores entrevistados, a formação universitária aparece em questões consoantes a esses motivos, como: as possibilidades de expansão profissional a partir do meio acadêmico; o diploma como instrumento validador de competências; o curso de Licenciatura em Educação Musical como espaço de discussão e reflexão. Nessas falas, destacam-se, também, comentários sobre os cursos de música oferecidos por algumas instituições de ensino superior.

A qualificação atribuída ao diploma universitário pode representar, simultaneamente, segundo Naville, “um saber e um poder”, pois:

quanto mais o trabalho é o resultado de uma aquisição, mais ele aparece como qualificado; quanto mais ele é o efeito de capacidades que podemos chamar de naturais, menos ele é qualificado. Em uma palavra, a ilusão técnica esconde uma realidade social. (NAVILLE apud FRANZOI, 2006, p. 45)

Em maior ou menor grau, o saber e o poder atribuídos ao diploma universitário aparecem nas narrativas colhidas. A importância que cada professor confere ao diploma pode variar entre os que afirmam sua importância como símbolo legitimador de saberes, e os que tendem a reduzir o caminho percorrido para sua obtenção a mais uma possibilidade de formação, entre outras tantas.

Dos que não possuem o diploma, existem aqueles que reconhecem sua falta, enquanto há outros que relativizam sua importância. Dentre os graduados e graduandos, as opiniões variam entre os que destacam o papel do curso superior na formação do profissional reflexivo, e aqueles que parecem reduzir a importância do diploma a uma mera habilitação para fazer aquilo que se aprende muito mais na prática, do que nos bancos universitários.

Arthur reconhece que, “infelizmente”, não tem formação acadêmica como professor, enquanto Ary parece atribuir um valor distintivo a essa titulação, que ele não possui, quando diz: “Eu nunca tive Licenciatura. Eu nunca tive o diploma para dizer: agora eu sou um professor”.

Por julgar que possui um espaço consolidado como professora autônoma, Sandra não vê necessidade de fazer um curso superior em música, uma vez que já está “trabalhando com isso bem legal”. A professora complementa: “Se não seria para aprender mais, que é música popular, que é o que me interessa, e se não seria para ganhar mais, eu não [quero]” (Sandra).

Como já mencionado, quando Tonho Filho optou por trabalhar como professor de música, procurou uma titulação que o habilitasse para atuar na rede de ensino,

pois almejava uma maior estabilidade profissional. O professor, que diz ter encontrado uma escola na qual sente “valorizado” o seu trabalho, relata que nem todos seus ex-colegas tiveram a mesma “sorte”, pois “ficaram até hoje sem usar aquilo que poderiam ter usado”. Tonho Filho parece fazer referência à quantidade de licenciados em Educação Musical que não estão atuando como profissionais do ensino básico, conforme é amplamente referido na literatura (ABREU, 2006; FIGUEIREDO, 1999; MATEIRO; BORGHETTI, 2007; PENNA, 2002; SANTOS, 2001).

Mesmo reconhecendo a importância que o curso superior tem em sua trajetória, Tonho Filho reconhece que foi no dia a dia do trabalho que ele se tornou professor. Apesar de, no tempo da faculdade, ter cursado disciplinas como Psicologia da Educação e Didática do Ensino, o professor acredita que é na prática que se aprende. Para ele, a faculdade “ajuda um pouco, mas o que te ajuda mais é a tua experiência. É tu ‘ser’ professor. Até chegar a isso, tu tens que ralar muito”.

Guilherme diz que trabalhar em escolas nunca foi o seu “sonho”, até que ao ingressar no curso de Licenciatura em Educação Musical de uma instituição privada de ensino, descobriu “novas possibilidades” de expansão profissional. Essa mudança em sua trajetória parece ter lhe rendido mais que uma habilitação. Através desse outro espaço de convivência, obteve inserção dentro de uma nova rede de contatos que lhe possibilitou a abertura de frentes de trabalho como professor de violão e de música, dentro do currículo por atividades, em instituições da rede de ensino privado.

No discurso de Guilherme, pode-se, também, observar uma sensível ampliação de sua visão, não só do ensino de violão, mas da educação musical como área de conhecimento, presumivelmente instrumentalizada a partir de sua recente experiência acadêmica.

Quando entrei [na faculdade] não sabia muito como era o curso. Eu sabia que era Licenciatura, mas eu mesmo não sabia bem como é que funcionava. [...], para o que é que a gente ia ser preparado, qual era a intenção do curso. No primeiro semestre é que eu fui conhecendo mesmo. E o curso como Licenciatura prepara a gente para dar aula em colégio. [...] É um curso muito voltado para ser professor de educação musical, que é uma coisa muito maior do que dar aula de violão. Então, quando eu fiquei sabendo o que é que era [o curso], pensei um pouco... Nunca foi o meu sonho [ser professor de escola]. Mas eu sempre fui muito idealista [e] resolvi

encarar. Porque acho importante essa questão da educação musical no Brasil, nesse momento em que a gente tá vivendo³⁷. (Guilherme)

Essas “novas possibilidades” para este professor, que trabalhou cerca de quinze anos, basicamente com aulas particulares, vêm ao encontro da necessidade de uma maior estabilidade profissional, com carteira assinada, férias, décimo terceiro salário e demais garantias trabalhistas. São preocupações que a idade e as responsabilidades – Guilherme tem filhos pequenos – parecem impor à vida adulta.

Judite também vê no curso de Licenciatura em Educação Musical possibilidades de ampliação de trabalho, em especial nas escolas da rede de ensino. No semestre em que ocorreram as entrevistas, a professora, que estava concluindo o curso de Bacharelado em violão, já havia entrado com um pedido de permanência em Licenciatura, junto à Comissão de Graduação de seu curso.

O curso de Licenciatura em Educação Musical, para Fernando, tem o motivado, cada vez mais, a trabalhar com o ensino de música. Para além de uma “perspectiva pragmática que avalia o curso de Licenciatura como curso útil” (TRAVASSOS, 1999, p. 130), esta formação pedagógico-musical, segundo Fernando, tem lhe proporcionado momentos de “reflexão” acerca de sua atividade como professor, além de ajudar-lhe na organização e sistematização dos conteúdos a serem trabalhados.

8.3.2.2 Os cursos: encontros e desencontros

Os cursos de graduação em música foram alvos de críticas por parte de alguns dos professores, que classificaram o trabalho desenvolvido nessas instituições como “muito clássico”. A preferência pela “música popular” aparece como barreira entre os interesses destes professores e a suposta linha “erudita” destas instituições de ensino superior.

Tonho Filho, que concluiu sua Licenciatura em meados da década de oitenta, conta que “antigamente era aquela coisa acadêmica”, referindo-se, por exemplo, à restrição ou mesmo à imposição de determinadas músicas pelo professor, sem que o aluno tivesse chances de escolher seu repertório. Guilherme, há quinze anos,

³⁷ O professor faz referência aqui à lei 11.769/2008 que, como referido no Capítulo 1, versa sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras.

chegou a pensar em fazer faculdade de violão, até que viu o programa da prova e acabou se desestimulando:

Faltava um mês para a prova e eu não ia ter tempo de me preparar. Minha vivência de repertório era rock, música popular. Acabava não utilizando muito [a leitura]. A minha leitura sempre foi lenta, apesar de sempre saber ler [...] Quando eu peguei o roteiro da prova, faltava muito pouco tempo e eu também achei aquilo muito fora da minha área. Era cem por cento erudito! [...] Até já tinha tido umas experiências, conhecia alguma coisa do repertório, mas a minha área sempre foi a popular mesmo. (Guilherme)

Outro ponto destacado, em algumas das entrevistas, é a pouca aproximação das instituições de ensino superior com aqueles que produzem música na cidade. Como exemplo, Ary lembra os seminários internacionais de violão, promovidos pela Faculdade Palestrina – hoje extinta –, que trazia músicos de vários países e mobilizava os violonistas de dentro e fora da capital. Por outro lado, segundo o mesmo professor, falta também uma maior união dos músicos, “tanto eruditos quanto populares”, para que se possam diminuir as distâncias e, assim, promover uma efetiva colaboração entre todos os segmentos.

Os desencontros entre as expectativas de parte dos professores e a linha pedagógica supostamente oferecida por algumas instituições de ensino superior, poderiam ser interpretados como, de um lado, decorrentes de preconceitos por parte dos primeiros – justificados por uma tradição herdada do “ensino ‘conservatorial’” e seu “relativo isolamento” (PENNA, 1994, p. 103), e que, até hoje, em certa medida, perdura nos currículos de certos cursos –, e de outro, por uma comunicação presumivelmente deficitária de que, em realidade, estas instituições estão em busca de uma maior sintonia com as dinâmicas demandas da sociedade contemporânea. Como referido, as marcas de uma formação, aqui interpretadas como positivas, observadas naqueles que possuem vínculos com esses cursos, podem ser interpretadas como uma demonstração de que essas instituições de ensino superior já respiram novos ares.

8.4 Estilos e imagens de ser professor

As imagens e estilos que os professores de violão projetam de si podem ser entendidas dentro de um processo maior de socialização profissional. É a partir da interação que estes sujeitos estabelecem nos seus espaços de atuação, que eles constroem suas identidades, incorporando normas e valores próprios de sua cultura

profissional. Esse processo, porém, não acontece de forma passiva, e sim num contínuo movimento dialético de influência mútua.

Jacques, citado por Franzoi (2006), explica como se dá a construção de identidade do indivíduo em interação com o coletivo:

ao mesmo tempo em que as estruturas sociológicas influenciam as representações que os indivíduos fazem de si enquanto representação do eu, na medida em que o indivíduo incorpora valores e normas do grupo social, o sujeito também participa ativamente na construção da identidade grupal e afeta o contexto histórico onde ocorrem essas relações concretas. (JACQUES apud FRANZOI, 2006, p. 40)

É possível, portanto, através das narrativas destes professores – as formas como eles se representam, os estilos e imagens que projetam de si –, captar valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios de sua cultura profissional.

A seguir, serão apresentadas breves análises de dois modos distintos de ser e agir na profissão, tendo como base as auto-imagens e estilos captados nos discursos de dois dos professores entrevistados, mediados pelo olhar interpretativo do pesquisador. Foram utilizadas como fonte na composição destas análises, as falas dos entrevistados referentes às maneiras como cada um se descreve, seu estilo, sua imagem enquanto professor de violão, acrescentadas das observações realizadas e anotadas nos diários de campo. Algumas questões anteriormente abordadas serão aqui retomadas com o propósito de auxiliar na análise de cada um dos casos.

8.4.1 “Eu levo como prioridade”

A partir da consciência de que são as aulas de violão que lhe dá o sustento, Arthur procura mobilizar para si uma imagem de seriedade, dedicação e confiança com as pessoas que lhe requisitam serviços como professor particular. Esse professor, em vários momentos de sua fala, reforça essa idéia, procurando fazer um contraponto com o perfil do senso comum de que os professores de violão – os particulares em especial – seriam relapsos, desinteressados e que dão aulas por não terem conseguido melhor colocação no mercado apenas como *performer*. Nas suas palavras:

Eu cansei de pegar aluno [que dizia assim]: ‘o [antigo] professor desmarcava sempre. No dia da aula não vinha porque ele sempre tinha a banda dele, porque não sei o que...’ Pelo menos nesse meio popular em que eu vivo, a maioria dos professores faz isso mesmo. (Arthur)

E, assim, desenvolve:

Têm professores que não querem ser professor. No meu ponto de vista, a maioria dá aula porque não fez sucesso ou não consegue tocar. Ganhar dinheiro tocando, viajando... Eu levo como prioridade. Não desmarco nunca um aluno. (Arthur)

Ainda, segundo Arthur, o respeito e a dedicação que dispensa aos alunos são recompensados com a fidelidade destes para com o professor e, assim, ele conclui: “é aí que eu acho que me dou bem”.

Uma das imagens que este professor procura construir é a do “professor da família”. Vão passando as gerações, mudando os alunos, e ele vai se tornando “aquele velhinho” que ensina violão. Arthur acredita, também, que a forma com que se envolve com os alunos acaba por deixar marcas positivas em suas vidas. O professor relembra dos muitos alunos que ensinou: “já passou uma galera de alunos. Isso que eu acho bacana: Eles sempre lembram de ti. Tu tá, de certa forma, participando do pedaço da vida de cada um e eles não esquecem mais”.

8.4.2 Múltiplas identidades

Outra imagem de professor de violão é representada por Zé. Seus relatos revelam formas próprias e criativas de lidar com conflitos inerentes à atividade de músico, professor, professor de violão, numa trajetória pouco convencional. Sua aparente “jovialidade” parece retratar uma constante disposição à aprendizagem e ao convívio social. Não é a toa que sua figura parece estar associada aos diferentes espaços os quais frequenta. Zé parece uma pessoa que “todos” conhecem. A grande gama de possibilidades de atuação como multi-instrumentista, arranjador, professor de baixo, guitarra, bateria, teclado e violão, associada ao domínio de uma variedade de estilos, principalmente no que se refere à música popular, demonstra o quanto plural e complexa é essa identidade. Nos seus relatos, ele conta que não divulga suas aulas, pois todos sabem que ele é músico, que dá aulas, pois está sempre com o violão. Zé tem suas preferências sobre o tipo de aula e o tipo de aluno que gosta de ensinar: são os alunos mais adiantados, com os quais ele pode

manter um diálogo musical mais profundo. Entretanto, mostra-se flexível e maleável ao encarar as mais diversas situações de trabalho.

O professor conta que na hora da aula, “na paixão” do momento, às vezes se pega cobrando de um aluno quando este não consegue executar determinadas passagens musicais. Ao mesmo tempo, no seu discurso, procura deixá-los bem à vontade, dizendo-lhes que não existe apenas uma maneira certa de tocar e que cada pessoa tem seu ritmo próprio para aprender, e uma maneira própria de se expressar.

Zé também conta sentir “culpa”, em “maior ou menor grau”, quando um aluno “não rende”, apesar de detectar que, em alguns casos, o problema esteja no próprio aluno, pois acredita que alguns “não levam jeito mesmo”. A valorização do lado humano e a flexibilidade na relação com os alunos compõem o estilo de ser e agir desse professor, que diz sempre buscar o “prazer” em seu trabalho.

Ao discutir como os entrevistados se definem enquanto professores de violão, quais suas competências e papéis, e o que os habilita a exercer tal atividade, entre outras questões relevantes, este capítulo ajuda a concluir que a definição do que é ser professor de violão varia de acordo com a forma com que cada um concebe e justifica o que faz.

Entre as competências enumeradas pelos professores, destaca-se a necessidade de se estar sensível e atento às capacidades e limites, tanto de seus alunos, como de si mesmo, enquanto profissional. As especificidades deste trabalho, caracterizadas por um conjunto de competências e valores desenvolvidos, tanto nos espaços formais e informais de formação, como no exercício cotidiano da atividade, segundo os entrevistados, distingue o professor de violão do músico *performer* – apesar deste ser socialmente reconhecido pelo domínio da execução do seu instrumento.

Dentre os temas abordados, pode-se, também, destacar que, a partir das narrativas colhidas, é possível identificar dois modelos de professor: o missionário e o profissional (TRAVASSOS, 1999). A formação acadêmica – a Licenciatura em Educação Musical, em especial – é também abordada por seu papel como legitimadora de saberes e competências, bem como pelas possibilidades de ampliação do campo de trabalho. Entretanto, nem todos os professores consideram essa formação como fundamental para o exercício profissional, embora reconheçam sua relevância. Algumas críticas também foram traçadas em relação ao currículo de

alguns cursos superiores da área, cuja abordagem, segundo alguns, privilegiaria a música erudita de tradição europeia, em detrimento de uma formação voltada para a música popular, mais próxima da realidade desses professores e de seus alunos.

O capítulo a seguir se propõe a analisar os depoimentos referentes às expectativas e projetos para com a atividade, tendo em vista as possibilidades do campo de trabalho, além de interpretar as avaliações dos professores relativas às suas trajetórias. O objetivo é o de compreender como cada um se posiciona, identifica e se assume enquanto professor de violão, dentro das possibilidades e limites da carreira profissional escolhida.

Capítulo 9

Expectativas e projetos: o que os professores esperam da profissão?

As expectativas e projetos que os professores de violão têm, em relação a esta atividade, revelam valores e interesses construídos, incorporados e compartilhados por eles no decorrer do exercício profissional. Como veem suas trajetórias profissionais, qual avaliação fazem diante das perspectivas do campo de trabalho e, por fim, como estes professores se posicionam, se identificam e se assumem em relação ao que fazem, serão, neste capítulo, objetos de discussão e análise.

9.1 O tempo e a prática ensinando a ser professor

O exercício profissional, narrado a partir de sua duração no tempo, aparece nas falas dos professores como sendo uma importante dimensão formadora do ser professor de violão.

A idéia de que é na e pela prática que se aprende a ser professor não é exclusiva dos entrevistados. Lüdke (1996b), que investiga a socialização profissional de professores, observa que o processo de construção identitária destes profissionais ocorre a partir da formação inicial e estende-se ao longo carreira. Para tanto:

Não há dúvidas de que o trabalho, a prática, [...], vai ensinando, vai completando a formação do professor, pelo auxílio e influência de outros colegas, mas também pela própria seleção que o exercício individual do magistério vai fazendo. O professor vai 'aprendendo fazendo, com seus alunos', e retendo o que dá certo, incorporando-o para futuras soluções. (LÜDKE, 1996, p. 12)

O choque com a realidade (HUBERMAN, 1995; SILVA, 1997; LOUREIRO, 1997), as inseguranças e incertezas dos primeiros passos, pouco a pouco vão cedendo lugar à experiência do que pode e do que não pode dar certo com cada aluno, em cada situação. Os “truques do ofício”, com o passar do tempo e com o acúmulo de experiências, vão se solidificando enquanto conhecimento. Assim, o professor vai, progressivamente, armazenando sua bagagem de saberes e

competências, adentrando no que Huberman (1995) denomina de fase da “estabilização” profissional.

Como exemplo, a paciência e tranquilidade são algumas das conquistas que Arthur adquiriu ao longo dos anos de exercício profissional. No início, ele achava que para ensinar violão precisava mostrar que “sabia” muito. Além disso, projetava nos alunos suas próprias expectativas e inseguranças enquanto músico. Com o passar do tempo, Arthur aprendeu a respeitar mais o ritmo e a subjetividade destes. Ele, assim, avalia:

Eu queria mostrar que sabia. Essas coisas assim. Ficava mais tempo com o aluno na aula, *esse tipo de coisa de quem está começando*. [...] Antigamente, na minha cabeça, tinha que ter muita paciência. Hoje em dia é tranquilo. Eu sei que eu tenho que passar os quarenta e cinco minutos com o aluno – que é o tempo da minha aula. (Arthur)

Essa “tranquilidade” parece fruto de um aprendizado obtido na e pela experiência, em que o professor desenvolve modos de ser e agir mais harmoniosos e econômicos. Ao fazer uma avaliação de como se sente hoje, no cotidiano do exercício profissional, Arthur conclui que:

A gente amadurece como professor. Eu estou cada ano que passa – eu não sei se eu me contento, o que... –, mas eu fico mais feliz com a profissão. No início é complicado ser professor de violão. Tu quer tocar, quer mostrar o que tu sabe. Depois tu vê que, pelo menos comigo aconteceu assim, eu vi de outra forma. Está melhor do que dez anos atrás. (Arthur)

Na medida em que o professor vai adquirindo maior confiança no seu desempenho e maior domínio no plano pedagógico, as incertezas e intranquilidades vão cedendo lugar a um “sentimento geral de segurança e descontração” (HUBERMAN, 1995, p. 41). Resumindo, o sentimento experimentado pelos professores que atingem o ponto de estabilidade na carreira é observado por Huberman: “no seu conjunto, a fase de estabilização, acompanhando a par e a passo a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem” (idem, p. 41).

Essa mudança de ânimo, para com a atividade, é perceptível na fala de Judite quando admite que no começo “não gostava muito” de dar aulas, pois não sabia muito bem como trabalhar. Na medida em que começou a se instrumentalizar, escolhendo métodos mais adequados e aprendendo a organizar os conteúdos, passou a gostar de dar aulas de violão, como explica: “eu não gostava de fazer as coisas de qualquer jeito. Com o tempo, eu fui pegando métodos e sabendo mais

como introduzir as coisas para o aluno. Acho que daí eu comecei a ficar mais tranquila” (Judite).

A idéia de formação em processo parece ficar mais nítida na fala de Fernando, um dos professores entrevistados, assim como Judite, com menos tempo de trabalho, e graduando em Licenciatura em Educação Musical. O professor acredita que, mesmo já tendo adquirido alguma quantidade de saberes e competências, ainda possui dúvidas e dilemas que só o tempo e a experiência poderão resolver. Ele, assim, avalia:

Acredito que eu estou aprendendo. Mas da experiência, do conhecimento que eu tinha antes para o que eu tenho agora, tanto pela experiência de ter ensinado, quanto pela formação do curso, acredito que eu esteja bem melhor. Vamos citar, por exemplo, coisas que eu fiz de um jeito que eu faria totalmente diferente hoje. Enfim, estou constantemente pensando e mudando, experimentando. E também têm dilemas, têm dúvidas que eu acho que vai demorar uns anos para eu resolver. Coisas que a gente tem que experimentar, tem que fazer na prática para ter resultado; para ver se funciona, se não funciona. Mas acho que esse tempo foi bem significativo e aprendi muitas coisas. (Fernando)

Depois de cerca de quatro anos de experiência com aulas de violão, Sandra, como mencionado, aprendeu a ser “menos exigente” consigo mesma, “com os alunos, com tudo”. A professora conta que, no começo, sofria quando as aulas não saíam de acordo como havia planejado. Lançando um olhar retrospectivo, Sandra avalia essas primeiras experiências: “Eu estava super sem base no início. Levando, sei eu... Sendo levada!”.

Os primeiros anos de profissão podem ser descritos como sendo um “período de medos e tateamento” (SILVA, 1997, p. 54) para o jovem professor. Huberman (1995) caracteriza essa fase como sendo o período em que o jovem professor se confronta com a complexidade do exercício cotidiano da profissão. E, assim, complementa:

o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com o material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39)

O modelo proposto por Huberman (1995), além da “entrada” na carreira – que iria do primeiro ao terceiro ano de trabalho –, distingue ainda as seguintes fases, como tendências gerais no ciclo de vida dos professores: a

estabilização/consolidação de um conhecimento pedagógico (do quarto ao sétimo ano); diversificação ou questionamento (do sétimo ao vigésimo quinto ano); serenidade ou conservadorismo (do vigésimo quinto ao trigésimo quinto ano); e, por fim, o desinvestimento, sereno ou amargo (do trigésimo quinto ao quadragésimo ano de carreira) (idem).

Aprender com os erros parece fazer parte do aprendizado profissional. Zé, por exemplo, acredita que, por inexperiência, talvez não tenha sido “o melhor professor para muita gente” quando começou a lecionar. Porém, considera isso uma “contingência da vida”, pois, segundo ele, o professor “tem que adquirir experiência em algum momento”. Mesmo reconhecendo a complexidade da questão, Zé, assim, se justifica: “Dizendo de uma maneira bem abrangente, filosófica: nem todo mundo pode cair num professor experiente e não, necessariamente, isso vai ser o fim do mundo”.

É necessário relativizar esta última idéia, na medida em que, mesmo não sendo “o fim do mundo”, as consequências de uma má experiência educacional na formação de um indivíduo, podem ser difíceis de serem mensuradas e, dependendo da profundidade e extensão, causarem danos irreparáveis a este.

Uma trajetória de aprendizado mais sistemática aparece na fala de Guilherme. Apesar de identificar semelhanças na maneira com que dá suas aulas desde o começo, este professor reconhece que hoje, com cerca de dezoito anos de experiência, possui “mais ferramentas” para desenvolver o trabalho e, assim, conclui: “hoje eu tenho mais condições de pensar em novas estratégias, o jeito de pensar muda um pouco” (Guilherme).

9.2 Delineando identidades

Nos depoimentos dos professores entrevistados é possível identificar a presença de identidades afirmadas. A definição profissional e a conquista de uma estabilidade na carreira são resultados, muitas vezes, de opções conscientes e maduras, nas quais o despertar de um interesse pelo ensino vem ao encontro de uma decisão pragmática, que leva em consideração as possibilidades de atuação dentro do campo da música. Nesta perspectiva, a opção pelo ensino pode ser interpretada como uma espécie de ‘porto seguro’, onde se encontraria uma carreira aparentemente mais estável (AQUINO, 2008), sem deixar de trabalhar com “aquilo

que se gosta”, neste caso, a “música”. Portanto, estaria em jogo, por parte desses professores, a procura por uma realização ao mesmo tempo pessoal e profissional.

Poder-se-ia pensar também que a imagem socialmente constituída do professor – tutor e responsável pela transmissão de saberes e valores (NÓVOA, 1995) –, influenciaria na escolha da carreira, agregando assim – para usar a expressão de Guilherme –, “status” a esses profissionais.

Por outro lado, é senso comum associar a profissão de músico a uma carreira instável, na qual o sucesso profissional parece estar acessível apenas a alguns “predestinados”. A opção pela carreira de músico profissional é também complexa, na medida em que ainda enfrenta determinados preconceitos sociais. A idéia de que música é uma profissão não parece ser totalmente aceita nos dias de hoje, pois, ainda para alguns, o ato de tocar um instrumento pode estar associado ao ócio, a não produção, ao não trabalho³⁸.

O fato, também, de ser violão o instrumento praticado e ensinado por esses professores, traz em si especificidades e complexidades na definição de uma identidade de professor de instrumento. Dentro da própria hierarquia de valores simbólicos associados à prática musical de cada instrumento (BOZON, 2000), a idéia de que o violão é um “instrumento vulgar e sem valor”, que remonta no Brasil desde as primeiras décadas do século XX (CASTAGNA; ANTUNES, 1994, p.37), talvez ainda não tenha sido completamente desconstruída. Tocar violão, portanto, não comportaria em si a distinção associada aos instrumentos vistos como “mais nobres”, dentro da hierarquia sócio-histórica, como por exemplo, o violino e o piano.

Estaria assim delineado um quadro que, sem pretender esgotar a questão, contextualizaria a afirmação das identidades destes professores e suas escolhas pessoais, dentro das possibilidades que o campo oferece. Na medida em que eles convergem para a docência do instrumento, agregam valores ‘positivos’ associados ao magistério, ao mesmo tempo em que possibilitam a realização de uma carreira menos instável.

Ao afirmar que o trabalho com aulas de violão é a sua prioridade, pois é com elas que garante seu sustento e de sua família, Arthur parece definir uma posição pragmática com relação a essa atividade. A partir da conquista de uma fatia de

³⁸ Um exemplo desse tipo de pensamento é expresso na fábula de Jean de La Fontaine (1625-1695), A Cigarra e a Formiga. Sobre a temática *prazer e trabalho*, ver BAGGIO; PINHEIRO; VIEIRA, 2005.

público, que, segundo o próprio, lhe tem fidelidade e respeito, este professor, como anteriormente referido, diz sentir-se a cada dia mais satisfeito com seu trabalho.

Encontrar o seu lugar no mercado de trabalho e sentir-se valorizado e reconhecido são aspectos constituintes de uma identidade afirmada. O encontro de um espaço que acolheu suas idéias – no caso, uma escola particular da rede de ensino – representa, para Tonho Filho, o acerto na sua escolha pelo ensino da música, em detrimento à carreira de músico que “toca na noite”. Este professor afirma que essa escolha não foi fruto de uma inconsequência, mas sim de uma espécie de antevisão de um caminho profissional possível, estável e digno, ainda no campo da música.

As perspectivas de desenvolvimento profissional que se apresentaram para Guilherme, após a obtenção do título como Licenciado em Educação Musical, representaram para ele um novo e amplo campo de possibilidades. Em seu discurso, o professor parece motivado com essas novas perspectivas que emergiram a partir de sua inserção em outras redes, e que, segundo ele, passam a representar “um espaço consolidado” em sua vida.

Aspectos mais filosóficos podem ajudar a determinar escolhas. Gostar de música e poder ajudar outra pessoa a se desenvolver, neste sentido, é estimulante para Fernando, que vê no trabalho, como professor, um possível projeto de vida. Para este jovem professor, dar aulas “é uma coisa que alimenta”, pois também comporta “um processo de reflexão”. Assim, ele complementa:

É super legal tu dar aula de violão e participar de um processo [em] que a pessoa está [aprendendo a tocar]. Enfim, tu gosta tanto de música e tem alguém que gosta tanto de música que quer aprender também. E tu poderes participar disso, e estar ali, nesse papel como professor ajudando, é muito legal! (Fernando)

Como um dos professores com menos tempo de experiência, dentre os entrevistados – pouco mais de dois anos –, Fernando parece se encontrar na fase de desenvolvimento profissional que Huberman (1995) classifica de “exploração”³⁹.

Na construção de uma identidade social, a “atribuição” (ser reconhecido) e a “incorporação” (reconhecer-se) constituem dois processos heterogêneos que, apesar de autônomos, são necessariamente articulados e constituem a “chave do

³⁹ Como referido no Capítulo 3, neste período, o jovem professor faz escolhas provisórias, onde procura investigar as possibilidades e os “contornos da profissão”, experimentando assim, “um ou mais papéis” para desempenhar (HUBERMAN, 1995, p. 37).

processo de construção das identidades sociais” (DUBAR, 2005, p. 139-141). A articulação entre esses dois processos torna-se, portanto, um elemento central na constituição de uma identidade profissional (FRANZOI, 2006, p. 41).

Sandra parece ter se encontrado como professora de violão quando diz: “Bah, *eu sou isso*. O que é que é a Sandra? É professora de violão, *é assim que os outros me conhecem*. Eu tenho impressão que para sempre eu vou dar aula de violão”. A professora conta também que, além de gostar de dar aulas de violão, é desta atividade que tira seu sustento, o que a faz dar prioridade a essa atividade dentre outras opções de escolha profissional.

9.2.1 Identidade de professor/músico: tocar *versus* ensinar

A duplicidade entre as identidades de professor e músico parece ser uma questão ainda em aberto no que diz respeito à formação dos professores de música, em especial os de instrumento. O ponto nevrálgico da educação musical, no que diz respeito à formação de professores, segundo Souza, é a “definição de papéis, do contorno, das diferentes ênfases e concepções do que venha ser o educador musical e, respectivamente, o professor de instrumento” (SOUZA, 1994, p. 46), que pode pendular entre os perfis de pedagogo e artista.

Revisando os estudos sobre o pensamento do professor universitário de música, Louro (2004) procura ampliar a discussão sobre a “ambigüidade dos papéis de músico e professor” (LOURO, 2004, p. 14), para além de uma visão “tradicional” que tenderia enxergar a questão como um dilema. A autora, que em sua pesquisa observa uma “tensão entre o ‘ser’ musical ou artístico e o ‘ser’ acadêmico” (idem, p.157), procura, entretanto, discutir a questão a partir da perspectiva das “identidades múltiplas”, nas quais as diversas demandas sociais que atravessam a vida de um indivíduo parecem diluir essa noção de ambivalência.

Louro defende que o estudo da relação dos professores universitários de instrumento com a construção de significados de profissionalidade, enquanto *performers* e educadores musicais, aponta para o pluralismo e a complexidade da natureza desta combinação:

A [...] definição do que é uma profissionalidade em música ou em pedagogia, bem como na combinação de ambas, mostra-se muito mais complexa e plural do que uma simples definição de conhecimentos e

destrezas associadas a essas profissões ou à opção entre o papel social de músico e/ou professor. (LOURO, 2004, p.15)

Segundo Aquino (2008), a atuação multifacetada daquele que leciona, toca, compõe, grava, produz, vende, etc., é uma condição inerente da pessoa que trabalha com música. A autora, que pesquisou a “atuação profissional multiface do músico”, desenvolveu o conceito do “músico anfíbio” para caracterizar esse recorrente “perfil”. Para Aquino:

O *músico anfíbio* é o músico da ambigüidade, que mesmo sentindo as contradições advindas da atuação profissional multiface não a abandona. Exerce atividades em campos múltiplos e complexos de forma produtiva e integradora, nada entre eles reflexivamente e, acima de tudo, procura novos significados para a profissão musical na contemporaneidade. (2008, p.3)

Nas narrativas dos professores entrevistados, é possível colher percepções a respeito de como eles se veem em relação à duplicidade de ensinar *versus* tocar. Para Fernando, por exemplo, a questão da escolha entre ser professor ou instrumentista está ainda em aberto. Em sua opinião, tanto uma atividade como outra, podem levá-lo a uma realização profissional, pois ambas propõem desafios estimulantes. Entretanto, Fernando se pergunta: “será que se eu só tocasse, pudesse ganhar dinheiro só com música, eu daria aula?” A resposta parece desvelar outra camada nessa problemática. Segundo o professor, o que estaria em jogo não seria a escolha entre tocar ou ensinar, mas sim *o que* ensinar e *o que* tocar, e poderia ser desdobrada em *onde* e *para quem* ensinar e tocar. Assim, ele desenvolve:

Talvez eu conseguisse [só] tocar, dependendo do que é que eu iria tocar também, né?! Mas eu acredito que uma coisa ideal, eu conseguiria. Seria bem feliz só tocando e não ensinando, mas eu gosto muito de dar aula de violão. (Fernando)

Enquanto Fernando faz elucubrações sobre as condições ideais para poder viver apenas como instrumentista, Zé conta que as aulas são para ele uma alternativa de obtenção de rendimentos para não ter que trabalhar todas as noites tocando. Assim, ele comenta:

Eu não gosto de tocar muito a noite [...] porque eu sou uma pessoa diurna. Eu gosto de acordar cedo. Então, tocar uma vez por semana, no fim de semana [...] tudo bem, mas jamais gostaria de trabalhar direto [na noite]. Tocar três vezes por semana, quatro, na noite e sair do trabalho as duas, três, quatro da manhã, uma da manhã que seja, já seria tarde. (Zé)

Para este professor, a escolha entre tocar e ensinar também passa por preferências pessoais que estão além da opção por uma atividade ou outra. Segundo Zé – que, como mencionado, prefere trabalhar com alunos adiantados, pois com esses é possível “discutir questões mais profundas” –, a escolha entre uma coisa ou outra está condicionada ao prazer que se sente ao realizar uma atividade com a qual se identifique mais. Suas palavras, assim, esclarecem: “Eu sempre busco ter prazer com o meu trabalho. [...] Quando eu vou tocar numa coisa que eu gosto mais, é melhor do que tocar num outro trabalho que eu não me identifico muito”. E, assim, reitera sua posição: “Minha intenção é de trabalhar mais com aula para evitar... resumindo é isso: para evitar trabalhar tanto à noite” (Zé).

Outros professores parecem já ter essa questão um pouco mais definida. É o caso de Guilherme, que intensificou o trabalho com aulas de música – incluindo as de violão – e, assim, redefiniu seu perfil profissional, deixando a carreira de instrumentista em segundo plano. O professor complementa: “Estou bem empolgado com isso [o trabalho como professor de música]. Vou ter que achar tempo agora para os meus projetos individuais” (Guilherme).

Outras duplicidades podem atravessar a vida destes professores. É o que aconteceu com Guilherme que, como mencionado anteriormente, chegou a cursar a faculdade de Engenharia, mas acabou optando pela carreira musical, dividindo seu tempo como professor e performer.

Sandra, por sua vez, que, além de ministrar aulas de violão, faz o curso de Bacharelado em Letras, acha interessante se observar tanto como aluna, quanto como professora. Ela conta que a troca de papéis pode ser uma experiência motivadora:

Tinha uma época em que eu viajava: ‘Bah, hoje eu estou sendo só aluna. Não, hoje eu sou aluna e de tarde eu sou professora!’. E eu ficava cuidando disso, que tipo de professores eu tinha e que tipo de professora eu era. Acho que isso ajudou, mesmo que não fosse o mesmo conteúdo. (Sandra)

Fazendo uma análise da profissão de músico em geral, Ary vê com “naturalidade” as duplicidades na área: “geralmente, todo o músico tem uma ou duas profissões. O cara é médico e é músico; é dentista e é músico; é engenheiro, mas é músico, etc. Então, acontece muito dessas coisas”. Como está pretendendo prestar concurso público e fazer uma faculdade em outra área, devido a decepções com o trabalho de professor de violão, Ary não vê incompatibilidades ao abrir novas frentes

de trabalho e formação. O professor prevê que estas novas frentes não o afastariam da música, pois, ao obter uma segurança profissional a partir de um emprego economicamente mais estável, poderá se dedicar com mais tranquilidade a essa atividade.

9.2.2 Desinvestimento profissional: uma identidade em suspensão

A afirmação profissional não é a regra entre os professores de violão. Desencantos podem levá-los a afastamentos paulatinos ou rompimentos bruscos (HUBERMAN, 1995). Os fatores que podem levar a um desinvestimento profissional são muitos. Retorno financeiro insuficiente; desencontro de expectativas entre o professor e seus alunos; afastamento por problemas de saúde; e, ainda, desencantamento com o trabalho como um todo, são exemplos de motivações que, isoladas ou em combinação, podem precipitar o desejo de mudança do ramo profissional.

Um exemplo é o caso de Ary, que, depois de trabalhar muitos anos como professor de violão, confessa ter se cansado de alunos que não pagam em dia, não “zelam pelo ambiente” e nem se interessam por um tipo de trabalho que o professor denomina como “qualificado”.

Este professor reconhece também ter faltado investimento pessoal, no sentido de uma maior aproximação com o meio musical da cidade, e admite sua falta de ânimo para tentar retomar o ritmo de trabalho que outrora teve. Perguntado sobre seus planos para o futuro, Ary, numa fala entrecortada, desabafa:

Parece que eu estou esperando que as coisas caiam do céu... Eu sei que não é bem assim, eu não posso ficar a vida toda assim também... né?! Mas enquanto eu não ganhar o meu dinheiro... Porque os alunos que vêm me procurar, que não são qualificados, não vão me ajudar. [...] Porque eu agora, se tiver que trabalhar como professor, vai ser só com pessoas que tenham realmente a visão da música. Se não, para mim não é mais vantagem. Não é por má vontade, tu entendeu? Mas eu não tenho mais condição para isso. Eu não estou mais nessa fase. Para mim só é... [grande pausa] Nesse caso eu teria que qualificar a escola, botar um nome, fazer um investimento muito forte aí. É isso que eu não sei se vou fazer. Não sei te responder ainda... (Ary)

9.3 Projetos e perspectivas profissionais

Entender como os professores de violão projetam seu futuro para com essa atividade e as perspectivas em relação ao trabalho com as aulas, pode ajudar a compreender que valores e interesses estão em jogo em sua cultura profissional.

Dentre os professores entrevistados, existem aqueles que parecem ter encontrado um ponto de estabilidade profissional e desejam basicamente manter os espaços conquistados. Um desses exemplos é Tonho Filho, que, com cerca de vinte anos de experiência como professor, diz-se satisfeito com o que conquistou profissionalmente e não possui pretensões de ampliar ou modificar seus espaços de atuação. Sua opção é reservar o tempo que lhe sobra para dedicar-se mais à sua vida privada, como revela:

Se eu tivesse a fim de ganhar dinheiro eu ia atrás, eu ia... com certeza eu poderia colocar mais alunos [particulares]. Na realidade, na idade em que eu estou [cinquenta e dois anos], não quero me 'atrolhar' muito. Assim como está, fui eu que fiz. Eu que procurei essa maneira. (Tonho Filho)

Há ainda aqueles que, mesmo com mais de quinze anos de exercício profissional, encontraram outras perspectivas a partir da inserção em novos espaços e, com isso, passam a redimensionar significativamente sua relação com o trabalho. É o caso de Guilherme que, ao conquistar espaços em redes de ensino privado, ligadas a instituições religiosas, encontrou um novo campo de atuação que, além de proporcionar-lhe uma maior estabilidade profissional, lhe oferece novas perspectivas de realização pessoal. Ele parece ter se adaptado a essas novas demandas:

A [minha] idéia é trabalhar bem, valorizar a nossa área, fazer um trabalho musical de qualidade. Mostrar que a gente pode fazer música boa dentro da escola, com uma boa escolha de repertório, apresentando uma boa técnica, uma boa qualidade musical, primar por isso e ao mesmo tempo ter jogo de cintura para trabalhar com pessoas diferentes, com intenções diferentes. (Guilherme)

Existem também aqueles professores que parecem estar ainda a tatear as possibilidades que o campo profissional oferece (HUBERMAN, 1995). Estão entre estes os mais jovens, e que, por consequência, possuem menos tempo de experiência profissional. Diante de um leque maior de opções, esses jovens professores, na medida em que ensaiam os primeiros passos na vida adulta, confrontam-se com novas demandas, experimentam novos caminhos e vão, assim, paulatinamente, definindo suas escolhas. As perspectivas profissionais podem

tornar-se, nesses casos, um tanto difusas e, em se tratando de professores de música, “há sempre a possibilidade de sonhar com a carreira artística” (idem, p. 40), o que pode tornar mais complexa uma projeção em relação ao futuro.

Fernando conta que para expandir mais o trabalho com as aulas de violão, teria que arrumar um novo espaço para receber os alunos e pensar em estratégias de divulgação. Porém, como mencionado, não tem como certo se seguirá a carreira de professor, pois, paralelo a essa atividade, possui também formação como instrumentista, tendo inclusive carteira assinada como músico de orquestra. Sobre seu futuro profissional, ele comenta:

Eu penso em talvez procurar um espaço para dar aula. Talvez seja uma fase de experiência, para ter isso em vista, para ver como é que é. [...] Divulgar um pouco mais para conseguir mais alunos particulares. Talvez conseguir um espaço para eu dar aulas particulares. [...] Agora, tem a questão de valer a pena o custo/benefício daquele tempo ali, né?!
(Fernando)

Fernando termina por deixar essa possibilidade suspensa: “Acredito que eu vá me voltar para isso quando eu me formar, ano que vem. Isso aí se eu vier a fazer isso...”.

Por outro lado, uma relação que poderia ser qualificada como ‘ambígua’ pode ser identificada em professores que, mesmo tendo maior tempo de experiência, conduzem sua trajetória profissional de maneira errática, construindo, assim, vínculos profissionais que tendem a se caracterizar por um maior ou menor grau de fluidez, fugacidade e informalidade. São professores cujas tendências seriam a de não se estabilizarem profissionalmente (SUPER *apud* HUBERMAN, 1995, p.37).

Dos projetos profissionais que Zé possui, é possível destacar um amplo leque de alternativas. Trabalhar com aulas de teoria musical; fazer uma graduação em Regência Coral para desenvolver um trabalho com grupos; dedicar-se mais ao ensino do violão clássico; fazer uma reforma na sua casa para montar uma escola de música; investir mais em divulgação para conseguir novos alunos e dedicar-se, exclusivamente, aos mais adiantados, são alguns dos planos que o professor relatou. Entretanto, esse professor deixa entender que esses projetos parecem não obedecer a um plano de metas e prioridades, parecendo mais um apanhado de idéias sobre seu futuro profissional.

Esse professor parece reconhecer a necessidade de se “profissionalizar”, ou seja, organizar melhor sua relação com o trabalho, pois, segundo ele, precisa

“trabalhar [melhor] em relação ao dinheiro”. Como mencionado, as aulas seriam uma alternativa para a atividade de músico que toca na noite, classificado por Zé como um trabalho desgastante.

Os professores fazem alguns filtros nos projetos profissionais, como os mencionados acima por Zé, que desejaria trabalhar somente com alunos adiantados. Outro exemplo de filtro seria uma seleção do tipo de aluno que desejam atender, como Ary e Sandra revelam. Ao admitir que seu futuro profissional seja uma “incógnita”, Ary, como mencionado, afirma que se continuar a trabalhar como professor de violão priorizará o atendimento daqueles que já possuem “a visão da música”. Já Sandra conta que gostaria de “qualificar” o trabalho, escolhendo melhor os alunos com quem viria a trabalhar a partir do critério de afinidade pessoal. A professora explica:

Eu estou preocupada em ver se vou fechar com o aluno, porque se não fica uma coisa chata para mim. [...] antes de mais nada, tem que ser uma coisa legal para mim, porque se não chega na hora, tu começa a desmarcar [a aula] e aí a coisa não flui. (Sandra)

As preocupações com o futuro aparecem na fala de Arthur. Como mencionado, o professor acredita que terá que diminuir consideravelmente seu padrão de vida racionalizando gastos, devido a uma possível queda no volume de oferta de trabalho. Em sua opinião, no caso das aulas particulares, o público jovem – faixa etária predominante nessa atividade – tem preferência por fazer aulas com professores também mais novos. A fala do professor, assim, esclarece:

Vai ser difícil daqui a uns vinte anos, porque tudo recicla. Me vejo com alguns alunos ainda, mas não como no momento. Porque o pessoal gosta de gente jovem, não adianta. Na minha mente é assim que funciona. Eu acho que vai ser difícil manter [o mesmo volume de trabalho]. Eu vou ter bem menos alunos, vou ter que ter uma 'vidinha' mais regrada e de preferência com tudo pago [rindo]. [...] Só com as 'continhas' básicas para sobreviver. Imagino que vai ser difícil. (Arthur)

Em sua avaliação, entre outras questões, Arthur parece reconhecer alguma dificuldade em conciliar as maneiras como se organizou para trabalhar – o atendimento particular em domicílio; o deslocamento realizado de motocicleta; a constante necessidade de atualização junto às sempre novas demandas do seu público alvo, etc. – com os limites que serão impostos pelo avanço da idade.

Dentre os professores entrevistados por Bozzetto, alguns parecem gradualmente despedir-se da profissão, “diminuindo por conta

própria o número de alunos para poderem dedicar mais tempo a si próprios” (2004, p. 94). Na medida em que passam a concentrar suas energias nas necessidades pessoais em detrimento de outras demandas, esses professores parecem adentrar na anteriormente referida fase do desinvestimento, quando é observado “um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 46).

9.4 Os professores de violão avaliam o campo de trabalho

Em suas narrativas, os professores fizeram considerações sobre o campo de trabalho e os problemas que enfrentam para a obtenção de um maior desenvolvimento profissional.

Alguns dos problemas apontados em relação ao campo de trabalho do professor de violão seriam – além das já citadas omissão das entidades representativas; a instabilidade das relações de trabalho, em especial dos professores particulares; e a falta de projetos públicos e privados que possam apoiar iniciativas desses professores – o excesso de profissionais no mercado; o sucateamento do ensino de música nas escolas brasileiras; a carreira curta, comparável com a de um atleta; pressões sociais que levariam o professor a abandonar a atividade em detrimento a uma carreira mais “distinta”, como, por exemplo, a de médico, engenheiro ou advogado.

A decepção de Ary com a atividade, segundo ele, não reflete apenas uma situação individual, mas um problema maior relacionado ao valor social do professor de música e do investimento que as instituições públicas e privadas fazem no setor da cultura em geral. Para este professor, que diz ter observado muitos colegas abandonarem as atividades profissionais ligadas à música por falta de perspectivas econômicas e por pressões sociais, esse desânimo é um fenômeno que atinge uma coletividade de professores, desmotivados com a falta de perspectivas nesse campo de atuação. A fala desse professor, ao final da segunda entrevista, assim esclarece:

Eu não quero que tu penses que foi um discurso pessimista [...], porque o que tu pegou aqui também é determinante de uma situação coletiva, das pessoas com as quais eu também convivo. Não é um pensamento meu, [...] é um pequeno percentual que tem essa parte de pensamento que eu te coloquei aqui. (Ary)

Entretanto, a situação encontrada em relação aos outros professores que participaram da entrevista parece demonstrar que, se por um lado a situação do campo profissional não se apresenta amplamente favorável, existem professores que, dentro de determinados espaços, em determinadas condições, parecem ter atingido aquilo que Huberman (1995) denomina de “estabilização” na carreira, conquistando assim, uma posição de afirmação e comprometimento duradouro,

na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas. (HUBERMAN, 1995, p.37)

Esse parece ser o caso de Tonho Filho, que, como mencionado, encontrou uma instituição que abrigou suas idéias. Este professor, há quase duas décadas, desenvolve numa escola de ensino regular um projeto de educação musical dentro do currículo por atividades, além das oficinas de violão que ministra nesse e em outro espaço – que, por sinal, lhe garantem sua maior fatia de renda.

O recorte realizado neste capítulo permite, entre outras questões, identificar aspectos das identidades profissionais que emergem das narrativas dos entrevistados, além de possibilitar compreendê-los do ponto de vista das posições alcançadas dentro das possibilidades que uma “carreira”, como professor de violão, pode oferecer. Tanto as avaliações que estes fazem de sua trajetória, como seus projetos e expectativas profissionais, permitem captar e compreender parte significativa dos valores, atitudes, interesses que compõem sua cultura profissional. Dentre os pontos aqui levantados, destacam-se: ciclos de vidas profissionais análogas ao modelo de Huberman (1995); o tempo e a prática como importantes dimensões formadoras; a opção profissional percebida como uma escolha que leva em consideração as inclinações, desejos e ambições pessoais que dialogam com o campo de possibilidades de atuação em música; tendência a regularidades, mesmo dentro de trajetórias profissionais aparentemente instáveis e identidades que, em maior ou menor grau, apresentam-se afirmadas diante de suas escolhas.

A seguir, serão expostos e discutidos os principais resultados obtidos através da pesquisa, conjuntamente com algumas considerações a respeito do tema e suas implicações para futuras reflexões.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a apreender e compreender os aspectos constitutivos da cultura profissional dos professores de violão, seus modos de ser e agir, o conjunto de valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios daqueles que ministram aulas desse instrumento. Para tanto, utilizou-se da análise de relatos orais temáticos, colhidos por intermédio de entrevistas semi-estruturadas com oito professores de violão, que possuem práticas profissionais diversas e adquiriram sua formação nos mais variados espaços.

A fim de compreender esses professores, enquanto grupo que compartilha aspectos de uma cultura profissional, discutiu-se primeiramente a construção histórica do conceito de profissão, a constituição e desenvolvimento da profissão professor, e a natureza e configuração da profissão de professor de música. Em sequência, buscou-se nas palavras de Franzoi (2006), um conceito ampliado de profissão que permite entender a atividade desenvolvida pelos sujeitos investigados como tal. Estabelecidas estas bases, partiu-se para a definição e articulação dos conceitos de cultura, socialização e identidade profissional, definindo assim, os principais aportes teóricos utilizados na elucidação do problema proposto.

As narrativas dos professores entrevistados permitiram a organização de capítulos temáticos subsequentes aos dos pressupostos teóricos e da metodologia utilizada na pesquisa, os quais abordaram: como estes se tornaram professores de violão; onde trabalham; com quem trabalham; como trabalham; como se organizam; como definem o que fazem; e, para finalizar, o que esperam da profissão.

Sobre as questões metodológicas, é relevante destacar a pertinência na escolha da abordagem qualitativa, com a utilização de relatos orais como instrumento de pesquisa. O fato do pesquisador ser também professor de violão, exigiu uma constante vigilância epistemológica para não “naturalizar” os fenômenos apreendidos e, assim, obter o distanciamento crítico exigido para a realização de uma pesquisa acadêmica. Por outro lado, essa proximidade acabou por revelar-se positiva, tanto na coleta de dados, como na sua interpretação e análise, na medida em que a interlocução deu-se entre pares capazes de compartilhar significados profissionais comuns.

Dentre as principais conclusões, pode-se destacar que entre os professores investigados, as inclinações pessoais, somadas às demandas específicas por aulas

de violão, determinam perfis peculiares de atuação, dentro de um processo em que ser professor deste instrumento está intimamente relacionado com os “valores simbólicos”, associados à sua prática (BOZON, 2000). É possível ainda salientar que são amplas as faixas etárias e sócio-econômica atendidas por esses professores, com maior incidência do público composto por meninos adolescentes, oriundos das camadas médias da população, assim como a atenção que esses professores dispensam às demandas específicas do seu público, com ensino focado nas expectativas e necessidades deste.

Outros aspectos relevantes da cultura profissional dos professores investigados são: a importância das redes na construção e manutenção de seus nichos de atuação; a mobilidade destes em relação aos espaços de trabalho disponíveis; as escolas particulares de música como importante *locus*, tanto de formação, como de atuação desses profissionais; a aula de violão em grupo e as aulas particulares como modalidades de atuação de destaque; a consciência da especificidade do seu trabalho; a tendência a regularidades na construção das trajetórias profissionais, mesmo dentro de sistemas aparentemente instáveis.

Comumente afirma-se que os professores de violão são pessoas que vivem numa situação em que predominam a precariedade e a improvisação. Ou, ainda, que são compostos, como diria Arthur, de músicos que, em sua maioria, não conseguiram projeção como artistas e, portanto, seriam profissionais frustrados. Há também a imagem do professor que não cumpre com as responsabilidades, desmarcando as aulas por qualquer outro compromisso, muitas vezes sem dar satisfação ao aluno. Pode-se também pensar que o instrumento lecionado, o violão, é carregado de imagens associadas à boemia, ao ócio e à música de consumo, e que, portanto, quem se dedica ao seu ensino seria um profissional de menor prestígio, em comparação com outros professores que lecionam instrumentos tidos como “mais nobres”, como, por exemplo, o piano e o violino.

São estereótipos que, provavelmente, tenham seu peso na cultura profissional desses professores e que não podem ser ignorados, pois têm sua origem em representações sociais historicamente construídas em relação ao violão e seu ensino e aprendizagem.

Entretanto, os professores aqui investigados, em maior ou menor grau, tendem a desenvolver modos de ser e agir que se contrapõem a tais representações, tanto no desenvolvimento de estratégias criativas de sobrevivência,

como na construção de novos significados para o papel social ao qual desempenham. As aulas de violão passam a representar para esses sujeitos, algo além de uma opção mais segura dentro das oportunidades de trabalho com a música, possibilitando-lhes alcançarem uma identidade profissional afirmada. Ao buscarem respostas a demandas tão variadas e distintas, estes professores são impelidos a desenvolver estratégias próprias e criativas de ação e a desbravar novos espaços de atuação. Tal movimento pode ajudar a compreender esses sujeitos como portadores e construtores de uma cultura profissional, permeada por significativo poder de adaptabilidade e sensível sintonia junto ao público ao qual atendem.

O sentido de grupo parece se expressar no cotidiano destes professores por meio de sutis, mas não menos intensas, redes de trocas. São estas redes que socializam os mais novos e lhes transmitem aspectos da cultura profissional em forma de “macetes”, conselhos, contatos, materiais, etc. Essas redes, entretanto, parecem não restringir sua abrangência somente àqueles que ministram aulas de violão, mas permeiam um amplo leque de relações sociais que incluem familiares, amigos, vizinhos e colegas que se dediquem a outras práticas artísticas e/ou pedagógicas.

Por estes e outros aspectos discutidos ao longo do texto, acredita-se poder afirmar que os professores de violão constituem um grupo social singular que compartilha aspectos de uma cultura profissional. 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.

Perante as limitações advindas da natureza deste trabalho e da necessidade de não deixar-se escapar por eventuais rotas de fuga, não menos interessantes e instigantes, mas que extrapolam a problemática proposta, algumas questões permanecem em suspensão e se colocam como potenciais desafios para futuros trabalhos que delas possam se ocupar.

Uma delas seria o próprio conceito de socialização profissional, como processo contínuo de incorporação de normas e valores da cultura profissional, aqui articulado de maneira limitada ao foco da pesquisa, mas que pode ser melhor

investigado na perspectiva de trajetórias profissionais de professores de música, a partir do eixo diacrônico, ou seja, em sua ocorrência temporal.

As escolas particulares de música mereceriam também um estudo aprofundado no que diz respeito aos processos de ensino/aprendizagem tanto de violão, como de outros instrumentos, como guitarra, baixo, bateria e canto, promovidos nesses espaços. Entre outros aspectos que poderiam ser investigados, podem-se destacar as questões relativas às representações dos sujeitos envolvidos – pais, alunos, professores, funcionários e administradores – acerca do ensino de música realizado nessas escolas.

Dentre as questões de ordem metodológica, os conhecimentos e dificuldades da técnica violonística podem também inspirar futuros trabalhos, tanto na forma como são abordados pelos professores, como na maneira como os alunos encaram e superam os desafios do seu aprendizado.

Dos dilemas advindos da necessidade de prestar um atendimento que venha ao encontro das expectativas do público atendido pelos professores de música em geral, poderiam ser abordados de maneira mais acurada a confrontação da formação técnico-científica e pedagógica, o gosto pessoal, a visão de mundo destes, diante dos desejos, anseios e preferências dos seus alunos. Um possível recorte a ser proposto seria o de identificar estes conflitos e analisar seus desdobramentos: negociações, ocultações e rompimentos.

Em certa medida, questões de gênero transversalizam temas discutidos neste estudo: o público formado na sua maioria por pessoas do sexo masculino; as demandas distintas por repertórios, tanto para meninos como para meninas; o acesso privilegiado ao segmento infantil por professoras mulheres e os cuidados destas, a fim de evitar possíveis assédios por parte de alunos homens em idade adulta. Todos estes pontos poderiam ser investigados em profundidade e inter-relacionados para melhor se compreender o peso das questões de gênero no processo de ensino e aprendizagem do violão.

Estes são apenas alguns exemplos de pontos que, apesar de terem sido levantados a partir da análise das narrativas dos professores entrevistados, não tiveram o espaço de discussão apropriado devido aos limites deste trabalho.

Com essa pesquisa, instalada no campo da formação e atuação de profissionais do ensino da música, espera-se contribuir para lançar uma luz sobre o trabalho daqueles que ministram aulas de violão, além de fornecer um conhecimento

que lhes possibilitem ferramentas que os ajudem a se fortalecer enquanto sujeitos autônomos, capazes de elaborar seu próprio projeto político (MARTINS, 2004, p. 296). Espera-se, também, que este trabalho possa servir de referência a reflexões, tanto para novos professores de violão, quanto para aqueles profissionais que já se encontram plenamente estabelecidos em sua atividade, assim como para professores de outros instrumentos, que, por contraste ou por semelhança, possam aproveitar as idéias aqui discutidas.

Referências

ABERCROMBIE, Nicholas; HILL, Stephen; TURNER, Bryan S. *Dictionary of sociology*. 3 ed. Londres: Penguin Books, 1994.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre-RS. Dissertação (Mestrado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Um estudo sobre saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano. Tese (Doutorado em Música) - Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Identidades Musicais de Professores no Ensino de Arte em Sinop/Mt. 2006, 124f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Artes, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALVES, Francisco Cordeiro. A (in)satisfação dos professores: estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do Distrito de Bragança. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto, Porto Editora, 1997. p. 81-116.

AQUINO, Thaís Lobosque. O músico anfíbio: Um estudo sobre a atuação profissional do músico com formação acadêmica. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. CD-ROM.

BAGGIO, André ; PINHEIRO, Amálio ; VIEIRA, Péricles Saremba . “Professora, eu não quero ser formiga!” A complexidade do prazer-trabalho. *Impulso* Piracicaba, SP, v. 16, n. 39, p. 137-146, 2005.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BUSCACIO, Cesar Maia. Marcos referenciais para pensar a formação do educador-pianista na Universidade Federal de Ouro Preto. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação Em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sári Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez *et al*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: _____ (Org.) *A Miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares de Azevedo *et al*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOZON, Michael. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. Tradução de Rose Marie Reis Garcia. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.11, n. 16/17, p.142-174, abr./nov. 2000.

BOZZETTO, Adriana. O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional. Dissertação (Mestrado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BOZZETTO, Adriana. *Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano*. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Ed. FUNDARTE, 2004.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em educação musical. *Revista: Música, Psicologia e Educação* do Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical - CIPEM, Porto, n 2, p. 5-30, 2000.

CARIA, Telmo H. A racionalização da cultura profissional dos professores: uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, v.12, n. 1, 1999, p. 205-242. Disponível em: <http://home.utad.pt/~tcaria/actividades_interesses/professores_braga.pdf>. Acesso em: 28 abril 2009.

_____. A Cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. Sísifo. *Revista de Ciências e Educação*, 03, p. 125-138, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em 25 janeiro 2009.

_____. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social*, v. XLIII, n. 189, p. 749-773, 2008. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/?no=101000100097>>. Acesso em 08 de março de 2009.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto, Porto Editora, 1997. p. 21-44.

CARVALHO, Isamara Alves. Saberes docentes dos instrumentistas professores: um diálogo com os relatos dos professores de instrumento a partir de dois saberes gerais, ensinar e avaliar a aprendizagem no curso de instrumento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que tem a dizer os professores. In: XXI INTERNATIONAL CONGRESS OF LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 1998, *Anais...* Chicago. 1998. v. 1. p. 65. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu>> Acesso em: 31 de março de 2009.

CASTAGNA, Paulo; ANTUNES, Gilson. 1916: O Violão Brasileiro já é uma arte. In: *Revista Cultura Vozes*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 37 – 51. jan/fev 1994.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUZA, Cynthia Perreira de. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, Belmira O. *et al.* (orgs.), *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. 2 ed. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 45-64.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996. p. 215-218.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação dos professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORRÊA, Marcos Kröning. Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

CORRÊA, Marcos Kröning. Discutindo a auto-aprendizagem musical. In: SOUZA, Jusamara (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. p. 13-38.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Andréa Stahel. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENQUITA, Mariano Fernandez. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991

ESTRELA, Maria Tereza. Introdução. In: _____ (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto, Porto Editora, 1997. p. 7-20.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

FIGUEIREDO, Eliane Leão; CRUVINEL, Flávia Maria. O ensino do violão – estudo de uma metodologia criativa para a infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10. 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 84-90. CD-ROM.

FIGUEIREDO, Sergio L. F. Currículos de música: uma proposta da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. *Arte Online*. Volume 1: julho/outubro 1999. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/Curriculos.htm>. Acesso em: 28 fevereiro 2009.

_____. *Palavras do presidente da ABEM sobre a aprovação da Lei n. 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na escola* Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/noticias7.html>>. Acesso em: 05 abril 2009.

FIREMAN, Milson. A escolha do repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva. *Em Pauta*, Porto Alegre: Curso de Pós Graduação em Música, Mestrado e Doutorado/UFRGS, v. 18, n. 30, p. 93-129, 2007.

FOLHA ONLINE. *Polícia investiga mortes de adolescente e professor de piano no RS*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u128422.shtml>>. Acesso em: 04 novembro 2008.

FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN MUSICAL. FAQ: principios y objetivos del FLADEM. Disponível em: <http://www.fladem.org.ar/faq.php?cat_id=4> Acesso em: 12 maio 2009.

FRANZOI, Naira Lisboa. *Da profissão como profissão de fé ao “mercado em construção”*: trajetórias e profissionalização dos alunos do Plano Estadual de Qualificação do Rio Grande do Sul (PEQ-RS). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. *Entre Formação e o Trabalho*: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2006.

FREIDSON, Eliot. *Renascimento do profissionalismo*: teoria, profecia, política. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Vanda, CAVAZOTTI, André. *Música e Pesquisa*: Novas Abordagens. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, 2002. p. 155 – 172. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acesso em: 28 abril 2009.

FREITAS, Sonia Maria. Prefácio do livro de Paul Thompson: *A voz do passado*: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. *Música Hodie*. v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007. Disponível em: <[http://www.musicahodie.mus.br/7_1/Musica%20Hodie7-1%20\(Glaser-Fonterrada\).pdf](http://www.musicahodie.mus.br/7_1/Musica%20Hodie7-1%20(Glaser-Fonterrada).pdf)> Acesso em: 13 maio 2009.

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical*: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

GOMES, Celson H. Souza. Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

_____. Educação musical na família: as lógicas do invisível. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GONÇALVES, Lilia Neves. Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia – MG nas décadas de 1940 a 1960. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, n. 4, p. 25-35, 1997.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.) *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000, p. 47-64.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de Música* propostas para pensar e agir em sala de aula. In: _____ (Org.) São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-189.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de professores*. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION. *About ISME*. Disponível em: <<http://www.isme.org/en/general-information/about-us.html>> Acesso em: 12 maio 2009.

JALES, Paulo Rogério de Oliveira. O violão no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno: processos de ensino e aprendizagem. . Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Fortaleza, 2001.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sabe Bom (Org.) *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 33-47.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 17, p. 40-49, mai./ago 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE17/RBDE17_05_ISABEL_LELIS.pdf> Acesso em: 10 maio 2009.

LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In ESTRELA, Maria Tereza (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p.117-159, 1997.

LOURO, Ana Lúcia. Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. Narrativas de docentes universitários professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link” In: SOUZA, Jusamara (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. p. 259-283.

LOURO, Ana Lúcia; RAPÔSO, Mariana Martins; CARNEIRO, Guilherme Hartmann; GONÇALVES, Jair dos Santos. “Me sinto mais um mediador que um professor”: reflexões sobre o ensino centrado no aluno em cartas de licenciandos em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. CD-ROM.

LOURO, Guacira Lopes. A História (Oral) da Educação: algumas reflexões. *Em Aberto*, Brasília, v. 9 n. 47, p. 21-28, jul./dez. 1990.

LÜDKE, Menga. A socialização profissional de professores, em meio a interdependências e interdeterminações. In: Bicudo, M. A. V.; Silva Junior, C. A. (Org.) *Formação do educador: Dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996a. p. 81-89.

_____. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996b.

_____. A profissionalização no magistério vista em duas perspectivas. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 21, n. 42, p. 239-253, jan./jun. 1999.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>>. Acesso em: 28 abril 2009

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 de abril de 2008.

LUZ, Marcelo Caíres; SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz. A educação musical na maturidade. In: CÔRTE, et. al. (Org.) *Masculin(idade) e velhices: entre um bom e mau envelhecer*. São Paulo: Vetor, v. 3, 2006. Disponível em: <http://www.cdmcaires.mus.br/outrosarquivos/educacao_musical_na_maturidade.pdf> Acesso em: 24 mai. 2009.

MARK, Desmond. The music teacher's dilemma – musician or the teacher? *International Journal of Music Education*. v. 32, n. 1, 1998, p. 3-23.

MARTINS, Heloisa H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATEIRO, Teresa. Os processos de planejamento das aulas de educação musical: estudos de caso com os estagiários do curso de licenciatura em música da Universidade do Estado de Santa Catarina. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém, *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2000. Disquete 1.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidades, conhecimentos profissionais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. *Música Hodie*, v. 7, n. 2, p. 89-108, 2007. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/3354/3271>>. Acesso em: 28 fevereiro 2009.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-139.

MORILLO, Maria Eugênia Ortigosa. Habitar La tecnología y los imaginários del construir en Maracaibo. *Espacio Abierto*, Maracaibo, v. 16, n. 4, p. 619-713, out./dez. 2007.

NUNES, João Batista Carvalho. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2002, Caxambu/MG. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2002. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt8>> Acesso em: 11 maio 2009.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente, Porto Alegre, *Teoria & Educação*, N. 4, p. 109-139. 1991

_____. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, António. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-30.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) *Profissão professor*. 2 ed. Porto, Porto Editora, 1999, p. 13-34.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10. 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 19-40.

ORDEM DOS MÚSICOS DO BRASIL – Conselho Regional do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.omb-rs.com.br/>> Acesso em 01 jun 2009.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara R. (Org.) *Da camisa ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB 1994, p. 101-111. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/publicacoes.html>>. Acesso em: 24 de março de 2009.

_____. *A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa. João Pessoa: D'Artes/UFPB. Relatório Final.* (2002). Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/relatorio_ensino_fundamental.pdf>. Acesso em: 28 fevereiro 2009.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007a.

_____. A formação inicial do professor de música: por que uma licenciatura?. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 2007, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis : Editora da UDESC, 2007b. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=1&url=http%3A%2F%2F200.18.6.3%2Faaesc%2FAnais%2Fmaura_penna.pdf&ei=G1sQSqyzJ6Cm8QTag6ChBg&usg=AFQjCNHCR2iF3Sa2tBGNSpREDGhf5v4GMg&sig2=CQ4O2rmUIRVBk8voz7mojw> Acesso em: 17 maio 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Educação AEC*, Brasília, v. 26, n. 104, p. 45-61, jul./set. 1997

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção das subjetividades e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 108-116, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf>> Acesso em: 19 maio 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea. 2000. 90 f. Dissertação (Mestrado em Música). Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro. 2000.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, Olga de Moraes (Org.) *Experimentos de histórias de vida*. (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988. p.14-43.

RAMALHO, Betania Leite ; NUÑEZ, Isauro Beltán ; GAUTHIER, Clermont . *Formar o Professor Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios*. 2ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208 p.

RAMOS, Sílvia Nunes. Aprender música pela televisão. In: SOUZA, Jusamara (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. p. 75-94.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RODRIGUES, Claudia Maria Leal. Institucionalizando o ofício de ensinar: um estudo histórico sobre a educação musical em Porto Alegre (1877 – 1918). Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SÁ, Patrícia Teixeira de. A Socialização Profissional de Professores de História de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 10, Uberlândia, 2001. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 41-66.

SCHMITT, Marta Adriana. O rádio na formação musical: um estudo sobre as idéias e funções pedagógico-musicais do programa Clube do Guri (1950–1966). Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Porto Alegre, 2004.

SILVA, Helena Lopes da. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem In: SOUZA, Jusamara (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. p. 39-57.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p.51-80, 1997.

SOUZA, Maria Regina de. O movimento de luta por moradia do bairro Capitão Eduardo: processos educativos resgatados pelas lembranças de seus primeiros moradores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1994, Londrina. *Anais...* Londrina. 1994. p. 43-60.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10. 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 85-92

_____. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexão. In: _____ (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. p. 7-12.

TABORDA, Márcia E. *Violão e Identidade Nacional: Rio de Janeiro 1830/1930*. Rio de Janeiro: UFRJ/ IFCS, 2004.

_____. O som do Brasil. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional. Ano 2, n. 24, p. 62-65. 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. n. 13, Rio de Janeiro, jan./abr. 2000, p. 5-24. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf> Acesso em: 10 maio 2009.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURINHO, Ana Cristina. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 93-118, outubro de 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1994.

TUTOMANIA. *Perguntas e respostas sobre MP3*. Disponível em: <<http://www.tutomania.com.br/artigo/perguntas-e-respostas-sobre-mp3>> Acesso em: 18 julho 2009.

VIEIRA, Alexandre. Professor de violão: um estudo sobre identidades e culturas profissionais. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. CD-ROM.

ANEXO 1 – E-mail enviado para familiares, colegas, amigos e conhecidos do meio musical

Amigos e amigas,

Estou precisando de uma pequena ajuda.

Meu tema de pesquisa no mestrado é *identidades profissionais de professores de violão* e preciso de contatos com qualquer pessoa que leccione violão e receba alguma remuneração por isso. Ah! E que more em Porto Alegre ou arredores.

Portanto, gostaria de contar com a colaboração dos amigos(as) para achar esse pessoal. Por enquanto estou apenas compondo uma lista destes profissionais, mas em breve vou começar a fazer os primeiros contatos para saber com quem posso contar para as entrevistas.

Fico no aguardo e de antemão lhes agradeço.

Bom final de ano pra todos nós!!!

Alexandre Vieira

--

(51) 3029 5820

Skipe: chacarerablues

www.chacarerablues.com.br

www.chacarerablues.blogspot.com

ANEXO 2 – Carta ao professor de violão

Caro professor de violão,

Meu nome é Alexandre Vieira, e sou mestrando do Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS – Área de concentração: Educação Musical, no qual sou orientando da Profa. Dra. Jusamara Souza.

Estou lhe escrevendo para sondar sobre seu interesse e disponibilidade em participar de minha pesquisa de mestrado, cujo tema é **identidades profissionais de professores de violão**. Por hora este e-mail trata-se de uma consulta inicial, sem qualquer comprometimento, cujo objetivo é fazer um primeiro contato para futura seleção de cerca de dez professores que atuam no ensino de violão.

Meu objetivo é pesquisar como esses profissionais constroem seu ofício, como se organizam dentro dessa atividade, o que significa para cada um deles ser professor de violão, entre outras questões relativas à construção de identidades destes profissionais. Em nenhum momento pretendo fazer qualquer juízo sobre a atuação do professor, se o que ele ensina é “certo” ou “errado”, se ele é um “bom” ou “mal” professor de violão.

Os depoimentos dos professores acerca dessas questões serão gravados em áudio digital, transcritos e posteriormente revisados pelos próprios entrevistados e servirão de dados para análise futura, obedecendo ao rigor científico e respeitando as questões éticas relativas à privacidade dos participantes. Essa pesquisa resultará em uma dissertação de mestrado que poderá ser consultada na Biblioteca do Instituto de Artes da UFRGS e disponibilizada em formato PDF dentro do sistema de bibliotecas dessa Universidade.

Antecipadamente agradeço a atenção.

Fico no aguardo de sua resposta e deixo meus contatos para quaisquer esclarecimentos:

Alexandre Vieira
(51) 3029 5820
(51) 8153 2713
chacarablues@gmail.com
skipe: chacarablues

ANEXO 3 – Roteiro geral de entrevista

Onde e quando você começou a dar aulas de violão?
Como foram essas experiências?
Quando você percebeu que as aulas de violão poderiam ser uma alternativa de obtenção de renda?

Atualmente onde você ministra as suas aulas?
Como você chegou a esses espaços?
Conte sobre a sua relação com esses espaços.

Quantos alunos você tem?
Quem são esses alunos?
Como é estipulado o valor das aulas?
Como são as formas de pagamento?

Como você seleciona os conteúdos?
Quais são os interesses dos alunos?
Como você lida com esses interesses?
Como é lidar com alunos iniciantes?
Quais são as maiores dificuldades para se aprender a tocar violão?
Por quanto tempo um aluno fica com você?

Como você compõe sua renda?
Quais e como são os vínculos profissionais que você possui?
Como você se atualiza profissionalmente?
Você tem contato com colegas de profissão?
Como você divulga o seu trabalho?
Que competências você acha necessárias para dar aulas de violão?
Como você avalia o mercado profissional para os professores de violão?
Quais são os seus projetos em relação a essa atividade?
Como você avalia a sua trajetória como professor de violão?

ANEXO 4 – Roteiro de entrevista para o prof. Ary

- Como começou a dar aulas de violão? Fale um pouco de suas primeiras experiências.
- Onde o senhor ministra suas aulas? Descreva sua relação com esses espaços?
- Como são suas aulas? Quem são seus alunos?
- Como o senhor se organiza com o trabalho? (divulgação, sistema de cobrança, rotina de horários, composição da renda, vínculos profissionais...).
- Como o senhor se vê nessa atividade? Quais são suas expectativas profissionais

ANEXO 5 – Carta de cessão de direitos

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, (*nome, estado civil, documento de identidade*) declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas, gravadas nos dias _____, transcritas e revisadas por Alexandre Vieira, CPF: 477.988.400-44, podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de citações desde que a minha identidade seja mantida em sigilo, seguindo os princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, assim subscrevo.

(*Local, data, assinatura*)

(*Nome*)