

Ensino de instrumento: que professores queremos ser?

*Instrument teaching:
What teachers do we want to be?*

Carla Pereira dos Santos
Universidade Federal da Paraíba
musiviver@hotmail.com

Como citar este texto:

SANTOS, Carla Pereira dos. Ensino de instrumento: que professores queremos ser?. **Diálogos Sonoros**, v. 1, n. 2, p. 1-19, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/dialogossonoros/article/view/30598/version/34622>.

Submetido em: 11/10/2022.

Aceito em: 13/12/2022.

RESUMO

Este artigo, elaborado a partir de inquietações sobre práticas de ensino de música, tem como proposta refletir e problematizar o ensino de instrumento musical em seus diferentes níveis, em especial a formação e atuação de professores nessa modalidade de ensino. O texto toma como base autores das áreas de educação e educação musical, que possibilitaram a definição de conceitos e o diálogo com as narrativas metodológicas apresentadas. Assim, mais do que apresentar proposições, a ideia central do texto é trazer provocações que levem a pensar em uma formação e prática de ensino de instrumento que transcenda as amarras da tradição e que possibilite refletir sobre o ensino que queremos e, principalmente, sobre o professor que queremos ser.

Palavras-chave: Ensino de música. Ensino de instrumento musical. Formação de professores.

ABSTRACT

This article, based on concerns about music teaching practices, proposes to reflect and problematize the teaching of musical instruments at its different levels, in particular the training and performance of teachers in this teaching modality. The text is based on authors from the areas of education and music education, which enabled the definition of concepts and the dialogue with the methodological narratives presented. Thus, more than presenting propositions, the central idea of the text is to bring provocations that lead to thinking about an instrument teaching training and practice that transcends the ties of tradition and that makes it possible to reflect on the teaching we want and, mainly, on the teacher we want to be.

Keywords: Music teaching. Musical instrument teaching. Teacher training.

1 ENSINO DE INSTRUMENTO: QUE PROFESSORES QUEREMOS SER?

Neste artigo, procuro trazer reflexões e problematizações sobre o ensino de instrumento musical em seus diferentes níveis, mas, principalmente, busco discutir sobre a formação de professores para atuar com essa modalidade de ensino. Longe de apresentar proposições, a ideia é provocar cada um de nós a pensar sobre o ensino que temos e o ensino que queremos ter. Sobretudo, pensarmos em que professores podemos ou queremos ser?

Talvez, não pensemos sobre isso com tanta frequência, mas, independentemente da resposta, pensar sobre essas questões é o que nos impulsiona a problematizá-las e a encontrar novos caminhos, novas possibilidades e alternativas para o ensino, transcendendo assim os limites que silenciam e restringem olhares e ações.

Assim, em sintonia com o conjunto de reflexões apresentadas neste artigo, proponho pensarmos em inovações no campo pedagógico, como um caminho para possíveis mudanças e transformações, nos modos de ver, sentir, vivenciar e ensinar instrumento musical. Para tanto, tomei como fio condutor, para a construção inicial do texto, uma experiência de ensino nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado no curso de licenciatura em música da universidade em que atuo como docente.

Essa experiência foi motriz para que eu passasse a problematizar mais profundamente a formação inicial dos professores de música para o ensino de instrumentos musicais. Olhar para essa experiência de estágio curricular dentro de um curso que tem como área de formação Práticas Interpretativas, nas subáreas Instrumento ou Canto¹, foi ao mesmo tempo desafiador e surpreendente, ao revelar meandros de uma formação que tende a prender-se às raízes de um passado, porém travestido pelas configurações do presente. Foi a partir dessa percepção que passei a musicar mudanças, sobretudo conceituais, no modo de pensar a formação de professores e o ensino de instrumento.

Como docente, tive a oportunidade de acompanhar uma mesma turma de alunos no decorrer de seus três estágios no curso. Embora não haja pré-requisito entre os estágios, essa turma, coincidentemente, seguiu o caminho sequencial, e juntos cursaram Estágio I, II e III.

O que pude perceber ao acompanhar essa turma no decorrer dos três estágios, foi que os alunos quando cursaram estágio I, na educação básica, mostraram-se produtivos, criativos e dinâmicos. Criavam suas próprias atividades e desenvolviam suas propostas com base em uma metodologia ativa, fundamentando a construção do conhecimento numa perspectiva que colocava o aluno como foco do processo de ensino.

¹ O curso de graduação em Música da UFPB, na modalidade licenciatura, tem como área de conhecimento: práticas interpretativas, com subáreas em instrumento (especificados), canto e canto popular. Os estágios curriculares obrigatórios estão organizados em três disciplinas: Estágio Supervisionado I – Escolas de Educação Básica; Estágio Supervisionado II – Contextos não formais de ensino de música; Estágio Supervisionado III – Escolas Especializadas de Música. Ver Projeto Pedagógico do Curso.

No estágio II, realizado em contextos não formais, alguns desses alunos decidiram realizar sua prática docente com ensino de instrumento. No entanto, logo nos primeiros planejamentos, comecei a sentir que algo estava diferente. Os alunos, já não se mostraram mais tão criativos como no estágio I. Poucos se dedicaram a criar suas próprias atividades e materiais didáticos, e muitos queriam se apoiar basicamente em métodos e no ensino tutorial para realizarem suas aulas, mesmo que essa não fosse uma característica da instituição.

Concluído o período letivo, a turma seguiu para o estágio III, que é realizado em escolas especializadas de música. Pela própria dinâmica da instituição, os alunos realizaram aulas tutoriais de seus instrumentos, foi nessa etapa que tive a grande surpresa. Algo que conseguimos contornar no estágio II, no estágio III tornou-se muito mais complicado. Aqueles alunos que mais buscavam caminhos e procedimentos diferenciados para a prática docente no estágio I, propuseram, no estágio III, procedimentos unilaterais, que reproduziam práticas centradas na repetição, focados na técnica e na qualidade da performance, a partir de um roteiro de aula que me reportou a uma forma de sistematização pedagógica elaborada sob os pilares da música e tradição europeia.

Isso me chamou muito a atenção. Ao mesmo tempo em que me preocupei, senti-me instigada a entender: Como estudantes que em outras situações de aula, que não as de ensino de instrumento, mostraram-se dinâmicos e criativos; ao criarem suas atividades, utilizarem materiais e procedimentos diversos, ao partirem do aluno para construir suas propostas de ensino, mas, na aula de instrumento, tornaram-se o oposto?

Essas inquietações me levaram a pensar sobre os limites que parecem permear a formação dos alunos, que estão sendo preparados, no caso específico do curso de licenciatura em música da UFPB, para atuarem com ensino de instrumento. E foi da inquietação com esse grupo de alunos que comecei a ampliar o olhar para novas reflexões e problematizações no campo da formação e do ensino de instrumento.

Diante dessa situação, como apontou Pereira (2014), não há como não admitirmos que existe uma distância entre as práticas musicais do dia a dia das pessoas e as práticas musicais da universidade ou das escolas especializadas. E o ensino de música ao realizar-se no âmbito dessas instituições formais parece que: “mantém-se profundamente ligado às raízes da tradição, às teias de sua história, ainda que conviva com tentativas de inovação” (PEREIRA, 2012, p. 232). E isso parece ter se refletido na atuação dos alunos ao

lidarem diretamente com ensino de instrumento, o que parece se acentuar no âmbito das escolas especializadas, como foi evidenciado no caso exemplificado.

Nas várias situações de aula e procedimentos de ensino, no referido exemplo de estágio realizado na escola especializada de música, percebi a influência de experiências e perspectivas de ensino fortemente centradas na ideia da prática como imitação de modelos, que, como aponta Pimenta e Lima (2012), é caracterizada pela imitação de modelos de referência, ou seja, a imitação, reprodução ou mesmo reelaboração dos modelos de práticas realizadas por aqueles professores que consideramos como os “bons e consagrados professores”. Do mesmo modo, estava fortemente presente na prática dos alunos a perspectiva de uma prática como instrumentalização técnica, caracterizada pela aquisição e aplicação de habilidades técnicas, na qual se aprende determinadas habilidades para aplicá-las em um determinado contexto ou situação.

Esse modo de ensinar instrumento configurado a partir da experiência apresentada, parece sinalizar a presença de uma “*forma escolar*” de ensinar, que mantêm um modo específico de ensino de instrumento que parece ser àquele vindo da tradição conservatorial, ou de uma cultura de ensino de instrumento que prima por um caminho único, com foco no desenvolvimento técnico para uma performance virtuosa. Ou seja, como apontou Pereira (2014), “ligado às raízes da tradição”.

Esse termo “forma escolar” foi um termo difundido por Vincent, Lahire e Thin (2001), para caracterizar uma forma específica de socialização, na qual as relações sociais se estabelecem por meio de normas e modelos, podendo ser compreendidas, sobretudo, como manifestações do exercício de poder, e estavam diretamente relacionadas a um dado momento histórico e social – a exemplo do canto cívico de Villa-Lobos, na era Vargas. Essa “forma escolar” determina o que deve ser ensinado, e a maneira como os conhecimentos devem ser ensinados.

Embora seja um termo direcionado às instituições escolares, eu entendo que pode ser expandido para compreensão da “forma” que alicerçou o ensino nas escolas especializadas de música, e que ainda hoje serve de base para o ensino de instrumento, não apenas nas escolas especializadas, mas nos diferentes contextos, a exemplo do ensino superior em música.

Essa “forma escolar”, embora tenha sido influenciada por uma determinada conjuntura social e política de sua época, caracterizou-se pelo seguinte conjunto de aspectos: “regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a

repetição de exercícios, cuja função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 38).

Conforme os autores, Vincent, Lahire e Thin (2001), alguns dos aspectos que caracterizaram a forma escolar em sua configuração histórica, a exemplo das normas, da disciplina e organização do tempo, também transitam e são inerentes a outras instâncias socializadoras, a exemplo da música.

Os autores destacam que algumas práticas, não necessariamente escolares, como as atividades esportivas, a música e a dança, são muitas vezes práticas permeadas pelas repetições e exigência de respeito às regras, e que possuem um fim em si mesmas, ou seja, o foco está na aprendizagem de regras e técnicas, desarticuladas dos conhecimentos que permeiam essas aprendizagens, características essas, consideradas como própria desse modo escolar. Assim, parece ser essa “forma escolar” ou esse modo, ainda arraigado a uma tradição, que delinea as práticas de ensino de instrumento nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem.

E assim como os alunos de estágio, que apresentei como exemplo, acredito que todos nós temos condições de buscarmos caminhos diversos que poderiam levar a outras práticas e direcionamentos para o ensino de instrumento, sobretudo se tomarmos como base o conhecimento produzido por autores que debatem e defendem a necessidade de mudanças no campo do ensino de música (PEREIRA, 2012; QUEIROZ 2017a; 2017b), no qual está inserido o ensino de instrumento. Os trabalhos dos autores supracitados trazem considerações importantes para se repensar a formação no âmbito do ensino superior, e vão em direção à desconstrução dessa “forma escolar” de ensinar música, que vem da hegemonia europeia e da tradição conservatorial que ainda é fortemente presente nas práticas de ensino em seus diferentes níveis. Segundo Queiroz (2017b):

Somos desafiados a uma travessia que tem como base os avanços epistemológicos e científicos da área, as novas configurações sociais da atualidade, a abertura da legislação nacional para a incorporação de diferentes conhecimentos e saberes, entre outros aspectos ideológicos, culturais, epistemológicos e educacionais que compõem a música no Brasil do século XXI. (QUEIROZ, 2017b, p. 133-134).

No entanto, muitas vezes, essa travessia não é fácil. Mesmo nos instrumentalizando, ainda é difícil nos desprendermos de uma tradição e de uma “forma escolar” de ensinar instrumento, que está entranhada em nossa vida e em nossa prática

musical. Com isso, parece que ensinar instrumento significa tomar um único caminho, que é àquele determinado pela tradição e por um conservadorismo, que não mais atende à totalidade das atuais demandas da sociedade.

Mais que somente formar virtuosos em seus instrumentos, talvez o viés seja entender mais claramente o significado que estudar um instrumento musical possui para cada pessoa, e reconhecer a existência dos diferentes procedimentos de ensino e da diversidade musical que permeia a vida desses indivíduos. Para então, a partir daí buscar procedimentos e metodologias que melhor se adequem a cada indivíduo ou grupo de pessoas, mesmo que seja a formação do virtuose. Aí estaremos contemplando a diversidade e respeitando as escolhas.

Talvez, o desafio inicial para o ensino de instrumento, seja nos desprendermos dessa “forma escolar”, que limita nossas ações e não nos permite olhar para os alunos de instrumento como indivíduos complexos e diferenciados entre si.

Nessa direção, destaco a ideia da prática teorizada, como proposto por Pimenta (1997), que nesse caso pode significar: partir da prática ou dessa forma de ensinar, olhar para ela de modo distanciado, para somente então podermos enxergar outros caminhos e depois, retornar à “forma” ou a outras “formas” de ensinar, com um novo olhar. A ideia aqui não é demonizar ou rechaçar o modelo de formação conservatorial, mas entendê-lo em suas contribuições. Isso significa entender e, sobretudo, reconhecer que ele está entranhado em nossas ações.

E embora esse modelo faça parte de nossa formação, considero necessário tentarmos nos desprendermos dessa “forma” como caminho único, para que assim consigamos pensar em um ensino de instrumento que tenha sua proposta elaborada a partir das demandas e necessidades de cada espaço de ensino, e, sobretudo, de cada indivíduo, contemplando assim, os conhecimentos musicais, mas também respeitando a condição dos indivíduos. Valorizando então a diversidade, os interesses e os diferentes modos de pensar e fazer música.

É nesse sentido que acredito e defendo um ensino de instrumento que se articule com outras dimensões do ensino de música, que busque inovar seus procedimentos e metodologias, desconstruindo a ideia de um caminho único e linear de ensinar instrumentos. Ou seja, que transcenda a transferência de conteúdos técnicos e musicais, mas que vá em direção à construção de um conhecimento compartilhado, que surja da necessidade dos estudantes e tenha sentido para eles. Santos (2015) em uma pesquisa

que trata sobre ensino de música para jovens destaca que: “[...] o jovem só poderá formar-se e adquirir saberes, se estudar; só estudará, se o fato de aprender lhe fizer sentido, só assim manter-se-á presente durante a aquisição do saber (do aprender)” (SANTOS, 2015, p. 23).

Ao seguir o raciocínio posto por Santos (2015), acredito que o conhecimento passe a fazer sentido para o indivíduo quando ele se sente fazendo parte do conhecimento, ou seja, quando ele participa da construção desse conhecimento. E como nós, professores de música, podemos fazer isso, principalmente no âmbito do ensino de instrumento, se muitas vezes estamos presos às amarras de uma tradição de ensino que não nos permite enxergar a diversidade de caminhos que poderão permear essa prática.

E é nesse momento de cegueira pedagógica que devemos olhar para nosso papel como professor, e, talvez, perguntar a nós mesmos: que professor de instrumento podemos ou queremos ser? Acho que podemos ser o professor de instrumento que quisermos, mesmo diante de todas as limitações e dificuldades. Mas, o mais importante talvez seja sabermos, que professor queremos ser?

E para ser um professor que faça com que o ensino tenha sentido, vou tomar aqui as palavras de Carlos Rodrigues Brandão em seu texto “A mente e o coração, a confiança e o diálogo: por uma ética da partilha do sentido e do afeto na educação”, em que o autor considera que:

Precisamos aprender a estabelecer cenários interativos do mundo da educação onde a confiança no outro, a partilha do afeto, a co-responsabilidade e o sentimento de que o que vale na vida é a coragem de se construir juntos pessoas e mundos de fato humanos criem de fato e de maneira consistente experiências de interações entre pessoas através do saber e do aprender de fato fundadores de um outro modo de ser, de sentir, de conviver e de aprender (BRANDÃO, 2002, p. 22).

Acredito que seja nessa interação, nessa aprendizagem partilhada de saberes, sentimentos, experiências, e a partir da necessidade de saber algo, que a aprendizagem de instrumento faça sentido e tenha significado para o indivíduo. E não é por estar em uma escola especializada, por exemplo, que o ensino não possa acontecer por diferentes caminhos. Fazer com que os estudantes em formação percebam a existência de caminhos diversos para o ensino, poderá ser um passo inicial para a desconstrução da “forma escolar” de ensino de instrumento. Entre esses caminhos, destaco para essa reflexão, as práticas em grupo e o ensino coletivo, como propostas metodológicas que, há alguns anos,

têm contribuído para romper com alguns dos paradigmas da tradição conservatorial, ao trazer em sua proposta procedimentos inovadores no campo do ensino de instrumento.

2 CAMINHOS PARA A DESCONSTRUÇÃO DA “FORMA ESCOLAR” DE ENSINO DE INSTRUMENTO

As aulas em grupo são caminhos possíveis para se repensar e experimentar novas propostas e inovações procedimentais que favoreçam o acesso e ampliem as possibilidades de se ensinar instrumento. Sobretudo, por ser uma prática de ensino que transcende algumas das barreiras delimitadas pela “forma escolar” de ensinar instrumento, a exemplo do ensino tutorial e de procedimentos centrados na prática como imitação de modelos ou na prática como desenvolvimento técnico.

O ensino coletivo traz em suas estratégias metodológicas, procedimentos que se opõem diretamente ao que é posto pela tradição da “forma escolar”, ao ter como fundamento uma lógica de ensino que favorece a articulação e cooperação entre os indivíduos, bem como promove e leva ao compartilhamento coletivo e às trocas de conhecimento de modo colaborativo. Como aponta Cruvinel (2003), o ensino coletivo proporciona:

[...] uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo (CRUVINEL, 2003, p. 52).

Em acordo com o que foi elencado por Cruvinel (2003) sobre o ensino coletivo, destaco que não tenho o intuito de tratar nesse texto sobre o ensino coletivo a partir de procedimentos e conceitos, mas quero levantar provocações sobre o ensino de instrumento com base nessa proposta metodológica, que em minha delimitação para esse texto, envolve não somente ensino coletivo, mas também a prática em grupos instrumentais, ao entender que esses dois eixos estão articulados, como aponta Gomes (2020): “ensino coletivo e ensino em grupo são entendidos como sinônimos e devem ocupar o mesmo lugar de definição teórica, pois, ainda que as palavras partam de lugares diferentes, apontam para o sentido de união de pessoas com disposição comum” (GOMES, 2020, p. 82).

Considero importante reiterar, que ao delimitar aqui o ensino coletivo e a prática em grupos instrumentais, não significa que estou colocando essas práticas como exclusivas, únicas ou mais significativas que outras, ao contrário, as destaco apenas como caminhos possíveis entre outras propostas existentes.

2.1 ENSINO COLETIVO E PRÁTICA EM GRUPOS INSTRUMENTAIS: A BUSCA POR UM AVANÇO CONCEITUAL

O ensino coletivo de instrumento musical não é uma prática recente, é possível dizer que desde que surgiram as práticas musicais em grupo, há ensino coletivo, porém cada uma dessas práticas possuem sua própria sistematização. Cruvinel em seu livro, “Educação musical e transformação social”, publicado em 2005, apresenta um histórico detalhado sobre o ensino coletivo de instrumento, destacando a trajetória dessa prática de ensino que, no Brasil, iniciou com as práticas de grupos instrumentais e vocais, para depois configurar-se como uma metodologia de ensino.

No entanto, as discussões e estudos sobre essa proposta metodológica de ensino de instrumento ganharam força nas últimas décadas, e foi a partir deles que se pode começar refletir sobre os caminhos metodológicos para o ensino de instrumento coletivo na atualidade. Alguns autores da área de educação musical têm contribuído para essas reflexões, a exemplo dos trabalhos produzidos por Cristina Tourinho, com o ensino coletivo de violão; Isabel Montandom, ensino coletivo de piano; Abem Moraes, violoncelo; João Maurício Galindo, instrumentos de corda e Joel Barbosa, ao focar os instrumentos de sopro, entre outros.

Trabalhos desenvolvidos sob o viés do ensino coletivo vêm apontando para novos caminhos, sinalizando inovações no âmbito do ensino de instrumentos, inovações essas que podem levar o professor de instrumento a desconstruir modelos historicamente instituídos e arraigados em suas práticas, ressignificando assim suas ações. Algumas das sistematizações propostas por Tourinho (2007) sinalizam essa desconstrução, ao destacar que o ensino coletivo propõe: uma prática em que todos aprendem com todos; em que todos têm capacidade de aprender; que compreende o ritmo e interesse de cada indivíduo; que todos participam dentro de suas possibilidades; estimula a autoavaliação e a cooperação, em que o aluno torna-se o protagonista e participante ativo das aulas.

No entanto, embora tenhamos um significativo avanço no campo prático do ensino coletivo, os inúmeros estudos que abordam essa modalidade de ensino, ainda carecem de olhares mais aprofundados, com avanços epistemológicos que poderão dar base para uma prática docente mais sólida e crítico-reflexiva.

Nos últimos anos, os estudos e trabalhos sobre ensino coletivo e práticas de ensino e aprendizagem em grupos instrumentais cresceram quantitativamente. São basicamente as produções que integram os *Anais de eventos* e periódicos da área, além de livros e trabalhos acadêmicos. No entanto, muitos desses trabalhos estão centrados em definições procedimentais, com foco nos procedimentos metodológicos, materiais didáticos, em relatos de experiências ou em proposições didáticas, sem aprofundamento teórico ou avanço conceitual, mas muitas vezes tomando como base as ideias e reflexões propostas por autores pioneiros na discussão dessa temática no Brasil. Talvez, por isso, convivemos ainda com algumas indefinições conceituais referentes ao termo ensino coletivo e ensino em grupo. Segundo Montandon (2005):

Observando a variedade de modelos, podemos deduzir que definições sobre “ensino coletivo” ou “ensino em grupo” são particulares e múltiplas, podendo se referir a diferentes objetivos, formatos, metodologias e população alvo (MONTANDON, 2005, p. 47).

Diante das indefinições, que se estendem até os dias atuais, eu passo a entender o ensino coletivo a partir da perspectiva de Gomes (2020), que considera o ensino coletivo como sinônimo de ensino em grupo. Nessa direção, eu estendo o entendimento de ensino coletivo ou ensino em grupo a dois eixos: aula de instrumento e práticas em grupos instrumentais. Entretanto, entendo que as dinâmicas e procedimentos desses dois eixos não possuem o mesmo modo de organização, mas acredito que tanto o ensino coletivo como as práticas em grupo sinalizam procedimentos que se alinham ao que vem sendo destacado entre as atuais discussões da área, na busca por mudanças no âmbito do ensino de instrumento.

Embora exista a necessidade de avanços no campo teórico, as práticas de ensino coletivo têm apresentado resultados significativos no campo prático, seja na escola de educação básica, nos contextos não formais de ensino ou em escolas especializadas, sobretudo na iniciação ao instrumento, e isso pode ser percebido a partir da literatura

produzida sobre essa temática, como apontado nos trabalhos de Cruvinel (2003), Tourinho (2007) e Gomes (2020).

No entanto, os avanços no campo empírico dependem substancialmente de avanços no campo teórico, e esse parece ser um dos desafios do ensino coletivo, que ao partir de uma modalidade prática de ensino, não transcende às discussões ao campo epistemológico que poderão retroalimentar a prática. Como consequência, as discussões tornam-se estanques, girando em torno de um movimento contínuo entre prática-prática, opostas à ideia da prática teorizada, que conforme Pimenta (1997) constrói-se a partir de um movimento cíclico entre prática-teoria-prática.

A busca por um avanço conceitual e teórico sobre essa modalidade de ensino de instrumento se torna urgente e necessária, sobretudo, para evitar que caminhos, como os que aqui foram propostos, passem a se configurar como modelos únicos. Ao contrário, a busca é pela ampliação de possibilidades, porém, norteadas por perspectivas teóricas e metodológicas consistentes.

No que diz respeito às práticas em grupo, as discussões tornam-se ainda mais restritas. Silva (2010), Silva e Aragão (2018) destacam a falta de literatura reflexiva nesse campo, e aponta a importância dessas práticas pedagógicas tanto para a formação do músico como do professor de instrumento. Para Silva (2010), a partir de um estudo etnográfico com uma Orquestra família, a prática musical em grupo pode ser construída conjuntamente a um processo de integração coletiva que remete a valores que orientam as ações dos músicos (compromisso, cooperação, solidariedade) e a realização sonora. O estabelecimento de vínculos afetivos e da relação do grupo parece ser determinante no modo como o grupo desenvolve suas práticas.

É nessa relação, que os conhecimentos e a aprendizagem podem ser construídos coletivamente, em um processo de integração que passa a desencadear valores que vão orientar as ações e a aprendizagem dos participantes, indo assim ao encontro de um projeto de formação que visa transcender uma estrutura fragmentada de construção do conhecimento.

No âmbito do ensino superior, a prática em grupo realizada sob o viés do ensino coletivo pode contribuir de maneira significativa para a formação dos professores de instrumento, como apontado nos trabalhos de Mendes, Ferreira e Guimarães (2020), Machado (2016), Tourinho (2003), principalmente por ser um espaço de prática artística no qual todos os conhecimentos se encontram, principalmente quando os estudantes são

colocados como protagonistas, ao elaborarem composições, arranjos ou coparticiparem de todo o processo que envolve a prática do grupo. Subvertendo assim, a lógica: professor-aluno, ou uma hierarquia, que como posto por Silva (2018), ainda é fortemente presente no cotidiano das práticas em grupos instrumentais.

2.2 A QUEBRA DE PARADIGMAS: UM MODO DE TRANSCENDER CAMINHOS E PERSPECTIVAS UNILATERAIS NO ENSINO DE INSTRUMENTO

Na busca pelo rompimento de caminhos e perspectivas unilaterais que se configuram nas práticas de ensino de instrumento, o desafio parece tornar-se ainda maior, ao entendermos que não basta listar procedimentos ou princípios que caracterizam o ensino coletivo ou práticas em grupo, e tentar aplica-los nas diferentes situações de ensino. Ensinar instrumento exige mais que a reprodução de modelos de referência, como evidenciado por Pimenta e Lima (2012). O olhar teórico para o campo no qual ocorre o ensino e aprendizagem da música torna-se fundamental, sobretudo porque possibilita identificar visões de mundo, valores, modos de agir, pensar e organizar o ensino, que não estão desvinculados da história, nem dos fundamentos que dão base à construção dos conhecimentos.

Hoje, não apenas diante das diferentes demandas sociais, mas diante de uma nova postura da sociedade com relação à valorização e respeito à diversidade, em suas diferentes dimensões, que aqui inclui a música, surge a necessidade de um ensino de instrumento que seja integrador, que valorize o processo, mas também os conhecimentos, que desenvolva valores, sensibilidades e que respeite a condição natural do indivíduo. Ou seja, um ensino de instrumento que se distancie da fragmentação de conteúdos e de uma prática demasiadamente canônica, e valorize a complexidade do ser e dos conhecimentos. Isso significa ir em direção a novas estratégias de ensino, novas músicas e novos caminhos, que transcendam a exclusividade da tradição conservatorial e da música ocidental europeia. Para tanto, formar professores que consigam transcender caminhos e perspectivas unilaterais de ensino de instrumento, torna-se um desafio.

Alguns trabalhos com foco na formação do professor de instrumento, sobretudo àqueles que problematizam a trajetória de formação docente do bacharel (GLASER; FONTERRADA, 2007; WEBER; GARBOSA, 2014, 2015, 2017; MENEZES; PEREIRA, 2017), destacam que a experiência docente é fundamental para a trajetória e consolidação da

identidade do professor, tendo em vista que se tornam professores a partir a mobilização de saberes -, saberes esses vindos de sua formação, sua vivência com outros professores e da experiência com a prática pedagógica. Portanto, cabe entendermos que a prática docente constrói-se a partir de um processo que envolve as diferentes experiências do indivíduo com a música e seu ensino. Mas se as referências são restritas, e por vezes centradas na prática como imitação de modelos, como destacado nas pesquisas de Weber e Garbosa (2014, 2015, 2017), como transcender à forma escolar de ensino de instrumento?

Talvez, uma direção possível, seja inicialmente conhecer o contexto e os indivíduos para depois se pensar nas estratégias e procedimentos de ensino. Essas estratégias podem até estar articuladas com experiências vindas da tradição, caso esse seja o modo de organização de ensino que melhor se adequa a determinado contexto. Mas, que seja uma definição voluntária, e não por desconhecimento ou por acreditar na existência de um caminho único para o ensino de instrumento, como o caso dos alunos de estágio, exemplificados no início do texto. Um dos caminhos talvez seja considerar o que os próprios indivíduos apontam, a partir de suas de suas necessidades ou do que é sinalizado no decorrer da própria prática.

É importante destacar, que, como apontou Pinheiro Júnior (2017), convivemos hoje com dois principais paradigmas de ensino de instrumento; o paradigma dominante e o paradigma emergente. O paradigma dominante pode ser caracterizado por um modelo de ensino que vai em direção à “forma escolar” de ensino de instrumento, ou seja, ao ensino conservatorial. Quanto ao paradigma emergente de ensino de instrumento, entendo que pode caracterizar-se por colocar o indivíduo como centro da aprendizagem, buscando reconhecer seu contexto artístico, social e cultural, bem como seus anseios e necessidades, a partir de metodologias inovadoras.

Acredito que seja a partir desse caminho simultaneamente demarcado pelos dois paradigmas; dominante e emergente, que os processos de ensino e aprendizagem acontecem. Talvez, por isso, precisamos aprender a romper paradigmas, mesmo que seja também romper com o paradigma emergente, porque do modo que está posto, parece que temos duas posições opostas, e não complementares.

O que precisamos também, talvez seja imergir nos contextos para entender o que deles surgem, para, só depois, começarmos a entender as diferentes configurações de ensino coletivo, para então buscarmos realizar estudos e pesquisas que avancem conceitualmente nesse campo.

Precisamos, sobretudo, voltar nossos olhares para a formação dos professores de instrumento, em busca de uma formação que rompa com o paradigma disciplinar, a partir da incorporação de perspectivas curriculares menos disciplinares nos cursos superiores em música. Com isso, uma das propostas seria a legitimação das práticas de grupos instrumentais nos currículos das universidades. Esses grupos inseridos no contexto do ensino superior, como parte da formação inicial dos alunos, podem servir como um laboratório para o aperfeiçoamento e prática musical em grupo, e trazer junto com essa prática, saberes diversos que transversalmente vão sendo articulados. Por isso, a prática em grupo pode ser considerada como o lugar em que os conhecimentos articulam. Como bem destacou Silva (2018):

[...] é preciso se pensar cada vez mais na prática de conjunto como uma disciplina-chave na formação superior em música. Sua importância tem relação direta, a meu ver, com a sua capacidade de assumir múltiplas formas – uma disciplina “coringa”, capaz de refletir, em microcosmo, toda a complexidade e variedade de fazeres musicais exteriores aos muros da academia e ao mesmo tempo de proporcionar vivências sonoras e sociais que se tornam cada vez mais escassas no chamado ambiente de mercado (SILVA, 2018, p. 88).

Por tudo isso, acredito que seja urgente continuarmos as buscas por inovações no campo pedagógico para o ensino de instrumento, investindo, sobretudo, na formação de professores e em práticas coletivas que promovam experiências que transcendem a sala de aula. Experiências essas, que emergem da própria prática dos estudantes, a partir de suas demandas e necessidades, porém, de modo autônomo e não passivo diante do conhecimento.

Talvez, um olhar mais distanciado e mais profundo para essas práticas coletivas, possa nos levar a transcender as amarras da tradição, que é o que temos, de fato, já consolidado. Para então, passarmos a entender, que os conhecimentos que permeiam essas práticas podem trazer significativa contribuição para a formação dos indivíduos, como um espaço em que todos os conhecimentos se encontram.

Assim, diante das reflexões, retomo a pergunta levantada no início deste texto: que professor de instrumento queremos ser? Acredito que podemos ser o professor que quisermos... Porém, para ser um professor que queira romper paradigmas, acredito que:

[...] é preciso ousar, no pleno sentido desta palavra, para falar em amor, sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (FREIRE, 1997, p. 8).

Enfim, talvez o professor que queremos ser, seja o professor que sabe ousar...! E assim, é ousando que podemos começar a romper paradigmas e seguir musicando mudanças, mudando músicas, modos de ensinar e de organizar o ensino de instrumento musical.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A mente e o coração, a confiança e o diálogo, por uma ética da partilha do sentido e do afeto na educação**. 2002. Disponível em: http://www.apartilhadavida.com.br/?page_id=347&d=L0VEVUNBw4fDg08vVU1BIE9VVFJBIEVEVUNBw4fDg08%3D&m1dll_index_get=0. Acesso: 02 maio 2019.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social**. 2003. 217 f., v. 1. Dissertação de Mestrado (Escola de Música e Artes Cênicas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2003.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

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

GOMES, Luiz Felipe de Oliveira. Um caminho para o coletivo: processo de ensino-aprendizagem musical no Ensino Coletivo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 9.; ENCONTRO DO FÓRUM PERMANENTE DE ENSINO DE INSTRUMENTOS E ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM MÚSICA, 4., 2020, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia, GO: ENECIM, 2020. p. 81-93. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_IX_ENECIM_Final_.pdf. Acesso em: 02 maio 2019.

MACHADO, Simone Gorete. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior. **ORFEU**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 132-155, jan./jun., 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/7358>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MENDES, Dayse Gomes; FERREIRA, Armindo; GUIMARÃES, Keila. A criação do grupo de estudo em ensino coletivo de instrumento musical: um relato de experiência. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL*, 9.; ENCONTRO DO FÓRUM PERMANENTE DE ENSINO DE INSTRUMENTOS E ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM MÚSICA, 4., 2020, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, GO: ENECIM, 2020. p. 94-100. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_IX_ENECIM_Final_.pdf Acesso em: 15 jun. 2022.

MENEZES, Anco Marcos Silva; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Oswaldo Amorim: gestos didáticos fundadores e específicos no ensino de baixo elétrico. **Revista da ABEM**, v. 25, n. 39, p. 81-101, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/717>. Acesso em: 03 maio 2019.

MONTANDON, Maria. Ensino Coletivo, ensino em grupo: mapeando as questões da área. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL*, 1., 2020, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, GO: ENECIM, 2005. p. 40-44. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino superior e as licenciaturas em música (pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004)**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. 279 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 03 maio 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In: Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo, Cortez, 1997. p. 19-76.

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

PINHEIRO JÚNIOR, Cledinaldo Alves. **Educação corporal na formação do violonista**: perspectivas de professores de instrumento. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14716?locale=pt_BR. Acesso em: 20 jun. 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio**: Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017a. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5076>. Acesso em: 03 maio 2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017b.

SANTOS, Cristina Bertoni. **Alunos de ensino médio e suas aprendizagens na aula de música como componente curricular**: um estudo com uma turma do colégio Estadual Júlio de Castilhos, Porto Alegre, RS. 2015, 268 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, José Alberto Salgado. Convivência em conjuntos de música: notas sobre análise de valores no trabalho de uma orquestra. **Música & Cultura**: revista *on-line* de etnomusicologia, [S. l.], v. 5, n. 1. ABET, p. 01-09, 2010. Disponível em: https://www.abet.mus.br/wp-content/uploads/2022/07/SALGADO_Convivencia-copy-1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2011.

SILVA, José Alberto Salgado; ARAGÃO, Pedro. Refletindo sobre a prática de conjuntos musicais no currículo universitário. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, p. 75-90, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/730>. Acesso em: 20 jul. 2022.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. 2007. *In*: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. **Anais [...]** Campo Grande, MS: ISME, 2007.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. A formação de professores para o ensino coletivo de instrumentos. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis, SC: ABEM, 2003, p. 51-57.

UFPB. **Projeto Pedagógico (Curso de licenciatura em música)**. João Pessoa: Departamento de Educação Musical, 2009.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, 2001.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Ensaio sobre os saberes docentes do bacharel professor de instrumento. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 30-56, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38132/23287>. Acesso em: 10 jul. 2015.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 35, p. 89-104, jul./dez. 2015. Disponível em:

<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/557>. Acesso em: 15 maio 2018.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Práticas docentes de bacharéis em instrumento: inseguranças e dificuldades com o ensino. **Revista da ABEM**, v. 25, n. 39, p. 102-114, jul./dez. 2017. Disponível em:
<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/705>. Acesso em: 15 maio 2018.