



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

ERIVELTON NUNES BARBOSA

O PROFESSOR DE VIOLINO *EXPERT*: relações entre conhecimento, trajetória de formação e o currículo profissional nas universidades

RECIFE

2022

ERIVELTON NUNES BARBOSA

O PROFESSOR DE VIOLINO *EXPERT*: relações entre conhecimento, trajetória de formação e o currículo profissional nas universidades

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música. Área de concentração: Música e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Nunes do Couto

RECIFE

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Lillian Lima de Siqueira Melo – CRB-4/1425

B238p Barbosa, Erivelton Nunes

O professor de violino expert: relações entre conhecimento, trajetória de formação e o currículo profissional nas universidades / Erivelton Nunes Barbosa. – Recife, 2022.

87f.: il.

Sob orientação de Ana Carolina Nunes do Couto.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Música, 2022.

Inclui referências.

1. Música. 2. Professor de Violino. 3. Expertise - ensino de violino. I. Couto, Ana Carolina Nunes do (Orientação). II. Título.

400 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2022-182)

ERIVELTON NUNES BARBOSA

O PROFESSOR DE VIOLINO *EXPERT*: relações entre conhecimento, trajetória de formação e o currículo profissional nas universidades

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música. Área de concentração: Música e Sociedade.

Aprovado em: 09/02/2022.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Nunes do Couto (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof.^a Dr.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Matheus Henrique da Fonsêca Barros
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof.^a Dr.^a Paula Farias Bujes
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

RESUMO

Esse estudo de caso teve como objetivo conhecer o processo de construção da *expertise* de um professor de violino considerado *expert* pelos seus pares e a sua relação com a formação de professores de instrumento. Os objetivos específicos foram: mapear os conhecimentos do professor entrevistado e analisar e discutir a hierarquia existente entre esses conhecimentos e habilidades no exercício profissional docente. Para alcançar tais objetivos, trago como referencial teórico Kotzee (2014), que parte do modelo tridimensional de conhecimento de Collins (2013) e o expande propondo um outro modelo adaptado, onde existe uma diferenciação das *expertises* de cada profissão, representadas por eixos que indicam o grau de esoterismo, de taciticidade e de sociabilidade da profissão. Os estudos sobre os saberes docentes também fazem parte do referencial teórico dessa pesquisa e nele veremos as perspectivas de seus principais teóricos: Tardif (2010) e Gauthier *et al* (2013), para adentrarmos no campo da educação musical, com os trabalhos que falam dos saberes docentes dos professores de música e de professores de instrumento. A geração de dados se deu por meio de uma pesquisa documental e posteriormente por uma entrevista semiestruturada *online*, feita através da plataforma *Google Meet*. Os dados revelaram que as condições ambientais, as primeiras experiências de vida, os hábitos, as oportunidades, a resiliência, os aspectos motivacionais, o envolvimento emocional com o objeto de estudo, o esforço, a prática deliberada e o apoio externo, foram muito importantes na construção da *expertise* do entrevistado. Notou-se que durante a prática docente, o entrevistado aciona mais os conhecimentos do tipo tácito/verbal e de sociabilidade do que o esotérico e que o curso que deseje formar um bom professor de violino precisa oferecer mais disciplinas práticas do que teóricas em seu currículo. Também foi constatada uma hierarquia dos conhecimentos, em que o conhecimento esotérico sustenta o conhecimento tácito, e os dois juntos sustentam o conhecimento de sociabilidade do professor.

Palavras-chave: *Expertise* do professor de violino; professor de violino *expert*; diferenciação da *expertise*; saberes docentes do professor de instrumento; formação do professor de instrumento.

ABSTRACT

This case study aimed to know the process of building the expertise of a violin teacher considered an expert by his peers and its relationship with the training of instrument teachers. The specific objectives were: to map the knowledge of the teacher interviewed and to analyze and discuss the existing hierarchy between this knowledge and skills in the teaching profession. To achieve these goals, I bring as a theoretical framework Kotzee (2014), which starts from Collins' three-dimensional model of knowledge (2013) and expands it by proposing another adapted model, where there is a differentiation of the expertise of each profession, represented by axes that indicate the degree of esotericism, tacit and sociability of the profession. Studies on teaching knowledge are also part of the theoretical framework of this research and in it we will see the perspectives of its main theorists: Tardif (2010) and Gauthier et al (2013), to enter the field of music education, with works that talk about the teaching knowledge of music teachers and instrument teachers. The data generation took place through a documentary research and later through an online semi-structured interview, carried out through the Google Meet platform. The data revealed that environmental conditions, first life experiences, habits, opportunities, resilience, motivational aspects, emotional involvement with the object of study, effort, deliberate practice and external support were very important in the construction of the interviewee's expertise. It was noted that during teaching practice, the interviewee uses more tacit/verbal and sociability knowledge than esoteric knowledge and that the course that wants to train a good violin teacher needs to offer more practical than theoretical subjects in its curriculum. A hierarchy of knowledge was also found, in which esoteric knowledge supports tacit knowledge, and the two together support the teacher's knowledge of sociability.

Keywords: Violin teacher expertise; expert violin teacher; expertise differentiation; teaching knowledge of the instrument teacher; instrument teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2010).....	16
Quadro 2 –	Modelo proposto por Tardif (2010) para identificar e classificar os saberes dos professores.....	19
Quando 3 –	O reservatório de saberes.....	22
Quadro 4 –	Cinco estágios de aquisição de habilidades.....	31
Quadro 5 –	Cinco estágios de desenvolvimento da <i>expertise</i> de Dreyfus e Dreyfus (1986), reformulado por Lester (2005).....	32
Quadro 6 –	Domínios de competência do pedagogo <i>expert</i> em performance musical....	39
Figura 1 –	Diagrama tridimensional da <i>expertise</i>	41
Figura 2 –	Diferenciando os tipos de <i>expertises</i>	42
Figura 3 –	Dois trajetórias educacionais diferentes.....	43
Quadro 7 –	A divisão dos saberes docentes de Tardif (2010) e Gauthier <i>et al</i> (2013) nas categorias sócios-epistêmicas de Kotzee (2014).....	46
Figura 4 –	O grau de esoterismo do professor de violino <i>expert</i>	78
Figura 5 –	O grau de taciticidade do professor de violino <i>expert</i>	79
Figura 6 –	O grau de sociabilidade do professor de violino <i>expert</i>	80
Figura 7 –	A trajetória educacional do professor de violino iniciante até a <i>expertise</i>	81
Figura 8 –	A hierarquia dos conhecimentos do professor de violino <i>expert</i>	82

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1	Os saberes docentes.....	12
2.1.1	Os saberes docentes segundo Tardif (2010).....	14
2.1.2	Os saberes docentes segundo C. Gauthier, S. Martineal, JF. Desbiens, A. Malo, D. Simard (2013).....	20
2.1.3	Os saberes docentes dos professores de música.....	24
2.1.4	Os saberes docentes dos professores de instrumento.....	26
2.2	<i>A expertise</i>	30
2.2.1	A construção da <i>expertise</i>	33
2.2.2	O <i>expert</i>	33
2.2.3	O <i>expert</i> em música.....	35
2.2.4	A construção da <i>expertise</i> musical.....	36
2.2.5	O professor de música/instrumento <i>expert</i>	37
2.3	A diferenciação da <i>expertise</i>	40
2.4	Um fio condutor dos saberes docentes à <i>expertise</i>	44
3	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	48
3.1	O grau de esoterismo da profissão.....	48
3.2	Geração dos dados.....	50
3.3	Análise dos dados gerados.....	51
4	RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE VIOLINO <i>EXPERT</i>.....	52
4.1	O professor entrevistado.....	52
4.1.1	A autonomia no aprendizado do professor <i>expert</i>	57
4.2	Principais competências do <i>expert</i>	61
4.2.1	Conhecimento.....	61
4.2.2	Padrão de trabalho.....	63
4.2.3	Autonomia.....	64
4.2.4	Como lida com complexidade.....	65
4.2.5	Percepção do contexto.....	66
4.3	Os 3 eixos da diferenciação da <i>expertise</i>	66
4.3.1	O grau de esoterismo da profissão.....	68
4.3.2	O grau de taciticidade da profissão.....	70
4.3.3	O grau de sociabilidade da profissão.....	72
5	CONCLUSÃO.....	75
	REFERÊNCIAS.....	83

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho eu procuro entender como um professor de violino *expert* construiu a sua *expertise*, uma vez que sua formação acadêmica se deu em um curso de *performance* musical. Ou seja, ele não frequentou um curso de formação acadêmica específica para a docência no instrumento.

A literatura brasileira tem mostrado que a prática docente instrumental tem se tornado uma prática cada vez mais comum entre os discentes e os egressos do curso de licenciatura e de bacharelado em música (SILVA, 2011). Um fato interessante é que nem o curso de licenciatura e nem o de bacharelado em música oferecem subsídios suficientes para o profissional que irá atuar com o ensino instrumental. O curso que teria condições de preparar esse profissional seria o de Licenciatura no Instrumento, mas como constatou Silva (2011), apenas 9 instituições de ensino superior ofereciam este curso. Ray (2015) consultou as matrizes curriculares dos cursos de bacharelado em música de 53 universidades públicas (34 Federais e 19 Estaduais), para identificar quantos cursos oferecem formação em pedagogia da *performance*. Ela identificou a oferta de disciplinas correspondente a pedagogia da *performance* em apenas 16 cursos, dos 53 consultados. Ou seja, se compararmos com a quantidade de instituições públicas Federais e Estaduais e com a quantidade de cursos de música oferecidos, são pouquíssimas as universidades e os cursos que oferecem algum tipo de formação na área de pedagogia do instrumento. Portanto, uma boa porcentagem de professores de instrumento não terá frequentado um curso de formação de professores durante a formação acadêmica.

O meu interesse pelo tema surgiu durante minha formação na graduação, no curso de Licenciatura em Música. Naquela vivência tive meus primeiros questionamentos sobre a formação do professor de instrumento. Fui percebendo, através da literatura brasileira, que havia uma lacuna entre o ato de tocar bem o instrumento e o ato de ensinar esse mesmo instrumento, pois foi ficando cada vez mais evidente que o professor de instrumento precisa desenvolver-se em domínios tanto técnicos quanto pedagógicos para conseguir lidar com alunos de contextos diversos, que possuem finalidades educativas diversas. Além disso, o professor de instrumento necessitava ser capaz de reconhecer estas particularidades e adequar-se metodologicamente a elas (SCARAMBONE, 2007).

No entanto, essa junção de saberes e competências do professor de violino nem sempre acontece na formação universitária, e os motivos que podem explicar isso são que tanto o curso de licenciatura, quanto o curso de bacharelado em música acabam não

proporcionando a formação técnica e pedagógica necessária que o professor de instrumento precisa ter, para dar conta das exigências da profissão no dia a dia. Isso se dá pelo fato de que o curso de Licenciatura foca na formação e preparação do professor para a educação básica, conforme estabelece o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) e o curso de Bacharelado tem como objetivo formar o *performer*, o músico atuante em *performance* (SILVA, 2011).

A discussão sobre qual tipo de profissional seria o mais preparado para o exercício da docência no instrumento é antiga. Existe aqueles que defendem que o bacharel seria o profissional mais bem preparado, já que ele teria mais conhecimento sobre repertório e sobre a técnica de execução, como defendem Glaser e Fonterrada (2007). Por outro lado, há os que defendem que saber música não seria suficiente para atuar no contexto pedagógico-musical, pois existiria uma necessidade maior: a de um suporte teórico-pedagógico específico para a atuação desse tipo de profissional, como defende Cereser (2003). Silva (2011) menciona que algumas escolas de música têm solicitado aos seus professores de instrumento, os que possuem apenas o bacharelado em música, que completem suas formações no curso de licenciatura em música, para que desta forma, a lacuna que existe entre o tocar e o lecionar seja preenchido com conhecimentos pedagógicos. Ainda segundo a autora, os concursos para professores de instrumento têm cada vez mais exigido a formação no curso de licenciatura.

O ensino instrumental se trata de uma prática recorrente entre os acadêmicos de música, logo, acho importante pesquisar como é construído o saber ou a *expertise* do professor de instrumento, especificamente o de violino, uma vez que nenhuma das formações em música, bacharelado e licenciatura, tratam especificamente dessa formação. Neste sentido, este trabalho traz como problemática a construção da *expertise* do professor de violino, com enfoque em um profissional reconhecido nacionalmente por sua prática, experiência e formação de grandes violinistas, ou seja, em um *expert* no ensino do violino.

Para entender melhor os conhecimentos que são mobilizados por professores durante a prática docente, eu resolvi incluir neste trabalho o tema sobre os saberes docentes, pois é dentro desta temática que encontramos um *corpus* de saberes destinados aos professores. Ao ler os textos dessa temática, constatei que há algumas décadas, o professor, a sua formação e vida passaram a ser objeto central dos estudos científicos na área da educação. Com esse novo olhar científico os estudos conseguiram enxergar que os professores são detentores de saberes que eram específicos deles, os saberes docentes. De acordo com os principais teóricos, a origem desses saberes se dava dentro das instituições de ensino, que eram frequentadas pelos

professores, e também em suas relações passadas, como aluno e filho, se estendendo às relações que eram formadas após a academia, após suas formações, no âmbito docente.

Com o passar dos anos, os estudos que trazem como principal temática os saberes docentes cresceram de forma considerável. No âmbito da educação musical, também foram vários os estudos que começaram a surgir com o objetivo de compreender os saberes que são mobilizados por professores nos diversos espaços e possibilidades que o professor de música tem atuado. De forma menor, tem surgido os estudos que tratam a respeito dos saberes dos professores de instrumento, mas com grandes contribuições ao destacarem as diferentes necessidades que esses professores têm e ao trazerem descobertas de novos saberes relacionados ao ensino do instrumento.

A literatura sobre a *expertise* e a sua construção também faz parte do referencial teórico deste trabalho. É através dela que encontramos subsídios para entender a *expertise* musical e a *expertise* do professor de instrumento. A literatura também mostrou que são poucos os trabalhos que tem a premissa de investigar a construção da *expertise* do professor de instrumento ou do professor de *performance*. Portanto, neste trabalho trago como proposta conhecer a construção da *expertise* do professor de violino *expert*, a partir da sua vivência como aluno, do seu ingresso na academia, na carreira docente e nas relações com os pares. Para isso, o meu objetivo principal será investigar o processo de construção da *expertise* do professor de violino, e os específicos, mapear os conhecimentos e habilidades que o professor *expert* possui e analisar a hierarquia existente entre esses conhecimentos e habilidades no exercício profissional.

Este é um estudo de caso e eu pretendo falar da construção da *expertise* do professor de violino escolhido, para esta pesquisa, e dos conhecimentos por ele mobilizados, baseado na fundamentação teórica escolhida. Dessa forma eu espero poder oferecer subsídios para quem deseja planejar um currículo para um curso de formação de professor de violino ou de instrumento, que seja coerente com as necessidades que o profissional enfrentará no seu dia a dia.

No capítulo 2 da dissertação eu discorro sobre o percurso metodológico da pesquisa. É onde eu descrevo a pesquisa, o seu tipo, falo do estudo de caso, da maneira que foi mais acessível para a minha geração de dados, a pesquisa *online* e também falo como foram feitas as análises dos dados gerados.

No capítulo 3 eu apresento o referencial teórico que deu embasamento para as análises. O capítulo foi dividido em quatro partes e na primeira parte eu começo falando acerca dos saberes docentes. Ali eu trago as perspectivas teóricas dos principais autores do

assunto: Maurice Tardif (2010) e C. Gauthier, S. Martineal, JF. Desbiens, A. Malo, D. Simard (2013) (2013). Em seguida eu transponho a discussão para o âmbito musical, mostrando as diversas possibilidades investigativas sobre o tema dentro da Educação Musical. No final desta primeira parte eu chego nos saberes docentes dos professores de instrumento e trago os trabalhos que buscaram compreender os saberes mobilizados pelos professores de instrumento, apresentando os seus resultados.

Na segunda parte do capítulo 3 eu falo a respeito da *expertise*, da sua construção e do *expert*, para poder chegar no *expert* em música, na construção da *expertise* musical e no professor de música/instrumento *expert*. A terceira parte é um complemento da segunda e nela veremos a visão de Ben Kotzee (2014) a respeito da *expertise*. A escolha de Kotzee (2014) para me auxiliar nas análises, se deu pela sua visão diferenciada a respeito da *expertise*. Para ele, cada profissão faz uma exigência diferente de quem exerce o ofício, portanto, são essas diferentes exigências que diferem uma profissão da outra. Dessa forma, Kotzee (2014) defende que é preciso entender o que o profissional de cada profissão faz, para que a sua profissionalização seja coerente com as demandas que o dia a dia trará para o profissional. Então ele propõe um modelo de diferenciação das expertises, que considera três principais aspectos, denominados de eixos: o esoterismo da profissão, eixo Y; o grau de taciturnidade, eixo X; e o grau de sociabilidade, eixo Z. Na quarta parte do capítulo 3 eu faço uma ligação entre os três principais teóricos que trago no capítulo, para juntos pensarmos na *expertise* professor de violino.

O capítulo 4 é o de análises dos resultados e ele se divide em 3 partes. Na primeira eu trago um pouco da trajetória do professor participante da pesquisa, sua iniciação ao instrumento, seus professores, sua iniciação na docência e também falo de sua autonomia no aprendizado de música. Em seguida, na segunda parte, eu relaciono o meu material empírico do meu entrevistado com as principais competências do *expert* ou os cinco estágios que caracterizam um profissional *expert*. E por fim, eu mapeio o material de acordo com os 3 eixos da *expertise* sugeridos por Kotzee (2014).

O último capítulo é o das conclusões. Nele trago os conhecimentos, habilidades e saberes que o professor *expert* mobiliza quando trabalha, para termos uma luz na hora de construir um currículo para um curso que prepare o professor de instrumento. O profissional que irá projetar este currículo precisa ter em mente quais os tipos de conhecimento que o futuro professor precisará possuir, para conseguir estruturar um currículo alinhado com as necessidades do dia a dia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo irei apresentar o tema dos saberes docentes a partir das perspectivas dos principais autores da área, Maurice Tardif (2010) e C. Gauthier *et al* (2013). Em seguida trarei a discussão para o campo da educação musical, mostrando através dos trabalhos da área como o tema se relaciona com os diversos contextos em que o professor de música está inserido. Para fechar o tema eu chego no professor de instrumento e exponho os trabalhos que buscam compreender os saberes mobilizados por esse professor, que é o foco dessa pesquisa.

Um segundo tema será apresentado na segunda parte do capítulo, o da *expertise*. Nesta parte trarei a discussão a respeito da *expertise* e da sua construção, sobre o indivíduo *expert* e o *expert* em música, sobre a construção da *expertise* musical, para então, chegar no professor de música *expert*. Na sequência, apresento a perspectiva de Ben Kotzee (2014) a respeito da *expertise*, da sua construção e da sua diferenciação. Por fim eu conecto os dois temas do capítulo e os pontos de vista dos autores que trouxe para debate.

2.1 Os saberes docentes

A década de 1980 foi marcada, no campo da educação, pelo movimento reformista da formação inicial de professores da Educação Básica. Esse movimento teve início nos Estados Unidos e no Canadá e localizou o professor como foco central dos estudos e debates, onde se passou a refletir sobre a sua profissionalização docente, dando voz ao professor através de pesquisas sobre a sua trajetória e a sua história de vida.

Uma das maiores contribuições que esse movimento trouxe foi o reconhecimento da existência de saberes específicos da profissão docente, que são desenvolvidos durante o processo de formação dos professores e que tem continuidade no cotidiano das práticas docentes (ALMEIDA; BIAJONE, 2007; CARDOSO *et al*, 2012; RIBEIRO; GONÇALVES, 2018). Ou seja, os estudos passaram a se aproximar da realidade educativa e do cotidiano docente. Dessa forma, a centralidade nos estudos a respeito dos professores muda e ganham destaques os estudos sobre as competências, habilidades e os saberes que devem compor o profissional apto a ensinar de maneira eficaz.

A entrada dessa temática no Brasil se deu através das obras de Tardif, seguido por Gauthier e Shulman (ALMEIDA; BIAJONE, 2007). E foi a partir da década de 1990, que começaram a surgir no Brasil as primeiras pesquisas tendo os saberes docentes como objeto central do estudo. A forte influência dos estudos internacionais ficou evidente devido à

tendência que essas pesquisas tinham, a defender a centralidade dos professores e a trazer a importância de se compreender a prática pedagógica desses professores, entendendo toda a sua complexidade, além do fato de que os professores são pessoas com histórias, trajetórias e experiências diferentes (CARDOSO *et al*, 2012).

Desde então, a discussão sobre os saberes docentes tem se expandido e diversos estudos surgiram trazendo como centralidade a ideia de que as práticas pedagógicas dos professores são mobilizadas por diversos saberes, que são construídos ao longo da carreira (FOSSATTI; SARMENTO; GUTHS, 2012). Essa expansão tem acontecido de forma quantitativa e qualitativa, no que diz respeito ao seu enfoque e às metodologias utilizadas por eles. O crescimento dessa discussão não tem acontecido somente no âmbito da educação brasileira, mas também tem se estendido para o campo da educação musical, onde o conceito de saberes docentes tem sido bastante usado para discutir sobre os diversos enfoques a respeito da formação docente e dos saberes necessários para atuar com o ensino de música na contemporaneidade, como vemos em Carvalho (2004), Araújo (2005), Galizia (2007), Rodrigues (2013), Santos (2014), Weber (2014), Weber e Garbosa (2015), Nascimento (2015), Araújo (2016), Amaral (2017) e Oliveira (2018).

Através da revisão de literatura que foi feita para a realização dessa pesquisa, pude perceber que na literatura brasileira, tanto no campo da educação quanto no da educação musical, nos diversos trabalhos que abordam o tema, nas mais diferentes perspectivas, a maioria dos trabalhos trazem um referencial teórico em comum; os trabalhos desenvolvidos por Shulman, Gauthier e Tardif. Dentre estes, Tardif é o autor mais recorrente sendo citado em quase todas as pesquisas investigadas, como também observaram Barbosa Neto e Costa (2016).

Neste capítulo será apresentado o referencial teórico escolhido para pensar e discutir os saberes docentes, mobilizados pelos professores de instrumento, que serão os trabalhos de Tardif (2010) e Gauthier *et al* (2013). O trabalho de Tardif (2010) se torna importante para essa pesquisa porque o autor se preocupou em compreender, identificar, classificar e caracterizar os saberes relacionados à profissão docente. A importância do trabalho de Gauthier *et al* (2013) está na argumentação de que a profissionalização da docência está relacionada a legitimação e divulgação dos saberes docentes pela comunidade acadêmica, institucionalizando as experiências e os conhecimentos produzidos pelos professores durante a atividade profissional, desta forma, contribuindo para a formação de novos docentes.

2.1.1 Os saberes docentes segundo Tardif (2010)

Segundo Tardif (2010, p. 11), não se pode falar do saber sem relacioná-lo com o contexto de seu trabalho, pois, “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. O autor também afirma que o saber está relacionado com a identidade, com a história profissional, com as experiências de vida e com as relações que cada professor tem e constrói ao longo da vida. Portanto, ao estudar os saberes docentes é necessário relacioná-los com esses elementos e não os separar, independente do sentido que considerarmos a questão, não devemos esquecer sua “natureza social”.

O autor acima citado mostra cinco pontos do porque o saber dos professores é um saber social: primeiro, porque ele é partilhado por um grupo de professores que trabalham numa mesma organização e que tem uma formação em comum; segundo, porque existe um sistema por trás que garante a legitimidade e que orienta a sua utilização, portanto, um professor nunca define sozinho o seu próprio saber profissional; terceiro, porque seus objetos são objetos sociais, ou seja, os professores trabalham com outros sujeitos em função de um propósito; quarto, porque o que é ensinado, e a maneira como é ensinado, evolui com o passar do tempo e com as mudanças sociais, pois o que era bom ontem, pode não ser bom hoje; e em quinto, o saber é social por ser obtido no contexto de uma socialização profissional, onde se aprende e se incorporam maneiras de se dominar o seu ambiente de trabalho.

Dessa forma, o autor tenta fugir do “mentalismo”, que tende a reduzir o conhecimento e o saber a processos mentais e algumas de suas formas radicais, do qual tem por base a atividade cognitiva dos indivíduos. E também tem cuidado para não acabar caindo no “sociologismo”, que tende a explicar qualquer fenômeno social através da sociologia, descartando a contribuição de outras áreas.

Para Tardif (2010) o ser e o agir, ou, o que eu sou e o que eu faço ao ensinar, não devem ser vistos separadamente, mas como o resultado de quem eles são e do que fazem, inseridos no processo de trabalho escolar. Portanto, além de uma realidade social, os saberes dos professores são seus saberes materializados “através de uma formação, de programas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes deles” (TARDIF, 2010, p. 16).

Tardif (2010) situa o saber dos professores através de 6 fios condutores, são eles: o saber e o trabalho, onde o saber deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho, pois são relações mediadas pelo trabalho e que fornecem elementos para enfrentar e solucionar situações do cotidiano; diversidade do saber, onde o saber é variado, é plural, é

compósito e implica no exercício do trabalho docente, conhecimentos bastante diversos que provêm de diferentes naturezas; temporalidade do saber, onde o saber é plural e temporal, pois “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2010, p. 20), a ideia de temporalidade não se limita à história familiar e escolar, ela também se aplica a carreira profissional dos professores; a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber, são os frutos da vivência cotidiana que alicerçam as práticas e as competências profissionais, ou seja, a experiência é uma forma de produzir e adquirir novos saberes e conhecimentos profissionais; saberes humanos a respeito de saberes humanos, onde o trabalho é interativo, ou seja, onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho através da interação humana; e por último, saberes e formação profissional, é um saber decorrente dos anteriores e mostra a necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes dos professores e a realidade cotidiana que o trabalho docente proporciona.

A partir desses fios condutores, Tardif (2010, p. 36) define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Portanto, não é possível reduzir a relação entre os docentes e os saberes a uma transmissão de conhecimentos, uma vez que esses saberes são temporais, plurais, heterogêneos e carregam a individualidade de cada ser humano.

Ao considerar as diferentes fontes das quais se originam os saberes, Tardif (2010) classifica e apresenta quatro pilares fundamentais dos saberes docentes: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; os saberes experienciais. O quadro a seguir descreve o que Tardif (2010) entende que seja cada um desses saberes:

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2010)

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da formação profissional	São os saberes transmitidos pelas instituições de formação e são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e continuada.
Saberes disciplinares	Estes saberes correspondem aos diversos campos de conhecimento e se encontram integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas e integram-se à prática docente através da formação inicial e continuada.
Saberes curriculares	São apropriados ao longo da carreira docente e correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que as instituições escolares apresentam sob a forma de programas escolares.
Saberes experienciais	São os saberes desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções e na prática da profissão. Esses saberes são adquiridos através da experiência e são por ela validados. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39).

Fonte: Tardif, 2010, p. 36-39.

É importante salientar o destaque que Tardif (2010) dá para os saberes experienciais, devido a relação de exterioridade que os outros saberes possuem com os professores. Essa relação de exterioridade acontece em virtude da impossibilidade que os professores têm de controlar os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, pelo simples fato

deles serem provenientes das instituições de formação, onde de acordo com o autor, os professores não podem controlar a sua produção e nem a sua circulação.

Segundo o autor, de maneira diferente ocorre com os saberes experienciais que são produzidos pelos próprios professores no decorrer de sua prática e no cotidiano docente. Esses saberes surgem através das situações concretas que os professores passam e que exigem improvisação e habilidade pessoal deles. Desta maneira, conceitua os saberes experienciais como:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2010, p. 48-49).

Percebemos a necessidade de ampliação da afirmação de Tardif (2010) acima, a respeito de que as instituições de formação de professores e os currículos não seriam capazes de oferecer experiência aos discentes, uma vez que essa prática já existe nas instituições em forma de programa de Iniciação à Docência (PIBID) e de estágio obrigatório nos currículos dos cursos de formação. No caso do professor de violino ou de um instrumento musical, de acordo com a literatura nacional, a maioria já começa a carreira docente durante a formação ou até mesmo antes de ingressar no curso de formação docente. De acordo com alguns autores, no meio musical é muito forte o senso comum de que saber tocar é o suficiente para poder dar aula (CERESER, 2003; XISTO, 2004; MATEIRO, 2007; SILVA, 2011; WEBER; GARBOSA, 2015), além de também existir a necessidade financeira do músico, como constatou Mateiro (2007), que para muitos músicos instrumentistas da cidade de São Paulo, dar aula de instrumento é visto como uma fonte de renda.

Essas situações concretas do cotidiano do professor, para o autor, são formadoras, pois elas permitem que os professores desenvolvam *habitus* que lhes possibilitem enfrentar e passar pelos desafios da profissão docente, assim como segurança para as melhores tomadas de decisões diante do problema mostrado. Esses *habitus* são como “macetes” da profissão e podem ser considerados até como traços da personalidade do professor, que se manifestam “através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2010, p. 49).

Raramente o docente atua sozinho, o trabalho docente faz parte de uma rede de interação com outras pessoas que partilham de suas vivências e histórias de vida. Portanto, apesar de se originarem das práticas cotidianas, os saberes experienciais não são exclusivos de uma subjetividade individual, pois são partilhados e partilháveis nas relações com os pares e são essas relações que permitem a objetivação dos saberes experienciais (TARDIF, 2010, p. 52).

O autor sempre deixa claro que o saber docente é plural e formado pelos diversos saberes originários das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e das práticas e experiências cotidianas, sendo ele um saber essencialmente heterogêneo (TARDIF, 2010). Para ele, os trabalhos que consideram isoladamente a origem dos saberes docentes, torna impossível uma visão compreensível dos saberes como um todo. Dessa forma, o autor apresenta um quadro onde ele propõe um modelo a fim de identificar e classificar os saberes dos professores, colocando em evidência as fontes sociais de aquisição do saber e seus modos de integração no trabalho docente:

Quadro 2 – Modelo proposto por Tardif (2010) para identificar e classificar os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2010, p. 63.

Fica claro que neste quadro, Tardif (2010) detalhou todos os saberes que ele considerou que efetivamente são utilizados pelos professores no contexto da atividade profissional, da sala de aula, sendo ele um conhecimento pessoal ou saber-fazer personalizado. O quadro também mostra a natureza social que o saber profissional possui e que nem todos saberes são produzidos pelos docentes e que vários são “externos” ao ato de ensinar. Isso significa que eles são oriundos de experiências do presente e as do passado, vindo de sua família, sua cultura, da escola de formação, da universidade, da instituição que ensina, dos cursos de reciclagem e das experiências com os pares (TARDIF, 2010).

Um outro ponto que Tardif (2010) considera em seu quadro são os vestígios dos processos de socialização, que são fortemente marcados, e o peso que eles têm nas práticas dos professores. Para ele, a história de vida dos professores tem uma forte influência sobre os hábitos práticos e na rotina dos professores. Essas experiências se dividem em socialização pré-profissional, que é a socialização primária e que antecede a profissionalização e em socialização profissional, que é o conhecimento dos professores sobre o ensino e que provém de suas histórias de vida desde quando eram alunos e que percorre por toda a vida profissional, pois a carreira também é um processo de socialização (TARDIF, 2010, p. 68-70). Dessa forma, entendemos que por mais que os professores ajam de maneira individual, suas escolhas a respeito das decisões sofrem influências das relações e interações estabelecidas por eles ao longo de suas vidas.

Seguindo esse pensamento, podemos entender que através dos processos de socialização e aprendizagem, os professores criam hábitos que incorporam em suas práticas, tornando-os saberes que podem desenvolver a expertise.

2.1.2 Os saberes docentes segundo C. Gauthier, S. Martineal, JF. Desbiens, A. Malo, D. Simard (2013)

De acordo com Gauthier *et al* (2013), apesar do ensino ser praticado desde a antiguidade, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhes são inerentes e que diferentes de outras profissões, que desenvolveram um corpo de saberes, “o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 20). Os professores permaneceram calados por muito tempo, devido às pesquisas que estavam mais preocupadas em entender o sucesso e o insucesso escolar dos alunos, colocando-os como foco central dos estudos. Para esses estudos, o sucesso ou o insucesso sempre estava relacionado a fatores externos à sala de aula e à escola, ficando de fora a figura do professor. Com isso, os saberes específicos e necessários para a docência ficaram confinados dentro da sala de aula, contribuindo para ideias pré-concebidas e produzidas pelo senso comum, que colaboraram para que o ensino ficasse preso numa “espécie de cegueira conceitual” (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 20).

Gauthier *et al* (2013) afirmam que conhecer os elementos do saber profissional docente permite que a docência seja exercida com mais competência. Portanto, a reflexão sobre o saber docente é necessária para a profissionalização do ensino. Eles indagam que se nas outras profissões existem saberes que precisam ser aprendidos durante a formação, por que não pode ocorrer o mesmo com a educação?

Então Gauthier *et al* (2013) defendem a tese de que existe um reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas das situações concretas do seu dia a dia. Segundo os autores, avançar na pesquisa de um repertório de conhecimentos sobre o ensino nos possibilita enfrentar dois obstáculos: de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício.

O primeiro diz respeito à própria atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes, contribuindo para o não reconhecimento da docência como profissão digna de saberes específicos e de características próprias, deixando a cargo do senso comum a ideia de quem está preparado para o exercício da docência. Sendo, portanto, a docência uma profissão que não possui saberes específicos, a ideia de que para ensinar só é necessário: conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência, e ter cultura (GAUTHIER *et al*, 2013), foi fortalecida, prejudicando a profissionalização do ensino e o desabrochar de seus saberes.

O segundo diz respeito à ideia de transformar a Pedagogia numa ciência, onde os conhecimentos são produzidos pelos centros acadêmicos e “O pedagogo, assim se esperava, tornar-se-á uma espécie de engenheiro (ou de técnico) do ensino cujo papel consistirá em aplicar, aos problemas que encontrar, soluções preestabelecidas cientificamente” (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 26). Dessa forma, as diversas situações reais do dia a dia do professor, cuja atuação acontece numa sala de aula concreta, com alunos com diferentes características e onde estão presentes diversas variáveis que interferem no processo de ensino, exigindo diferentes tomadas de decisões por parte do professor, não estavam sendo consideradas, mas sim a de um professor fictício, num contexto idealizado onde as variáveis poderiam ser controladas. Para os autores, esse segundo obstáculo também contribuiu para “desprofissionalizar” a atividade docente:

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair em outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes para a saberes sem o ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula. É como se o saber científico sobre o ensino tivesse sido amputado de seu real objeto: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 27).

Cair nos erros de um ofício sem saberes e de um saber sem ofício é, portanto, segundo Gauthier *et al* (2013) o desafio da profissionalização docente. Dessa forma, eles sugerem no

livro “Por uma teoria da pedagogia” um ofício feito de saberes, onde o ensino é concebido como uma “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 28). Dessa forma, Gauthier *et al* (2013) apresentam uma classificação dos saberes docentes, muito semelhante com a que Tardif (2010) expôs.

Quando 3 – O reservatório de saberes

SABERES	Disciplinares (a matéria)
	Curriculares (o programa)
	Das ciências da educação
	Da tradição pedagógica (o uso)
	Experienciais
	Da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: Gauthier *et al*, 2013, p. 29.

De acordo com os autores, os saberes disciplinares se referem aos saberes que são produzidos pelos pesquisadores e cientistas, nas diversas áreas de conhecimento, dentro do âmbito acadêmico. O professor não está diretamente relacionado com a produção desses saberes, mas cabe a ele extrair desses saberes aquilo que é importante para o ensino e a aprendizagem da matéria, pois o tipo de conhecimento que ele tem a respeito da sua estrutura, da sua construção histórica, dos métodos e técnicas, das analogias e metáforas é o que vai diferenciá-lo de um leigo.

Os saberes curriculares se referem aos saberes produzidos pelas academias, que escolas e instituições os transformam em um *corpus* e são repassados na forma de programas escolares, que são produzidos por agentes que na maioria das vezes são funcionários do Estado ou especialistas. No Brasil eles podem ser implementados por meio de diretrizes oficiais, livros e materiais didáticos que tem por base essas diretrizes. O professor deve conhecer o programa e ele pode ser usado como guia para os professores se planejarem e avaliarem seus alunos.

Os saberes das ciências da educação são os saberes a respeito da escola e de seu funcionamento, que é desconhecido pela maioria das pessoas e são adquiridos pelos professores durante a sua formação ou durante o seu trabalho. Eles diferenciam os

professores, que sabem de tudo a respeito do funcionamento da escola, de qualquer outra pessoa que sabe apenas o que é uma escola. Eles não estão relacionados diretamente com o ato de ensinar, mas informa o professor a respeito das diversas facetas no ofício da educação de um modo geral, por exemplo, o professor sabe o que é um conselho escolar, ele tem noção relativa ao sistema da escola, sabe o que é carga horária.

Os saberes da tradição pedagógica são a representação da escola, das aulas, dos professores entre outros, que cada um tem em sua consciência e que foi construída ao longo da vida pelo professor desde estudante, antes mesmo de decidir que queria ser professor e ingressar em um curso de formação. Essa representação molda a maneira como agem os professores, por isso ela pode trazer erros do passado que podem ser modificados pelo saber experiencial.

Os saberes experienciais são os conhecimentos construídos pelos professores através de suas próprias experiências individuais, que após serem repetidas por diversas vezes podem se tornar uma regra ou atividade de rotina. Gauthier *et al* (2013) afirmam que apesar do professor viver várias experiências das quais ele tira muito proveito, elas permanecem confinadas dentro do ambiente da sala de aula. Esse confinamento é justamente o que limita o saber experiencial, pois ao não ser verificado por meio de métodos científicos, ele se constitui de suposições e deduções pessoais. Portanto, é preciso que haja a verificação através dos métodos científicos, a divulgação e o reconhecimento do saber profissional dos professores.

Os saberes da ação pedagógica são os saberes experienciais publicados dos professores, ou seja, a partir do momento em que eles são testados pelas pesquisas e se tornam públicos. Segundo o autor, o saber experiencial mantido de forma privada não tem nenhuma utilidade para a formação de professores, pois ele se perde quando o professor para de exercer o ofício docente. Ele só passa a contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente depois que ele passa por uma provação sistemática, se torna conhecido e é apreendido por outros professores, como acontece em outras profissões.

Gauthier *et al* (2013, p. 34) afirmam que os saberes da ação pedagógica são os menos desenvolvidos no reservatório de saber dos professores e são também os mais necessários para que haja uma profissionalização do ensino, visto que eles constituem um dos fundamentos da identidade docente. Sem a legitimação das pesquisas, os professores continuarão servindo-se de experiência, de tradição, de bom senso e de saberes limitados que não o diferenciam, em quase nada, de uma pessoa comum.

2.1.3 Os saberes docentes dos professores de música

Nesta seção irei mostrar alguns dos trabalhos que encontrei durante a revisão de literatura, para um melhor entendimento do tema dentro do âmbito musical. Durante as leituras pude perceber que as pesquisas acerca dos saberes docentes também têm crescido significativamente no campo da educação musical nacional, onde o seu conceito tem sido amplamente desenvolvido, revelando as diversas possibilidades investigativas sobre o tema. Para isso, apresentarei alguns dos trabalhos nacionais, que foram produzidos sobre o assunto, a fim de mostrar uma melhor delimitação do tema, no campo de investigação da formação de professores de música e como tem sido o seu desenvolvimento no campo teórico e de investigação.

No contexto universitário, Galizia (2007) investigou os saberes que permeiam o trabalho docente de oito professores universitários de música, de universidades públicas do sul do Brasil, com o objetivo de saber os saberes necessários para o trabalho acadêmico musical no ensino superior. O autor tem como base principal o estudo de Tardif (2010) e nos mostra que os entrevistados concedem uma grande importância aos saberes experienciais, por reconhecerem que aprenderam o ofício na prática, revelando uma carência nos saberes pedagógicos e curriculares, que não foram privilegiados durante a sua formação. Galizia (2007) aponta também a possibilidade de existir um novo saber relativo ao trabalho acadêmico dos professores universitários, os saberes administrativos.

O estudo de Rodrigues (2013) discute os saberes necessários a professores de música que trabalham com idosos em escolas específicas de música em Brasília. Sua pesquisa teve como principal objetivo investigar os saberes que norteiam a formação e a atuação dos profissionais de música que lidam com idosos. A pesquisa foi feita com 38 professores atuantes em Brasília e a sua coleta de dados foi através de um questionário com questões abertas e fechadas. Rodrigues (2013) teve como referencial teórico Gauthier, Charlot e Tardif, e constatou que os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos foram considerados como os mais importantes para os professores. Apesar da importância constatada, os professores relataram que eles não são o suficiente para as suas atuações, sendo os saberes relacionais ou “o do domínio das relações”, de Charlot (2000), uma necessidade nos cursos de formação, como por exemplo: exercitar a tolerância, acreditar na capacidade do idoso, respeitar seus limites, elevar sua autoestima e ter paciência.

O trabalho de Corrêa e Mill (2014) tem como propósito caracterizar o perfil do docente do curso de Licenciatura em Educação Musical, na modalidade EaD, que atua em

disciplina com conteúdo prático musical (canto, prática de instrumento, percepção musical, etc.), da Universidade Federal de São Carlos. Além de entender como são compostos os seus saberes, os autores procuram identificar quais são as principais fontes e como eles são usados na prática docente. Para os autores, os professores são considerados imigrantes digitais, ou seja, sujeitos que precisaram construir saberes, ao longo da carreira, para se adaptar ao mundo digital (CORRÊA; MILL, 2014). Um ponto curioso é que, segundo os autores, os professores do sexo masculino não tiveram uma formação tão voltada para a docência, sendo a prática docente uma das principais fontes de seus saberes docentes. A maioria dos professores usam as experiências que tiveram em aulas presenciais, como referência para as aulas EaD, fazendo reflexões de suas práticas. Também são detectados saberes advindos da formação inicial e continuada dos professores.

No contexto de projetos sociais, destaco os trabalhos de Santos (2014) e Araújo (2016). Santos (2014), em sua dissertação, tenta compreender a maneira que os saberes docentes têm norteados as práticas de educadores musicais em sala de aula e também fora dela em três projetos sociais de Salvador. A autora se fundamentou em Tardif (2010) e Tardif e Lessard (2007) e constatou que os saberes docentes desses professores foram construídos em suas histórias e nas suas experiências vividas, em suas buscas pessoais, individuais e em suas formações. Na dissertação de Araújo (2016), ele nos apresenta como se constituem e de que forma se articulam os saberes docentes de um professor de música atuante no projeto SESC Cidadão. O trabalho foi um estudo de caso e os resultados mostraram que os saberes docentes do professor se conceberam ao longo de sua trajetória educativo-musical, através de experiências pré-profissionais, vividas como ex-aluno de projeto social, e de experiências profissionais, construídas durante a carreira docente em conservatório e do projeto SESC Cidadão.

Na perspectiva do PIBID, Nascimento (2015) analisou a articulação dos saberes docentes que o subprojeto de Música do PIBID/UFRN proporciona no processo formativo de seus bolsistas. A pesquisa foi embasada principalmente no estudo de Tardif (2010), que permitiu a identificação dos saberes docentes que norteiam a formação dos bolsistas e a relação que o PIBID tem com esses saberes. Os resultados mostraram que o PIBID proporcionou em seus bolsistas participantes, meios de aquisição e articulação dos saberes docentes, através da vivência de diversas situações que os professores passam em seu cotidiano, ajudando na sua identidade profissional sendo, portanto, um instrumento potencializador na construção dos saberes docentes (TARDIF, 2010).

Em sua dissertação, Amaral (2017) considerou o contexto das bandas de música e investigou os saberes docentes que estão presentes nas práticas dos maestros de três bandas da região do Alto Oeste Potiguar. O autor se fundamentou, principalmente, no trabalho de Tardif (2010) e concluiu que os saberes experienciais foram os que mais se destacaram nos maestros, uma vez que eles aprendem durante a prática do dia-a-dia, de acordo com a necessidade que cada um sente em conduzir a banda, na interação com os pares e que eles trazem consigo experiências dos diversos contextos musicais pelos quais passaram; que os saberes curriculares não são tão fortes nesse contexto; que os saberes pedagógicos serviram de base para que os maestros alcançassem seus objetivos através de estratégias de ensino; que os saberes disciplinares os auxiliavam na condução dos processos; e que os saberes da formação profissional serviram como reforço dos saberes já adquiridos e como suporte para a condução dos processos de ensino e aprendizagem (TARDIF, 2010).

Oliveira (2018) investigou as práticas de sete professores de música, de escolas públicas, do município do Rio de Janeiro e se fundamentou nos trabalhos de Gauthier, Tardif e Perrenoud. A pesquisa mostrou que os professores só conseguiram vencer as dificuldades do dia a dia, através dos saberes experienciais que a persistência diária garantiu e que foi conquistado através dos longos anos de trabalho. Esse conhecimento, que só foi adquirido depois de alguns anos de experiência, fez com que esses professores internalizassem uma série “de práticas, truques e macetes que funcionam, mas, por não serem estudados, não são conhecidos por seus pares” (OLIVEIRA, 2018, p. 88). Com isso o autor chama atenção para a desistência de boa parte dos docentes dessa rede, que ele acredita que poderia ser evitada se existissem mais estudos nessa área, tornando, talvez, menores as dificuldades dos docentes na fase inicial da carreira.

Os trabalhos apresentados nos mostram a grande diversidade de assuntos e realidades que os diversos estudos a respeito dos saberes docentes de professores de música têm abordado. Como já mencionado, a maioria dos trabalhos usam como aporte teórico os estudos de Tardif, o que nos mostra que talvez exista uma limitação ou necessidade de novos aportes teóricos para tratar do tema.

2.1.4 Os saberes docentes dos professores de instrumento

É muito comum encontrar nos trabalhos que falam a respeito dos conhecimentos e dos saberes dos professores de instrumentos os termos: “competência” e “habilidade”, que seriam

saberes específicos para a docência do instrumento. Vale salientar que o termo saber pode ser definido como

um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, tudo aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2010, p. 60).

Em muitos dos trabalhos os autores trazem as competências/habilidades que suas pesquisas mostram como necessárias ao professor de instrumento, mas que por vezes acabam esquecendo de verificar e/ou discutir as suas construções (seja ela social, acadêmica, profissional, experiencial). O fato é que o ensino do instrumento musical tem se tornado uma prática cada vez mais comum entre os egressos e os discentes dos cursos de licenciatura e bacharelado em música (SILVA, 2011). Também é bastante comum essa prática antecede até mesmo a entrada no curso superior, onde o músico dá aulas particulares ou em escolas específicas de música - isso porque se acredita que o músico é potencialmente um professor de seu instrumento (GLASER; FONTEERRADA, 2007).

Afunilando e aproximando mais de minha pesquisa, irei mostrar nessa seção os trabalhos encontrados que buscavam compreender os saberes mobilizados pelos professores de instrumento, apresentando os seus respectivos resultados. Passar por Tardif (2010), que é um teórico da área de Educação, e por alguns trabalhos da Educação Musical é de extrema importância, visto que eles servirão como ponto de partida para o entendimento dos saberes docentes do professor de instrumento.

Ao pesquisar os saberes docentes dos instrumentistas professores, Carvalho (2004) pretendia conhecer e discutir o processo de aprendizagem da docência de professores que lecionam para crianças a partir de dois eixos: ensinar e avaliar. A autora teve como base o trabalho de Tardif (2010) e Mizukami (1996, 1999, 2001 e 2002) e pode concluir que houve influências diretas de seus ex-professores, mas que no decorrer da carreira, seus saberes foram sendo construídos principalmente a partir da prática e na prática, com seus pares.

A tese de Araújo (2005) traz uma grande contribuição para o tema dos saberes docentes dos professores de instrumento. A autora investigou os saberes que norteiam a prática pedagógica de três professoras de piano, bacharéis, em diferentes etapas da carreira profissional; fase inicial, intermediária e final. O referencial teórico usado foi o estudo de Huberman e Tardif, e a autora reconheceu um grupo de saberes específicos, que foi por ela nomeado de “saberes da função educativa”. Esses saberes são formados pelos diferentes conhecimentos que compõem o professor de piano, que tem por formação o curso de

bacharelado. Esses saberes não foram privilegiados durante a formação acadêmica, dentro do curso de bacharelado, mas foram construídos durante a carreira docente, nos diferentes meios, através da necessidade que era exposta no exercício da profissão (ARAÚJO, 2005).

Indo pelo mesmo caminho de Araújo (2005), Gemesio (2010) estudou as práticas e os saberes de três professoras de piano em início de carreira. Os referenciais teóricos usados pela autora foram Tardif (2010), Huberman (1995) e Araújo (2005) e os resultados apontaram que os saberes mobilizados pelos professores iniciantes na carreira são, principalmente, os saberes experienciais, obtidos na experiência como aluno de música e de piano, nos diferentes contextos de formação.

Rossit (2014) investiga a base do conhecimento docente dos professores que atuam na área de Educação Musical a Distância, na disciplina de Teclado 1, nos anos de 2011 e 2012, do curso de licenciatura em Educação Musical da Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar). O principal referencial teórico usado é o conceito da Base de Conhecimento Docente de Shulman e o autor identificou que é fundamental que o docente tenha conhecimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), pois essa modalidade exige que o professor busque apoio nas tecnologias, para melhorar o seu ensino. Portanto, quem pretende atuar com a disciplina de teclado a distância, precisa ampliar a sua base de conhecimento docente, através de formação continuada ou entre a troca com seus pares.

A pesquisa de Weber (2014) também traz uma grande contribuição para os estudos acerca dos saberes docentes dos professores de instrumento. Ao tentar compreender o processo de construção da docência de professores bacharéis, a autora investigou os saberes que são mobilizados por esses professores durante a prática docente e procurou entender os seus processos formativos. Apoiada nos estudos de Tardif, Gauthier *et al*, Bolzan, Bolzan e Isaia e Isaia e Bolzan, a autora concluiu que o docente-bacharel (como a autora escolheu chamar os professores de instrumentos que tem por formação o bacharelado em música) constrói os seus saberes na formação acadêmica com as disciplinas de análise, harmonia, percepção, etc., de suas experiências na prática docente do dia a dia e através das trocas de informações durante as suas vivências com os pares.

Segundo a autora, o processo de construção tem início antes do ingresso no curso superior, compreendendo as experiências enquanto aluno. A experiência vivida em um curso voltado para a performance musical também faz parte desse processo formativo, apesar de não vivenciar disciplinas com ênfase para a docência, o curso de bacharelado contribui para a construção dos saberes disciplinares, além de proporcionar a construção de um saber

específico para os professores que são formados na subárea da performance, que a autora denominou de “saber da performance” e que abrange “aspectos relacionados à técnica, expressão musical, comunicação para uma audiência, postura, além do preparo físico e emocional para a apresentação pública” (WEBER, 2014, p. 131).

Dal Bello (2016) reflete sobre a docência em música a partir de suas investigações sobre os saberes pedagógicos que sustentam as práticas pedagógicas de professores, bacharéis, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE. Embasada nos estudos de Tardif (2010), a autora apontou que as práticas dos professores são construídas ao longo da profissão a partir de “leituras, participação em eventos, intercâmbio com os colegas e cursos de educação continuada, de forma que não atribuem essa capacitação para o ensino ao curso de bacharelado em música” (DAL BELLO, 2016, p. 150-151). A autora traz a discussão a respeito da formação que os cursos de bacharelado oferecem, onde não consideram a opção do aluno para o magistério. Segundo a autora, se fosse oferecido disciplinas de cunho pedagógico na grade curricular do curso de bacharelado em música, certamente o início da docência seria mais fácil e traria menos insegurança para os professores iniciantes (DAL BELLO, 2016).

Podemos perceber que algumas semelhanças ficaram claras em todas as pesquisas descritas acima: todas são de abordagem qualitativa, todas trazem Tardif como referencial ou como principal referencial teórico para abordar o tema dos saberes docentes e todas apontam a necessidade de um curso de bacharelado que não forme só o performer, mas que também seja capaz de formar o profissional apto para a docência, com a inclusão de disciplinas de cunho pedagógico. Mas será que apenas a inclusão de disciplinas pedagógicas dá conta de oferecer subsídios ao profissional que deseja se tornar professor de instrumento? A inclusão dessas disciplinas não irá só mascarar a falta de espaço no mercado de trabalho que o bacharel em música sofre? Dessa forma só estaríamos justificando um erro com outro, pois o curso de bacharelado não se propõe a formar professores de instrumento.

Também fica clara a conformidade que existe nos estudos em ficarem em um espaço mais confortável, com os principais autores, o que acaba limitando a visão da docência para além. Dessa forma, sugiro a busca por novos teóricos ou teóricos de outras áreas, que ajudem aos pesquisadores a pensar “fora da caixa”, para que novas discussões possam ser acrescentadas ao tema.

Outro ponto que me chamou a atenção é a necessidade de mais trabalhos sobre o tema, produzidos preferencialmente por professores instrumentistas/executantes/performers. E essa ausência tem sido recorrente na área de música ou de execução musical. Essa carência talvez

seja consequência do foco que os cursos de bacharelado têm no fazer musical, na prática e na execução, ficando um pouco de lado a pesquisa, a escrita e a pedagogia. Desta forma, acaba-se não deixando aparente a necessidade e importância de registrar os problemas e soluções encontrados durante o caminho. Contudo, essa ausência é sentida pelos discentes e egressos desses cursos, quando se deparam com realidades não previstas, no mercado que esses profissionais se inserem.

2.2 A *expertise*

Os fundamentos e origem da *expertise*, seu desempenho excepcional e seus mecanismos, vêm sendo estudados pelos métodos e abordagens que compreendem estudos “biográficos, históricos, sociológicos, psicológicos, computacionais e neurobiológicos” (MANTOVANI, 2018, p. 37).

Segundo Galvão *et al* (2011), não era uma preocupação dos primeiros estudiosos da *expertise* oferecer uma teoria que justificasse os aspectos que a *expertise* tinha em comum em ambientes diferentes, mas descrever fases do desenvolvimento de uma habilidade específica. E foi somente em 1973 que foi proposto uma teoria geral para a estrutura da *expertise*, capaz de apresentar as primeiras recomendações empíricas para o desempenho *expert* em vários domínios, com destaque em música, xadrez, medicina e outros.

French e Sternberg (1989 *apud* GALVÃO *et al*, 2011, p. 1017) compreendem a *expertise* como uma “capacidade, adquirida pela prática, de desempenhar qualitativamente bem uma tarefa particular de um domínio”. Galvão (2006, p. 225) define como uma “capacidade, adquirida através da prática ou estudo individual deliberado, de desempenhar particularmente bem uma tarefa específica de um domínio”. Para Alves (2013, p. 13), “a *expertise* se relaciona a processos de acúmulo de conhecimento e a mecanismos para monitorar os processos cognitivos, como forma de desempenhar um conjunto de tarefas de forma eficiente”.

Um dos estudos pioneiros no que diz respeito à aquisição de habilidades humanas em diversas áreas da *expertise*, foi proposto por Stuart e Hubert Dreyfus, em 1981. O modelo que eles propuseram considera cinco estágios do processo de aquisição de habilidades humanas até chegar a *expertise*: novato, iniciante, avançado, competente e *expert*. Esses estágios são caracterizados por diferentes processos de entendimento racional que permeiam o alcance e desenvolvimento de habilidades, são eles: o reconhecimento dos aspectos de uma dada

situação, a atribuição de maior ou menor relevância a esses aspectos, a visão do contexto onde a situação ocorre e a tomada de decisões (DREYFUS; DREYFUS, 1981).

Quadro 4 – Cinco estágios de aquisição de habilidades

Nível de habilidade	Componentes	Perspectiva	Decisão	Comprometimento
1. Novato	Contexto livre	Nenhuma	Analítica	Independente
2. Iniciante	Contexto livre e situacional	Nenhuma	Analítica	Independente
3. Avançado	Contexto livre e situacional	Escolhida	Analítica	Entendimento e decisão desapegados. Envolvido no resultado
4. Competente	Contexto livre e situacional	Experiente	Analítica	Compreensão envolvida. Decisão independente
5. Expert	Contexto livre e situacional	Experiente	Intuitiva	Envolvido

Fonte: Dreyfus; Dreyfus (1986, p. 50).

O modelo proposto por Dreyfus e Dreyfus (1986) foi reformulado por Lester (2005) que detalhou os modos de lidar com a complexidade das tarefas e a qualidade dos produtos atingidos, além de considerar a autonomia na realização das tarefas e percepção do contexto.

Quadro 5 – Cinco estágios de desenvolvimento da *expertise* de Dreyfus e Dreyfus (1986), reformulado por Lester (2005)

Nível	Conhecimento	Padrão de Trabalho	Autonomia	Como lida com complexidade	Percepção do contexto
1. Novato:	Conhecimento mínimo ou “manual” sem conectá-lo à prática.	É improvável que seja satisfatório, a menos que seja supervisionado de perto.	Precisa de supervisão ou instrução rigorosa.	Pouca ou nenhuma concepção de como lidar com complexidade.	Tende a ver ações isoladamente sem a referência de um contexto.
2. Iniciante:	Conhecimento prático dos principais aspectos da prática.	Tarefas diretas que provavelmente serão concluídas com um padrão aceitável.	Capaz de realizar algumas etapas usando seu próprio julgamento, mas é necessária supervisão para a tarefa geral.	Aprecia situações complexas, mas é apenas capaz de obter resolução parcial.	Vê ações como uma série de etapas.
3. Avançado:	Bom conhecimento de trabalho e histórico da área de atuação.	Adequado para a finalidade, embora possa faltar refinamento.	Capaz de realizar a maioria das tarefas usando seu próprio julgamento.	Lida com situações complexas por meio de análise e planejamento deliberados.	Vê ações pelo menos parcialmente em termos de metas de longo prazo.
4. Competente:	Profundidade de compreensão da disciplina e área de atuação.	Padrão totalmente aceitável obtido rotineiramente.	Capaz de assumir total responsabilidade pelo próprio trabalho (e o de outros, quando aplicável).	Lida com situações complexas holisticamente, tornando a tomada de decisões mais confiante.	Vê a imagem geral e como as ações individuais se encaixam nela.
5. Expert:	Conhecimento competente da disciplina e profundo entendimento tácito em toda a área de atuação.	Excelência alcançada com relativa facilidade.	Capaz de assumir a responsabilidade de ir além dos padrões existentes e criar interpretações próprias.	A compreensão holística de situações complexas, move-se entre abordagens intuitivas e analíticas com facilidade.	Vê a imagem geral e abordagens alternativas; visão do que pode ser possível.

Fonte: Lester (2005).

2.2.1 A construção da *expertise*

A literatura existente indica que a *expertise* está principalmente associada ao esforço e quantidade de prática deliberada ao longo da vida do *expert* (MANTOVANI, 2018). Para Galvão *et al* (2011) o estudo deliberado é posto como um dos mais importantes fatores relacionados ao desenvolvimento da *expertise* e é bastante importante para as pesquisas sobre o desenvolvimento *expert*. Só que, considerá-lo o mais importante é um exagero, pois a prática deliberada interage com outros fatores para o aprendiz atingir a *expertise*, tais como as características cognitivas, a personalidade, as condições ambientais, as primeiras experiências de vida, as preferências, os hábitos, as oportunidades, a resiliência, os aspectos motivacionais, o envolvimento emocional com o objeto de estudo e etc. Galvão (2006) afirma que essas diferenças nas primeiras experiências de vida também são os fatores decisivos para a obtenção da capacidade performática *expert*.

O processo de aprendizagem *expert* é difícil de se adquirir e ele se distingue em várias fases de aprendizagem na qual, no início, é preciso ter o auxílio externo dos pais, professores, entre outros até que esse processo se torne gradualmente autorregulado pelo indivíduo, até se tornar individual. Na concepção do autor, podemos pensar a formação do *expert* com relação a três fases interativas: a fase de apoio externo, que são as condições necessárias para o desenvolvimento das capacidades, como apoio financeiro e emocional; a fase de transição, que é a ajuda inicial nos mecanismos de autorregulação, e que geralmente são transmitidas por bons professores; e a fase de autorregulação, onde o indivíduo não precisa mais do apoio externo para um estudo metacognitivamente eficiente, essa habilidade já faz parte do estudo (GALVÃO, 2006; BRASIL, 2014).

2.2.2 O *expert*

Segundo Hoffman (1998), pode-se dizer que o *expert* é alguém brilhante, que tem habilidades especiais e/ou conhecimentos derivados de experiência com subdomínios. Gomes (2008, p. 13) define o *expert* como “pessoas que nos chamam a atenção pela capacidade que possuem de desempenhar particularmente bem uma tarefa”. Ericsson e Lehman (1996) definem o indivíduo *expert* como alguém que tem um alto grau de competência e que consegue realizar tudo o que for relacionado ao objeto de sua *expertise*. Galvão *et al* (2011) afirma que é o intenso envolvimento de um indivíduo em uma atividade por longos anos que o tornará um *expert*. Portanto, o indivíduo *expert* é aquele que se destaca dos demais pelo

conhecimento que possui em sua área, que lhe dá capacidade para desempenhar bem suas tarefas e que o faz tomar as melhores decisões num curto espaço de tempo.

Ericsson e Lehmann (1996) afirmam que além dos *experts* possuírem habilidades para reestruturar, reorganizar, refinar suas representações do conhecimento, eles conhecem os mecanismos necessários para utilizar essas habilidades em seus ambientes de trabalho. Para Ericsson *et al* (1993), o indivíduo *expert* mostra uma realização superior e consistente, podendo ser considerado uma pessoa que exibe um alto grau de competência, na qual a sua performance excede o limite da maioria das pessoas comuns. Galvão *et al* (2011) destacam que o que diferencia *experts* de iniciantes é a capacidade superior de resolução de problemas, que os *experts* têm e os iniciantes não possuem.

Os estudos mostram que para se tornar um *expert* é preciso muito esforço por parte do indivíduo. Ericsson *et al* (1993) em seu estudo aponta que a quantidade de horas de envolvimento e atividade é uma condição para se tornar um *expert*. Para Ericsson e Lehmann (1996, p. 274, tradução nossa) os *experts* “começam a treinar muito jovens, e a duração e a intensidade de seu treinamento contínuo excedem em muito a faixa de outras atividades exercidas por indivíduos da população normal”. Para eles, existem algumas generalidades que marcam o indivíduo *expert*, são elas: 1. A idade onde se alcança o pico da *expertise*, que é onde os *experts* atingem o seu ponto de desempenho mais alto e que segundos eles, nos esportes essa idade está próxima aos vinte anos, nas atividades que precisam de habilidades motoras finas como o xadrez, o pico geralmente acontece na casa dos trinta anos e nas artes e nas ciências, o pico é mais frequente na casa dos trinta e quarenta anos. 2. O tempo de prática para se atingir esse pico, que na maioria dos domínios por eles constatados na literatura (xadrez, esportes, a maioria dos artistas entre outros domínios sugeridos), é de uma década ou mais. 3. E de que jeito foi essa prática, segundo eles a *expertise* é atingida através de longos anos de prática deliberada, que são “as atividades de treinamento individualizadas especialmente projetadas por um treinador ou professor para melhorar aspectos do desempenho de um indivíduo por meio da repetição e refinamento sucessivo” (ERICSSON *et al*, 1993), onde o indivíduo monitora seu treinamento com concentração total, o que exige muito esforço e acaba limitando a duração de treinamento diário.

É importante ressaltar que essas generalidades foram usadas para definir a *expertise* de atletas, jogadores, artistas e *performers*. Não sabemos se essas generalizações se estenderiam para explicar o professor de violino *expert*, como por exemplo: se existe uma idade onde o professor de violino atinge o pico da *expertise*, com o seu desempenho no ponto mais alto ou como se constrói uma *expertise* docente?

2.2.3 O *expert* em música

Ericsson e Lehmann (1996) consideram que na área de música, a *expertise* está associada ao desempenho técnico que o músico possui, que é desenvolvido pela prática deliberada ao longo do tempo e de uma série de estratégias para a resolução de problemas presentes no repertório de estudo. Ou seja, para os autores, a *expertise* musical só é alcançada depois de muitos anos de estudo individual deliberado. Para Galvão (2006, p. 170), “existem evidências consistentes para a ideia de que a *expertise* musical é alcançada somente depois de muitos anos de intenso estudo individual deliberado”. Alves e Freire (2013b, p. 8) concluíram que “a quantidade de horas envolvidas na prática deliberada é um fator determinante para atingir a *expert* musical”.

Para Alves e Freire (2013a, p. 4), podem ser considerados *experts*, na área de música, os músicos que “apresentam um desempenho excepcional, muitas vezes designados como virtuosos instrumentais. Solistas de projeção internacional são aceitos como *experts* nas áreas de piano, violino, violoncelo e canto”. Para Hoffman (1998), o músico *expert* é um artista brilhante e exímio, com habilidades especiais ou um conhecimento derivado de experiências em subdomínios. Ericsson *et al* (1993) define o músico *expert* como alguém, que em sua performance, excede os limites das maiorias dos outros indivíduos. Muitas vezes, esses indivíduos são designados como virtuosos em seus respectivos instrumentos. Figueiredo (2014, p. 34) diz que o “músico *expert* é aquele que é capaz de fazer suas escolhas e avaliar os resultados dela e de monitorar/administrar seus próprios pensamentos, no decorrer da ação e no desenvolvimento das habilidades”.

Para Sloboda e Davidson (1996 *apud* MANTOVANI, 2018, p. 38), o que diferencia um músico *expert* é a sua

[...] originalidade artística e idiossincrática, bem como na destreza de habilidades técnicas (responsáveis por assegurar a acurácia, a fluência, e agilidade da execução, bem como a regularidade de sons e timbres e o controle do contorno/entonação) e habilidades expressivas (responsáveis pelo destaque e comunicação dos materiais musicais manifestados nas variações de timing e dinâmicas).

Mantovani (2018, p. 38) também mostra, que em termos expressivos, Sloboda e Davidson (1996) e Davidson, Howe e Sloboda (1998), alegam as seguintes características na performance do músico *expert*: sistematização, comunicabilidade, estabilidade, flexibilidade e automaticidade. A saber:

- (1) Sistematização: relação clara entre aspectos expressivos e aspectos estruturais da música, como por exemplo, atribuir rubatos e acentuações conforme os limites fraseológicos e métricos da peça;
- (2) Comunicabilidade: possibilita a inferência da estrutura musical aos ouvintes conforme a intenção expressiva presente na execução;
- (3) Estabilidade: capacidade de reproduzir uma mesma performance mantendo as intenções expressivas com mínimos desvios/erros possíveis, ou de forma bastante similar;
- (4) Flexibilidade: atenuação, exagero, mudanças e manipulações dos aspectos expressivos para destacar diferentes aspectos da estrutura musical;
- (5) Automaticidade: experts nem sempre estão cientes de como uma intenção expressiva é traduzida em ação (MANTOVANI, 2018, p. 38-39).

A literatura sobre o *expert* em música segue duas vertentes que vêm da psicologia e que despertam o interesse científico: *nature*, que diz as habilidades naturais são importantes para a realização da excelência e *nurture*, que defende que se o ambiente for controlado, qualquer pessoa pode se tornar um *expert*, independente do talento. A literatura sobre o *expert* em música vai pelas duas vertentes porque se vislumbra a figura do gênio - no século 18 e 19 - e a imagem do músico profissional de carreira sólida (ULLÉN, HAMBRICK; MOSING, 2015 *apud* MANTOVANI, 2018, p. 37).

2.2.4 A construção da *expertise* musical

Segundo Soares (2018), a *expertise* musical tem sido o motivo de vários estudos nas últimas décadas e diversas teorias têm se relacionado direta e indiretamente com a aquisição da *expertise* - tais como a autorregulação, a prática deliberada, a metacognição, a autoeficácia e a motivação. O autor ainda destaca que alguns desses estudos privilegiam aspectos objetivos/quantitativos – como o número de horas de estudo da prática deliberada, enquanto que os outros enfatizam os parâmetros subjetivos/qualitativos – como a organização e planejamento da performance (SOARES, 2018).

Em sua dissertação, Brasil (2014, p. 16) mostra que alguns estudiosos da *expertise* tendem a ignorar a questão do talento e que para esses estudiosos a aprendizagem de alto nível é vinculada a um conjunto de fatores, que são eles: preferências, hábitos, estudo deliberado específico e sistemático. Ela salienta que para um instrumentista se tornar um *expert* de tradição clássica é necessário que o indivíduo se envolva com o objeto de estudo por pelo menos 20 anos e ressalta que o custo emocional pode ser bastante elevado (HAYES, 1981; SOSNIAK, 1985, 1990 *apud* BRASIL, 2014, p. 16).

Ullén, Hambrick e Mosing (2015 *apud* MANTOVANI, 2018, p. 41), afirmam que a quantidade de prática deliberada não é o suficiente para justificar o desempenho de um *expert*

em música, embora ela esteja relacionada ao alcance do seu desempenho. Os autores acreditam que existem outras variáveis que contribuem para o alcance da *expertise*, são elas: os fatores genéticos e hereditários, que através das particularidades de cada indivíduo pode influenciar no desempenho da sua performance *expert*, como o tamanho da mão para pianistas, por exemplo.

Sabendo que para atingir a *expertise* musical é preciso de pelo menos dez mil horas de prática deliberada, a motivação pode ser considerada essencial para manter o foco nesse estudo de longo prazo, pois ela é um elemento chave para sustentar os esforços que a prática deliberada exige (ALVES; FREIRE, 2013a). A motivação precisa acontecer combinada a fatores de motivação intrínseco e extrínseco, para que haja uma formação de alto nível da *expertise* (ALVES; FREIRE, 2013a). Ainda segundo Alves e Freire (2013b, p. 6), “a pesquisa sobre *expertise* aborda vários elementos da cognição humana, sendo que foram identificados elementos que são fundamentais no desenvolvimento da *expertise* musical”. E completam que “existem elementos sociais, afetivos e históricos que também influenciam no desenvolvimento da *expertise*” (ALVES; FREIRE, 2013b, p. 6), mas que não foram abordados por eles no artigo.

Segundo Alves e Freire (2013a, p. 11), a literatura sobre cognição musical considera a hipótese de Ericsson (1993), na qual

[...] a *expertise* em música pode ser construída a partir de “prática deliberada” qualitativa e quantitativamente eficiente, com metas bem elaboradas, objetivos específicos e um plano global de visão dos resultados, com a finalidade de aprimorar os resultados da *performance* musical (ALVES, 2013, p. 11).

Para ele, os músicos se tornam *expert* após dez mil horas de estudo individual deliberado. Dessa forma, Alves conclui que é por meio da prática deliberada que se chega num nível de performance excepcional ou de “alto nível”.

2.2.5 O professor de música/instrumento *expert*

Ao contrário da *expertise* musical do *performer*, na literatura encontrada com estudos sobre *expertise* na área de música, pouco se tem falado sobre a *expertise* ou a *performance expert* do professor de música e do professor de instrumento. Desta forma, alinhado a Alves (2021), percebi que este ainda é um campo que pouco se tem investigado e desvendado.

[...] a revisão da produção teórico-metodológica em torno da *expertise* revela a

existência de um conjunto consistente de pesquisas em torno da expertise musical, mas deixa lacunas significativas no âmbito da construção da expertise do professor de performance (ALVES, 2021, p. 58)

Mas o que é um professor *expert* segundo a literatura? A pesquisa sobre a *expertise* dos irmãos Dreyfus e Dreyfus (1981), também serviu como fonte de informações para as pesquisas sobre a *expertise* dos professores considerados *experts* de Berliner (1988). Berliner (1988) adaptou o modelo apresentado pelos irmãos e apresentou cinco estágios de habilidades do professor, até se tornar um *expert*: novato, iniciante avançado, competente, proficiente e *expert*. Para ele:

Os *experts* fazem coisas que geralmente funcionam e, portanto, quando as coisas estão ocorrendo sem problemas, os *experts* não estão resolvendo o problema ou tomando decisões no sentido usual desses termos. Eles "vão com o fluxo", como dizem na Califórnia. Quando ocorrem anomalias, quando as coisas não funcionam conforme planejado ou algo atípico é observado, processos analíticos deliberados são usados na situação. Mas quando as coisas estão indo bem, os *experts* raramente parecem refletir sobre seu desempenho (BERLINER, 1988, p. 6).

Em sua tese de doutorado, Alves (2021) observou a prática de três professores de clarineta considerados *experts*, com o objetivo de investigar a *expertise* em pedagogia da *performance* para então distinguir seus atributos e como se dá o processo de aquisição das competências de um pedagogo *expert*. Ao analisar e comparar as características dos três professores, o autor desenvolveu no final de sua pesquisa um modelo de abordagem da *expertise* da pedagogia em *performance*, a fim de definir as qualidades e os atributos que caracterizam os professores de instrumento *expert*, e, em particular, da clarineta:

Quadro 6 – Domínios de competência do pedagogo *expert* em performance musical

Domínio do campo de conhecimento	O pedagogo <i>expert</i> demonstra amplo domínio do conhecimento e da prática dos padrões mais complexos da performance musical de sua especialidade. Essa condição, notoriamente resultante de aquisição de alta expertise como <i>performer</i> , possibilita-lhe vislumbrar estratégias pedagógicas que superam as orientações genéricas da literatura, oriundas de sua capacidade de antever, identificar e solucionar problemas específicos de performance.
Consciência da corporeidade da performance	O pedagogo <i>expert</i> utiliza apropriações metafóricas de distintos campos de conhecimento como forma de acessar memórias episódicas que evocam o uso do corpo na performance musical. Sua visão ampliada sobre a pedagogia da performance musical permite usar esquemas de demonstrações visuais através do uso do corpo como forma de representar suas ações.
Emprego do conhecimento	O pedagogo <i>expert</i> atua instigado tanto pelo desafio de testar pedagogicamente suas hipóteses sobre aquisição da excelência artística quanto pelo feedback que a prática pedagógica lhe oferece como recurso de confirmação dessas convicções. E o suporte dessa conexão é o corpo, a partir do qual o artista-professor conscientiza-se de seus saberes e sobre o qual fundamenta sua expertise pedagógica.
Percepção e valoração do contexto	O pedagogo <i>expert</i> mantém uma avaliação holística permanente do contexto da performance e das ações pedagógicas em performance, empregando padrões ágeis e precisos de reconhecimento dos processos de aprendizado de seus alunos, diante das diversas situações de performance que se apresentam. Essa condição revela sua valoração da aquisição de competências a partir da múltipla experiência do <i>performer</i> com todos os coparticipantes e eventos da cena musical.
Tomada de decisões	O pedagogo <i>expert</i> possui a capacidade de tomar decisões pedagógicas para a resolução de problemas de performance, criando estratégias imediatas e compatíveis com as competências de cada estudante para absorver as propostas. Suas decisões são baseadas em sua habilidade para empregar seu conhecimento prático como base experiencial do processo, sem depender, portanto, de padrões pedagógicos preestabelecidos.
Originalidade e capacidade de inovação	O pedagogo <i>expert</i> desenvolve o refinamento da percepção e da cognição musical como estratégia para conduzir seus alunos à aquisição de competências motoras, mnemônicas e expressivas, baseado no que os alunos lhe apresentam. Sua autonomia pedagógica valoriza a versatilidade, estimulando seus alunos a uma prática deliberada personalizada e autorregulada, pois a aquisição de expertise em performance é um processo profundamente experimental e idiossincrático, e não pode se restringir a orientações genéricas consagradas na literatura especializada.
Padrão de trabalho	O pedagogo <i>expert</i> desenvolve um conjunto de estratégias pedagógicas que se torna regular e referencial de seu <i>modus operandi</i> , um padrão funcional consolidado na flexibilidade de adaptação às particularidades e demandas cognitivas de seus alunos. Trata-se de um padrão básico que subjaz todas as suas ações no processo de ensino e aprendizagem, assim estabelecendo coerência pedagógica e relações de confiança.

Fonte: Alves, 2021, p. 150

Comparando os estudos sobre a *expertise*, são raros os estudos que abordam a *expertise* do ponto de vista da atuação profissional e não existem estudos que investigam o professor de violino *expert*. Na música, como vimos, a *expertise* tem sido bastante estudada visando entender os *performers* e a construção da *expertise* do *performer*, que geralmente vem há muitos anos praticando o instrumento e que tem a oportunidade de ter uma formação acadêmica alinhada com as necessidades que se espera enfrentar enquanto performer, no curso de bacharelado em música. Da mesma forma, o curso de licenciatura em música pode oferecer subsídios para que o professor de música que atua na escola básica, possa a partir dela construir saberes necessários para a profissão, se tornando um profissional considerado *expert* pelo seu bom desempenho.

Como já dito, são poucos os estudos que falam sobre quais conhecimentos são

utilizados por professores de instrumento durante a sua prática pedagógica. Essa temática se torna problemática, uma vez que nem o curso de bacharelado e nem o curso de licenciatura em música têm a prerrogativa de formar esse tipo de profissional, tornando ainda mais desconhecida a maneira que se dá a construção da *expertise* de um professor de violino. Dessa forma, acredito que a melhor maneira para estruturar o mapeamento da *expertise* do professor de violino seja através da teoria de Ben Kotzee (2014).

2.3 A diferenciação da *expertise*

Kotzee (2014) é professor de Educação no Reino Unido e atua na área de Filosofia da Educação. Segundo Couto (2019), ele surgiu apresentando uma contribuição às críticas que a Sociologia das Profissões estava recebendo, devido a especial atenção que estavam dando ao poder que poderia ser alcançado pelo profissional com o conhecimento adquirido por ele, sem considerar a natureza do conhecimento ou quais os conhecimentos que os profissionais precisam para serem considerados especialistas.

Para Kotzee (2014) existem diferenças entre os conhecimentos e cada especificidade deve ser levada em consideração na hora de se preparar um currículo profissional, portanto, ele se preocupa em

compreender e mapear as propriedades sócio-epistêmicas distintas dos diferentes tipos e corpos de conhecimentos que os membros de determinada profissão utilizam durante a solução de seus problemas no exercício das tarefas existentes em seus trabalhos (COUTO, 2019, p. 3).

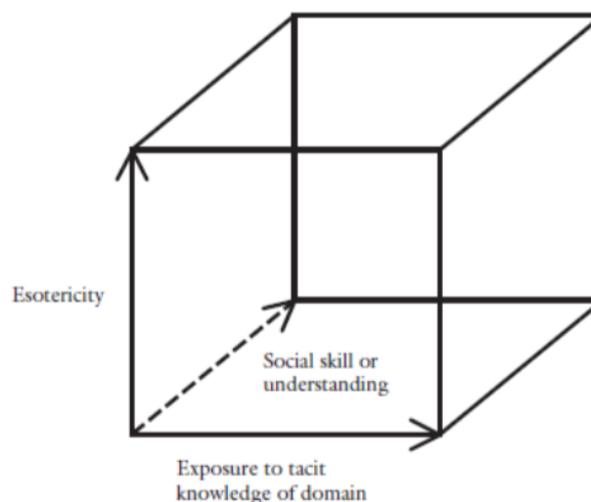
Kotzee (2014) tem se preocupado em investigar a natureza da *expertise* e a relação que ela tem com a educação profissional. Ele pensa na *expertise* de uma maneira diferente da maneira dominante de se pensar a *expertise*, que acredita que ela seria desenvolvida a partir de longos anos de prática, deixando o estudo teórico de fora (KOTZEE, 2014). Segundo Couto (2019, p. 4):

Kotzee questiona essa visão que enfatiza o desenvolvimento da *expertise* profissional exclusivamente através da via prática, e o faz calcado em argumentos da Filosofia, da Psicologia e da Sociologia. Kotzee conclui que essa abordagem estritamente prática ignorou aquilo que ele chama de "diferenciação" da *expertise* - o fato de que diferentes formas de conhecimento diferem entre si de maneiras significativas.

Para ele, as “diferentes *expertises* fazem exigências diferentes dos *experts*” (KOTZEE, 2014, p. 74). Ele acredita que as diferentes *expertises* se diferem em relação às demandas específicas que elas fazem dos profissionais, em termos de habilidade social, conhecimento esotérico e conhecimento tácito (KOTZEE, 2014, p. 75). Portanto, é preciso entender as demandas específicas de cada profissão, para que a formação do profissional seja coerente com as suas necessidades profissionais. Assim, Kotzee (2014) parte do modelo tridimensional de conhecimento de Collins (2013) e expande esse modelo propondo um outro modelo adaptado (ver Figura 1), onde existe uma diferenciação das *expertises* de cada profissão, onde ele considera três aspectos representados por eixos:

O eixo Y, que é o grau de esoterismo da profissão e indica o quanto a *expertise* é distribuída ou restrita. Ex: violinistas, pilotos de avião. Quanto menos pessoas possuem o conhecimento, mais alto será o ponto no eixo. O eixo X, que representa o grau de tacitidade da profissão, ou seja, é um conhecimento acumulado através da experiência acumulada e que é difícil de verbalizar. As pessoas sabem fazer, mas nem sempre sabem explicar como se faz. Ex: atleta, operário de fábrica. Quanto mais difícil de verbalizar ou mais tácita for a profissão, mais o eixo X se move para a direita. E o eixo Z, que é o grau de sociabilidade da profissão. Esse eixo indica a capacidade de interação entre o profissional e as pessoas em diversas situações e a capacidade que o profissional tem de captar as necessidades das outras pessoas. Ex: enfermeiro, cuidador de idosos. Quanto mais interação social tem a profissão, mais profundo será o eixo Z.

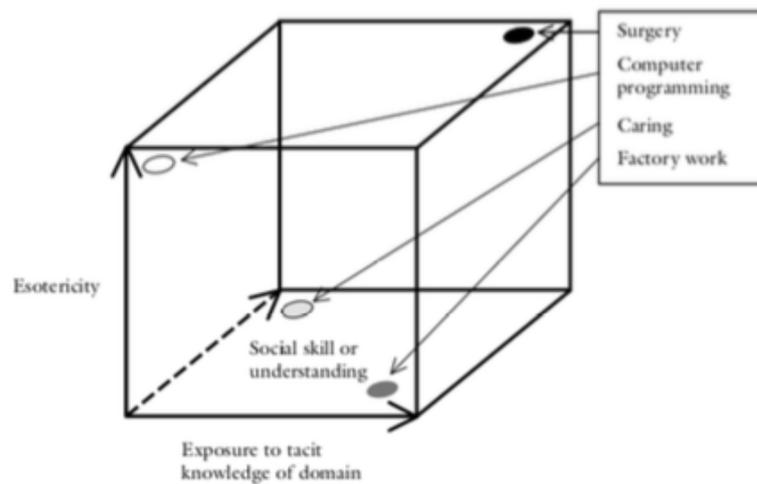
Figura 1 – Diagrama tridimensional da *expertise*



Fonte: Kotzee, 2014, p. 72.

Portanto, se uma profissão exige do profissional um conhecimento mais restrito e que não é amplamente exposta a sociedade, seu ponto no eixo Y será mais alto, como é o caso de um programador de computadores – ponto branco da figura 2. Se ela exige um alto grau de sociabilidade do profissional para compreender e lidar com outras pessoas, como é o caso de uma enfermeira ou de um cuidador de idosos, o ponto do eixo Z será mais profundo – ponto cinza claro da figura 2. E se a profissão for mais tácita e não exigir muita verbalização do profissional (que ele precise explicar o que está fazendo), como é o caso de um operário de fábrica, o seu ponto estará mais para a direita – ponto cinza escuro da Figura 2. Para Kotzee (2014), existem profissões que andam nos três eixos, como é o caso do cirurgião, ponto preto da Figura 2.

Figura 2 – Diferenciando os tipos de *expertises*

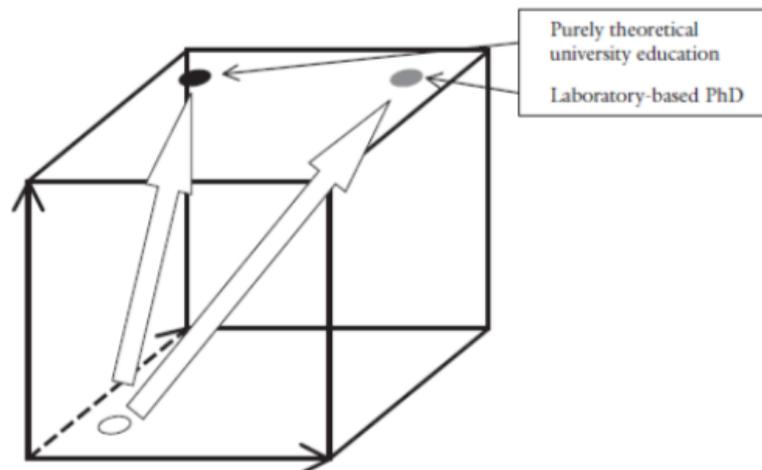


Fonte: Kotzee, 2014, p. 72.

Kotzee (2014) deixa claro que nada depende desses exemplos e que ele está aberto à ideia de que o trabalho de um operário ou de um programador de computador, exigem muito mais habilidade social do que ele acredita. Mas ele enfatiza que o ponto é que existem diferenças entre as demandas cognitivas que cada *expertise* de uma profissão exige do seu *expert* e que essas diferenças podem ser facilmente ilustradas, se colocadas lado a lado, como no diagrama (KOTZEE, 2014). Portanto, o curso de formação deve considerar as demandas que uma profissão exige, para tornar coerente a formação que o profissional recebe. Dessa forma, vejo que a atuação que um violinista *expert* em *performance* tem é diferente da que um professor de violino *expert* tem, logo, é preciso entender essa diferenciação.

Essa maneira de classificação das *expertises* tem um uso educacional claro, porque ao preparar um currículo para uma determinada profissão, os projetistas desse currículo podem analisar as necessidades que os portadores deste diploma têm e garantir que a trajetória educacional corresponda às exigências da prática profissional para a qual o novato está sendo preparado (ver Figura 3) (KOTZEE, 2014). A relação da *expertise* com a educação profissional é importante neste trabalho uma vez que nem o curso de Licenciatura e nem o de Bacharelado em Música dão conta de formar um professor *expert* em ensino de instrumento, e especificamente de violino. Ainda de acordo com o autor, se uma determinada profissão exige um certo nível de socialização e de conhecimento tácito e esotérico, e se o curso de formação deixar de oferecer alguns deles ou se oferecer numa menor proporção, esse curso pode estar mal alinhado à profissão (KOTZEE, 2014). Vejamos alguns exemplos de como pode ser uma formação mal alinhadas com a profissão: uma formação médica excessivamente teórica, um curso profissionalizante de engenharia elétrica que foca muito na prática transmitindo pouco conhecimento teórico sobre eletricidade e uma formação em enfermagem totalmente à distância, onde a vivência com outros(as) enfermeiros(as) deixa de proporcionar o grau de sociabilidade que a profissão exige. Esses seriam cursos mal alinhados.

Figura 3 – Duas trajetórias educacionais diferentes



Fonte: Kotzee, 2014, p. 72.

Segundo Couto (2019, p. 3), “O argumento central de Kotzee é o de que diferentes profissões possuem demandas diferentes em suas tarefas. Logo, é necessário entender o que cada profissão sabe e faz, antes de qualquer tentativa de elaborar um currículo que vai preparar aquele profissional”. Dessa forma, vejo a teoria de Kotzee (2014) como necessária

para se conhecer as propriedades sócio-epistêmicas dos saberes que o professor de violino *expert* tem, para então compreender sua construção.

Como já sabemos nem o curso de licenciatura e nem o de bacharelado em música tem como objetivo formar o professor de violino. Caso um curso prepare especificamente um professor de violino, como deve ser montado o currículo desse curso?

2.4 Um fio condutor dos saberes docentes à *expertise*

Como vimos anteriormente, a partir do momento em que o foco dos estudos se centralizaram nos professores, teóricos como Tardif (2010) e Gauthier *et al* (2013) defenderam a tese de que os professores possuíam um *corpus* de saberes que foram adquiridos durante a sua formação docente e a sua experiência como tal. Esses estudos foram se espalhando para as mais diversas áreas e no campo da educação musical, foram descobertos novos saberes relativos aos professores de música e professores de instrumento.

Segundo Tardif (2010), esses saberes são adquiridos através de processos de socialização¹. Ele denomina esses processos como socialização pré-profissional, que são as experiências que antecedem a entrada na carreira docente e socialização profissional, que são as experiências adquiridas no decorrer da trajetória profissional. Gauthier *et al* (2013) não usam esse termo “socialização”, mas afirmam que os professores possuem um “reservatório de saberes” que é construído através da formação docente e das experiências vividas no cotidiano da profissão. Ou seja, através do processo de socialização nesses ambientes.

As boas experiências do exercício docente são validadas pelos professores que ao aprender a lidar com situações conflitantes do cotidiano profissional, podem criar certos macetes que tornarão mais fáceis as próximas situações parecidas. Esses macetes podem funcionar como *habitus*², que podem ser incorporados de forma natural, se perpetuando

¹ A socialização é definida por Berger e Luckmann (2004, p. 175) como “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. Eles ainda dividem o processo da socialização em primária, que seria a primeira socialização que o indivíduo tem na infância e que o torna membro de uma sociedade, e a secundária, que seriam todos os processos de aprendizagem subsequente à socialização primária do indivíduo em outros setores da vida. O processo de socialização secundária acompanha os seres humanos durante toda a vida, mesmo quando já se é adulto e socializado dentro de uma determinada sociedade, o ser humano sempre irá passar por novas rotinas. Essa nova rotina pode ser no trabalho, ou ao praticar um novo esporte, ou a aprender um instrumento, ou seja, sempre que se aprende algo novo ou sempre que se frequenta um novo ambiente.

² O conceito de *habitus* é apresentado por Bourdieu (2009, p. 93) como: “História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz

durante a prática docente, pois foram internalizados em um determinado processo de aprendizagem, durante uma socialização.

Dessa forma, proponho pensarmos de forma linear na construção da *expertise* do professor de violino, que começa através dos processos de socializações, onde se tem as aprendizagens dos saberes necessários para a docência e as incorporações de *habitus*, que ajudam e guiam o professor nas melhores tomadas de decisões sobre seus alunos. Esse é um processo que se dá através de muita experiência e repetição de situações desafiadoras do cotidiano do professor, que Tardif (2010) considera como situações formadoras.

Como falado anteriormente, Gauthier *et al* (2013) defendem que conhecer os elementos do saber docente, permite que a docência seja exercida com mais competência pelos professores. Gauthier *et al* (2013) se referiam aos conhecimentos do professor da escola básica, assim como Tardif (2010). Esses autores nos mostram os saberes que compõem os professores do ensino básico, o professor que frequentou um curso de formação que condiz com a sua atuação profissional. Mas nesta pesquisa eu trago como objeto o professor de violino *expert*. Aquele que certamente atua numa área que não teve a preparação para tal durante a sua formação acadêmica, pois o curso de bacharelado em música tem o foco em formar o performer, enquanto que a licenciatura o professor para o ensino básico, conforme estabelece o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), mas que consegue se destacar dos demais pelo seu exímio trabalho. Portanto, será que podemos considerar os saberes classificados por esses autores e suas origens como sendo pertencentes ao professor de violino?

Os trabalhos que falam a respeito da formação e preparação do professor de instrumento, mostram as necessidades que esses professores têm de uma formação específica e que convenha com a sua atuação (DEL BEN, 2003; GLASER; FONTEERRADA, 2007; MATEIRO, 2007; SCARAMBONE, 2007; WEBER; GARBOSA, 2014; WEBER; GARBOSA, 2015; DAL BELLO, 2016). Eles defendem que as necessidades do professor de instrumento são diferentes das necessidades que terá um professor que irá atuar no ensino básico. E é dessa forma que a contribuição de Kotzee (2014) se torna importante para este trabalho, pois ele defende que existem diferenças entre os conhecimentos de cada profissão e que cada especificidade deve ser levada em consideração na hora de estruturar o currículo que prepara um profissional para o seu campo de trabalho. Dessa forma, Kotzee (2014) se preocupa em entender e mapear as propriedades sócios-epistêmicas dos saberes produzidos

história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo”.

pelos profissionais, nesse caso os professores de violino. Assim, precisamos considerar a especificidade do professor de violino, conhecer a trajetória da sua formação, descobrir que tipos de saberes são mais mobilizados durante o exercício profissional e classificá-los, para então conseguirmos compreender a sua construção e oferecer subsídios para a construção de currículos profissionais que sejam condizentes com a profissão ‘professor de violino’.

Para descobrir como se dá a construção da *expertise* do professor de violino, proponho visitar o seu *corpus* de saberes. Dessa forma, pretendo compreender, identificar, classificar e caracterizar seus saberes dentro do eixo tridimensional de Kotzee (2014). O modelo de Kotzee (2014) se torna necessário para este trabalho, uma vez que ele já separa os saberes esotéricos, tácitos e de habilidade social, deixando mais claro o entendimento de que demandam mais conhecimentos teóricos e/ou práticos.

Quadro 7 – A divisão dos saberes docentes de Tardif (2010) e Gauthier *et al* (2013) nas categorias sócios-epistêmicas de Kotzee (2014)

	Conhecimento esotérico	Conhecimento tácito	Habilidades sociais
Tardif (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes da formação; profissional - Saberes disciplinares; - Saberes curriculares; 	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes experienciais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes curriculares (pois podem ser apreendidos através da experiência como aluno – estudou um método e aprendeu como ele funciona); - Saberes experienciais (através da relação com os pares)
Gauthier <i>et al</i> (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes disciplinares; - Saberes curriculares; - Saberes da ação pedagógica (saberes de outros professores sendo conhecidos e aprendidos através da leitura das experiências alheia) 	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes experienciais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes curriculares (são construídos também na experiência como aluno); - Saberes da ciência da educação (é construído durante a prática docente e diz respeito ao funcionamento do local em que se trabalha); - Saberes da tradição pedagógica (experiência vivenciada enquanto aluno das metodologias de antigos professores); - Saberes experienciais;

Fonte: O autor.

A importância do professor *expert* está no fato de que além dele estar inserido na realidade da profissão, ele já tem o controle das situações que demandam mais esforço em aula. O conhecimento dessas situações e de como se pode contorná-las, tornará a jornada menos árdua por professores em início de carreira, sendo a docência exercida com mais competência, como também defendem Gauthier *et al* (2013).

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 Descrição da pesquisa

A abordagem qualitativa foi a que melhor se adequou para a temática que abordo porque ela trata de investigar o processo de construção da *expertise* do professor de violino, analisando os dados descritivos e buscando compreender este fenômeno. Durante a pesquisa também foi necessário fazer adequações, desdobramentos e reorganizações que se mostraram necessárias para a compreensão e interpretação dos dados gerados.

Essa também é uma pesquisa do tipo fundamental, que segundo Laville e Dionne (1999), é destinada a aumentar a soma dos saberes sobre o assunto, mas poderá em algum momento, ser utilizada para contribuir com a solução de algum problema. Portanto, esse estudo também irá agregar aos campos de pesquisas que abordam a temática dos saberes docentes, saberes docentes dos professores de música e dos saberes docentes de professores de instrumentos musicais.

Inicialmente, fiz um primeiro levantamento bibliográfico nos principais portais, anais, revistas, banco de dissertações e teses, por trabalhos que abordam sobre a *expertise* no título, palavras-chave e no resumo. As palavras-chaves buscadas foram: *expertise*; *expertise* do professor de instrumento; *expertise* musical; *expert* em música; professor *expert*. Em um segundo momento fiz outra revisão bibliográfica, sobre o referencial teórico dos saberes docentes, que teve a duração de mais ou menos um mês, nos locais já citados e no Google e Google Acadêmico, na Academia.edu e no Portal SciELO. As palavras-chave utilizadas para esta busca foram: saberes docentes de professores de instrumento; saberes docentes de professores de música; saberes docentes; formação de professores de música; formação de professores de instrumento; saberes de professores de instrumento; docência em música; docência em instrumento

Após o levantamento, cada texto foi lido e separado em pastas com nomes que representem o seu tema, ex: os textos que falam sobre “os professores de instrumento”, ficaram numa pasta com o mesmo nome. Ao término de cada texto, fiz anotações falando sobre os argumentos do autor, quais suas principais ideias e conclusões sobre o trabalho.

Já que a literatura tem definido o professor *expert* como alguém que toma as melhores decisões e que através delas eles fazem as coisas acontecerem, os critérios que levei em consideração para a escolha do professor, levaram em conta: os professores que tiveram mais alunos participantes de concursos nacionais, os professores que tiverem mais alunos

vencedores desses concursos, os professores que sempre são convidados para dar aula nos festivais do país, os professores que têm mais alunos com posições de destaques, como solistas ou até mesmo como bons professores. Portanto, professores que pela sua trajetória docente mostram possuir saberes específicos relativos a docência no violino, que os permitiram criar uma reputação e uma boa classe de violino ao longo dos anos.

Para selecionar quais seriam esses professores, foi feita uma pesquisa documental, que segundo Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009, p. 5) é “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análises de documentos dos mais variados tipos”. A pesquisa aconteceu na internet, em sites, de festivais de música, de concursos, em páginas de música, de concertos e até mesmo artigos acadêmicos, para encontrar os perfis dos professores que melhor se adequariam ao perfil do professor *expert*.

Considerando a atual situação que nos encontramos, com a Declaração de Emergência em Saúde Pública de importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19), os procedimentos metodológicos que se mostraram mais pertinentes, inicialmente, foram as entrevistas semiestruturada de forma *online* e observação de aula não participante, através de gravações que poderiam ser feitas pelos professores. As observações das aulas dos professores participantes não foram possíveis porque alguns dos professores não estavam dando as suas aulas de forma síncronas. Assim, descartei essa possibilidade por entender que as aulas não seriam tão representativas como seriam se fossem presencialmente. Dessa forma, ficaram as entrevistas semiestruturadas como geração de dados.

Inicialmente eu tentei contato com treze professores que se enquadravam dentro dos critérios escolhidos. Os contatos aconteceram via *e-mail*, com os que eu consegui encontrar disponíveis na internet, e os que eu não consegui, tentei pelas redes sociais (*Instagram* e *Facebook*). Dos treze só obtive resposta de sete, no qual um não aceitou ser entrevistado e com outra professora não consegui marcar a entrevista devido a problemas de comunicação. Continuei na tentativa de um início de contato com os demais professores da minha lista, mas continuei sem resposta. Com os outros cinco que consegui resposta mantive contato via *e-mail* e marcamos a entrevista *online*, via *Google Meet*.

No decorrer da pesquisa e após o exame de qualificação do programa de mestrado, reavaliei a escolha do tipo de estudo e ao invés de utilizar cinco entrevistas para este trabalho, observou-se a pertinência de se aprofundar em apenas um dos entrevistados. Com a escolha de um entrevistado eu poderia olhar com mais atenção para a entrevista, obter maiores

detalhes e me aprofundar melhor nos dados do entrevistado escolhido. Logo, essa pesquisa se torna um estudo de caso.

Para Martins (2008, p. 11), o estudo de caso

Trata-se de uma metodologia aplicada para avaliar ou descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente. Busca-se apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado.

Dessa forma escolhi o material empírico do professor entrevistado que possui um maior reconhecimento, pelos seus pares e dentro do cenário musical, como um professor *expert*, como constei nos materiais obtidos, a saber: artigos científicos, entrevistas, sites, redes sociais, chamadas de concursos, entre outros.

3.2 Geração dos dados

A maneira mais acessível para a realização da entrevista foi de forma *online*. Entendendo que para encontrar o participante da pesquisa seria necessário o deslocamento até outro estado, a entrevista *online* me possibilitou que eu fizesse a pesquisa sem a necessidade de sair de casa. Para Flick (2009), esse tipo de entrevista torna mais fácil o contato com as pessoas que serão mais relevantes para a pesquisa. A entrevista aconteceu por vídeo chamada, via *Google Meet*, no dia e horário que foi marcado com o professor.

A coleta de dados se deu por meio de uma entrevista semiestruturada, que segundo Laville e Dionne (1999), permite que o pesquisador faça adequações durante a entrevista para que se tenha mais coerência nas trocas com o entrevistado, podendo também ter um maior aprofundamento a respeito de algum assunto. A entrevista aconteceu pela plataforma do *Google Meet*, e durou cerca de 1h40, sendo gravada. As perguntas que seriam feitas na entrevista foram preparadas anteriormente baseadas no referencial teórico, que me direcionaram a extrair as informações que eu precisava do participante da pesquisa. Sempre que surgia uma dúvida, em relação ao que foi dito pelo professor entrevistado, eu fazia novas perguntas que não estavam no meu roteiro, a fim de extrair mais informações a respeito do que estava sendo dito.

3.3 Análise dos dados gerados

Em um quadro (ver quadro 7) eu elenquei os saberes docentes descritos por Tardif (2010) e Gauthier *et al* (2013) e os dividi pelas suas propriedades sócios-epistêmicas, de acordo com a teoria de Kotzee (2014). Em seguida, com a entrevista transcrita, mapeei os saberes docentes do professor *expert*, baseado em Tardif (2010) e Gauthier *et al* (2013) e os dividi pelas suas propriedades sócios-epistêmicas dentro de uma outra tabela. Dessa forma, a partir dos 3 eixos categorizados por Kotzee (2014), mapeei as propriedades sócio-epistêmicas das diferentes formas de conhecimentos que o professor entrevistado utiliza no exercício profissional docente, no seu dia a dia e investiguei a hierarquia existente entre eles.

Essa organização foi feita através de repetidas leituras da entrevista, onde recortava trechos e os encaixava onde eu via correlações e me parecia pertinente de acordo com a teoria estudada.

4 RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE VIOLINO *EXPERT*

4.1 O professor entrevistado

O professor entrevistado iniciou os seus estudos de violino quando estava próximo de completar 8 anos de idade. Mais novo dos quatro irmãos, todos foram iniciados na música ainda cedo. Seu pai, apesar de não ser músico, ouvia muita ópera em casa e sempre foi o maior incentivador para que todos os filhos aprendessem a tocar algum instrumento musical. O informante da pesquisa lembra que na sua casa sempre aconteciam sarais organizados pelo seu pai e que todos os amigos que tocavam algum instrumento apareciam para fazer música.

Meu pai adorava música, mas não era músico. Quando ele se casou, a primeira coisa que ele comprou foi um piano. E ele disse: alguém vai nascer e esse vai estudar piano. Ele ouvia muita ópera, que ele tinha descendência italiana e francesa, então eles gostam muito de ópera, e ouvia-se muita ópera... E eu sou o mais novo de quatro irmãos, então todo mundo antes tinha estudado; o mais velho piano, o segundo pintura clássica e violão clássico, a minha irmã piano, depois quando eu cheguei, era o tempo em que o meu pai fazia sarau dentro de casa e juntava a vizinhança. Era uma rua pequena, todo mundo se dava e se gostava, então todo mundo que tocava algo aparecia lá pra tocar e depois tinha comida e etc. Eu era muito pequeno e lembro que chegou um menino tocando muito bem acordeom, e meus pais queriam que eu aprendesse acordeom. Então eu fiz um curso de iniciação musical com as freiras e as freiras gostaram do jeito que eu ouvia, então elas me ensinaram a cantar... eu tava começando a me alfabetizar. E elas disseram que tinha um curso pra iniciação no centro, com a esposa de um famoso maestro. Hoje eu sei que o método que ela usou foi o Orff, na época eu não sabia, mas ela tava introduzindo o método Orff aqui no Brasil. Quando o curso terminou, a minha mãe perguntou pra ela se eu tinha jeito pra coisa e o que eu deveria estudar. E ela disse pra minha mãe que o Brasil precisava de instrumentos de corda. Minha mãe falou que não sabia o que era isso e perguntou o que era, e ela respondeu que violino, viola, violoncelo... e que no conservatório só tinha violino, uma professora, então eu fui estudar com ela. Como eu era muito pequeno começamos com aula particular e foi a única professora de violino que eu tive aqui no Brasil. Ela era muito inteligente, não tinha o desenvolvimento técnico tão alto, talvez tenha tido no passado. Ela devia ter uns quase 70 anos, acho que não estudava mais, que tinha que dar muita aula para sobreviver. Mas ela tinha um som muito bonito e cobrava da gente um som muito bonito, desde o início (informação verbal).

Na fala do professor vemos que o ambiente em que o mesmo viveu o proporcionou um ambiente de aprendizagem e de motivação criado sobretudo pelo seu pai, que sempre ouvia óperas em casa, que fazia sarais e que desde cedo colocou ele e seus irmãos para estudar música. Para Galvão (2006), a fase de apoio externo é o primeiro processo de formação do *expert*, onde através de professores e pais é oferecido apoio físico e material ao indivíduo.

O entrevistado teve aulas particulares de violino com sua primeira professora por 10 anos, de 1958 a 1968. No ano seguinte, em 1969, ele foi para a Europa estudar com um renomado professor. No primeiro semestre de 1969 ele teve aulas particulares com esse professor, e no segundo, ele ingressou para a classe do professor no conservatório. Ele ficou 1 ano nessa cidade até que conseguiu uma bolsa do professor e foi estudar com o mesmo em outro país da Europa.

Nesse meio tempo eu ganhei uma bolsa para ir estudar em [*nome da cidade*], mas como as recomendações para esse professor eram tantas, que acabei indo primeiro para onde ele morava, onde eu passei um ano. Depois ele abriu um espaço pra mim, na turma dele, que era muito disputada, na cidade onde ele era professor visitante e era tudo de graça... e tinha bolsa. Então fiquei 8 anos estudando com ele lá. Até 1978. E esses foram os dois professores da minha vida. Só que ele tinha uma assistente que também tinha sido aluna do Carl Flesch, que ele foi aluno do Flesch e foi quem o substituiu, em termos de professor. Então com ela a gente também, tinha aula, porque como ele morava em outro país, na semana que ele estava em casa, a gente tinha aula com ela. Eu me lembro que na minha primeira professora, eu tinha um exemplo sonoro muito bom e de interpretação, muito extrovertida, muito quente, muito latina, né!? E com ele, eu tive sempre, por mais que ele fosse velhinho, ele era um exemplo violinístico de primeira ordem. Tanto técnico, como sonoro, interpretativo, era um estímulo extraordinário. Por isso eu acredito que o exemplo sonoro que o professor dá, é sim muito importante. A não ser que o aluno seja muito avançado. Mas o exemplo sonoro, em princípio, é muito importante... e pra crianças é indispensável... e pra adulto também é importante (informação verbal).

Percebe-se que os exemplos que o professor dá ao aluno é importante, de tal forma que o entrevistado ainda consegue se lembrar das características sonoras e técnicas que seus professores tinham. Ele teve a experiência de ter professores que foram exemplos sonoros e técnicos, portanto, ele acredita que é importante que o professor seja capaz de dar bons exemplos aos seus alunos.

Foi durante esse tempo que o professor começou a docência no violino, no ano de 1970, quando ele tinha 20 anos. Segundo ele, seu primeiro aluno foi o filho do responsável pela parte de música de uma igreja que ele havia dado um concerto, pois ele estava em turnê se apresentando como solista de orquestra, recitalista e camerista por algumas cidades e países da Europa. Foi então que o pai da criança falou com ele e pediu para que ele ensinasse violino ao seu filho. Ele afirma que a sua primeira experiência não foi boa porque ele não sabia qual material usar e que pouco tempo depois, as aulas se encerraram. Em seguida ele começou a dar aula em uma escola, pegou umas dicas de quais materiais usar com um colega e aí viu que as aulas estavam começando a dar certo

Era um garoto, que era filho do responsável pela parte de música de uma igreja que eu toquei, que eu dei um concerto. E ele me pediu para que desse aula para o filho

dele. E aí não dava certo... primeiro que eu não sabia que material usar. Então comecei a usar uns métodos mais antigos..., mas a culpa não era do método, era minha. Eu não sabia como fazer isso. Então um belo dia, não seguimos mais adiante. Mais em seguida eu comecei a dar aula numa escola que tinham adolescentes e essa escola pertencia a cidade de [nome de cidade]. Então havia uma tarde por semana que eu dava aula lá, era um emprego fixo e então eu ia e tinha tudo. E aí tinha uma menina que se chamava Catherine, eu tenho até foto dela, e com ela, eu disse: agora vai dar certo. Eu tou começando a entender o que fazer. Aí perguntei pra um colega mais velho o método que ele usava, e ele disse: olha, você pode usar esse, que é um alemão mais moderno ou a escola húngara, que era um método de vários professores húngaros (...). E aí deu certo, até sair de lá eu tive outros alunos, essa menina foi muito bem (informação verbal).

Berliner (1988) menciona que o professor enquanto novato costuma ser inflexível e que segue regras e padrões que os outros estabelecem para ele. Ainda segundo o autor, é no terceiro estágio do desenvolvimento de habilidades, quando o professor se torna competente, que ele consegue fazer escolhas conscientes do que irá fazer. Com racionalidade se tornam capazes de decidir planos e definir prioridades para alcançar os fins desejados. Definindo o que é e o que não é importante. Também vemos a construção do saber experiencial (TARDIF, 2010; GAUTHIER *et al*, 2013) através da relação dele com um colega que o indicou um material mais apropriado para trabalhar com alunos iniciantes. Claramente vemos também o não reconhecimento dos saberes necessário para a docência, como nomeou Gauthier *et al* (2013) de ofício sem saberes.

Essa foi uma época em que ele dava aula para alunos iniciantes, como ele iniciou no violino aos 8 anos, ele tinha pouca memória de como teria sido a sua iniciação ao violino e também não tinha acesso ao material que utilizou (que estava no Brasil). A sua atual referência como professor era um dos maiores professores de violino da Europa, que só dava aula em nível altíssimo. Então acredito que todos esses fatores se juntaram à sua inexperiência para a aula com seu primeiro aluno não ter dado certo. Então perguntei para ele como ele venceu esse obstáculo e ele me disse que ficava procurando soluções, mas que era difícil porque cada aluno exigia uma solução diferente e que, portanto, cada caso exigia uma atenção diferente.

Ele me disse que com o conhecimento que ele possui hoje, mais de 50 anos depois, ele não usaria o mesmo material que usou no início da docência, que também não trabalharia tanta nota longa com os alunos e que teria condições de fazer um bom trabalho de consciência corporal com os alunos, de forma agradável e eficiente. Então perguntei para ele o que provocou essas mudanças nele e quanto tempo durou esse processo. Ele respondeu que levou bastante tempo porque até ele “conhecer novos métodos assimila-los, ver o que tem de bom

neles e também o que não é bom, isso leva um tempo. Não só tempo para você conhecer e ler, como tempo para você aplicar e colher os resultados” (informação verbal).

professores especialistas costumam desenvolver automaticidade e normalizam as operações repetitivas necessárias para cumprir seus objetivos; professores especializados são mais sensíveis às demandas da tarefa e à situação social na resolução de problemas pedagógicos; professores experientes são mais oportunistas e flexíveis em seu ensino do que os novatos; professores especialistas representam problemas de maneiras qualitativamente diferentes do que os novatos; professores experientes têm recursos de reconhecimento de padrões rápidos e precisos, enquanto os novatos nem sempre conseguem entender o que experimentam; professores especialistas percebem padrões significativos no domínio em que são vivenciados; e embora professores experientes possam começar a resolver problemas mais devagar, eles trazem fontes de informação mais ricas e pessoais para lidar com o problema que estão tentando resolver (BERLINER, 1988, p. 13).

Segundo o professor entrevistado, foi nesse mesmo período que ele começou a ser procurado para dar aula:

E isso aconteceu lá, não foi nem com o garoto que eu comecei e que acabou não dando certo, mas uma colega minha da Suíça, que foi pra lá, porque havia um curso com o meu professor, então nós almoçamos e ela me pediu pra esquentar a sonata que ela ia tocar na minha casa. Eu conhecia a sonata bem, mas nunca tinha tocado, então eu fui explicando e ela gostou tanto, que eu vi que alguém tinha gostado daquilo. Eu acho que era a sonata em lá maior de Beethoven, na ordem é a de número 6. E ela gostou tanto que eu pensei: poxa, se uma colega gostou tanto da minha aula, alguma coisa deve tá bom. Então quando eu cheguei no Brasil, eu tratei de fazer da forma que o meu professor me ensinava, que era sempre da forma de masterclass e parece que deu certo. Então, as pessoas começaram a me procurar, entende!? Muita gente gostou porque eu tinha constância ensinando. Eu não era professor pra de vez em quando, compreende? Outra coisa, eu sempre tratei um aluno que tinha muita facilidade da mesma forma que o que tinha muita dificuldade. Eu até me interessava mais pelo aluno que tinha mais dificuldade do que pelo que tinha mais facilidade... porque pra mim era um desafio. O difícil é dar aula para quem tem muita facilidade, aí é difícil, porque o risco dele se perder é enorme. E as vezes você não sabe se o que você tá dizendo vai ter retorno na cabeça dele, já que de alguma forma aquilo sai. Então eu acho que uma certa facilidade de comunicação e uma constância de mantermos aulas regularmente e não só de vez em quando e também a forma como eu tratei todos iguais, sempre da mesma forma, sem distinção... tanto que alguns poucos dos meus alunos, que não se tornaram violinistas, se tornaram maestros. Tá dentro de outra área, musicalização, etc (informação verbal).

Vemos que o entrevistado se espelhou nas aulas de seu professor, dando aulas no formato de uma masterclass. Ele também relata que sente mais dificuldades em trabalhar com alunos que tem mais facilidade porque esses alunos podem facilmente se perder, já que eles veem que conseguem executar trechos com mais facilidades do que os outros.

Ao voltar para o Brasil, em 1978, ele começou a dar aulas de violino e fez turnê se apresentando como solista, nas maiores orquestras brasileiras. No Brasil ele fez um mestrado em música, que não foi na área de *performance*, e disse que pesquisou e que leu muito

Depois que me formei na Europa, tive dois diplomas; o diploma que aqui é como se fosse da graduação e o diploma de concertista, que é homologado como doutorado. E no Brasil eu fiz um mestrado numa área de música que eu me interessava... E li muito. De lá pra cá eu li muito. Pesquisei muito. Fico atento a tudo e me dediquei não só ao estudo, mas também ao ensino do instrumento (informação verbal).

Como vimos anteriormente, a teoria da *expertise* fala que o *expert* possui pelo menos 10 anos de estudo intenso numa determinada área. Se considerarmos que em 1978, quando ele voltou para o Brasil, ele já tinha 20 anos de estudo do violino, chamando a atenção pelo seu excepcional desempenho no violino, se destacando em apresentações como solista e concertista, deduzimos que ele já tinha uma *expertise* no campo da *performance* musical. Ele passou por todas as fases do processo de aprendizagem *expert*, que se inicia com o apoio externo, a fase de transição e a fase de autorregulação (GALVÃO, 2006; BRASIL, 2014).

Ele fala que desde que chegou no Brasil leu muito, que estudou muito e que não se dedicou somente ao instrumento, mas também ao seu ensino. Percebe-se que ele buscou mais conhecimentos através da literatura existente sobre o violino, sobre as questões de postura corporal e também sobre questões pedagógicas, passando do limite da *performance* para o campo da pedagogia do instrumento ou do violino. Com esse conhecimento extra a aplicabilidade do conhecimento corporal pôde ser acrescentada na sua aula de forma eficiente, como ele mesmo disse. Também, ao perceber a capacidade que cada aluno tem com a digestão da quantidade de informação, ele pode ter um olhar mais clínico em perceber qual o ponto mais grave que o aluno apresenta no momento e que precisa urgentemente ser corrigido. Segundo Berliner (1988), o professor *expert* possui compreensão intuitiva da situação e a sua resposta vem de maneira intuitiva, como quem fala ou anda com fluidez, sem precisar pensar nas palavras ou onde irá colocar o pé.

A sua capacidade técnica com o violino o permitiu ampliar o seu repertório particular, podendo dessa forma conhecer novos métodos e aplicá-los em seus alunos, para em seguida, ver quais seriam os resultados. Esse vasto conhecimento permite que o professor tenha autonomia para criar seus próprios exercícios, a depender da necessidade de cada aluno e permite que ele pule exercícios anteriores e indo direto ao ponto que necessita ser trabalhado ou então o contrário, ele pode passar ou criar exercícios mais básicos para ajudar ao aluno a atingir um objetivo maior. Também podemos atrelar isso com a percepção que ele tem

daquele contexto. Dessa forma, percebemos características do *expert* descritas por Berliner (1988, p. 24), no informante da pesquisa, são elas:

melhor aproveitamento do conhecimento; amplo conhecimento do conteúdo pedagógico, incluindo representações profundas do conhecimento do assunto; melhores estratégias de resolução de problemas; melhor adaptação e modificação de objetivos para diversos alunos, incluindo melhores habilidades para improvisação; melhor tomada de decisão; objetivos mais desafiadores; melhor clima de sala de aula; melhor percepção dos eventos em sala de aula, incluindo uma melhor capacidade de ler as dicas dos alunos; maior sensibilidade ao contexto; melhor acompanhamento da aprendizagem e fornecimento de feedback aos alunos; teste mais frequente de hipóteses; maior respeito pelos alunos; e a demonstração de mais paixão pelo ensino.

Com tantos anos de docência e com todo o conhecimento e experiência adquirida, o padrão de trabalho dele pôde se tornar um exemplo a ser seguido por outros professores de violino. E isso fica claro quando ele afirma que teve um grande número de alunos, em torno de 400, e que mais de 90% tinham se tornado profissionais, atuando em diversas orquestras do Brasil ou que são professores de violino. O seu mérito pedagógico no Brasil já era reconhecido desde os anos 80, e no ano de 1984, um famoso crítico de música de um jornal, disse que ele estava se tornando uma verdadeira escola de violinistas.

4.1.1 A autonomia no aprendizado do professor *expert*

O professor entrevistado apresentou algumas peculiaridades a respeito da sua formação musical inicial, que iniciou aos oito anos de idade e permaneceu completamente através de aulas particulares. As aulas particulares de violino duraram 10 anos e nesse período ele também teve aula particular de harmonia, teoria e solfejo:

Aqui no Brasil eu nunca cursei uma Universidade. Sempre tive aulas particulares. De harmonia, solfejo, teoria... tudo particular. Naquele tempo você poderia estudar em casa e depois ir prestar os exames finais na universidade ou no conservatório. E foi isso que eu fiz. E aí fui pra Europa estudar violino. No primeiro semestre, em 1969, eu estudei particular. No segundo semestre de 1969 eu entrei para a classe do conservatório. Naquele tempo quem começava lá, não sei se só na classe dele ou se nas outras também eram assim, naquele semestre você não tinha nenhuma disciplina, só o instrumento e depois começavam as disciplinas. É interessante isso porque se você vem diferente, todo torto, você não precisa se preocupar com teoria, harmonia... você só precisa se adaptar ao professor. Daí então, com a bolsa que eu ganhei para estudar com ele na outra cidade, em 1970, aí sim eu cursei as matérias que todo ensino superior tem (informação verbal).

Vemos que ele ingressou no ensino superior de música sem ter frequentado instituições formais de ensino. Mesmo depois de ter ido para a Europa, no primeiro semestre que ele passou lá, ele continuou a fazer aula particular de violino. No segundo semestre ele ingressou no conservatório e nesse semestre ele ainda não havia cursado nenhuma disciplina, pois nesse primeiro semestre, agora como aluno do conservatório, os alunos eram dispensados de estudar as demais disciplinas e se dedicavam unicamente ao instrumento e ao professor - para concertos e ajustes técnicos que o professor julgasse necessário.

No ano seguinte, em 1970, ele ganhou uma bolsa e foi para outra cidade, onde continuou estudando com o seu professor. E foi aí, nessa cidade, que ele passou a cursar as disciplinas teóricas que todo ensino superior possui. Mas segundo o professor informante, as disciplinas não eram tão “pesadas”:

Só que isso era dado de uma forma que pra nós do bacharelado não era muito pesada... inclusive história da música e análise eu estudei sozinho e prestei um exame final. E eu acho isso ótimo porque nós precisamos de muito tempo com o instrumento e se tem muitas matérias correlatas, esse tempo fica curto. E eu, particularmente, não acredito... salvo, talvez, exceções, que alguém no curso superior de violino não consiga se tornar um bom instrumentista com menos de 4hr diárias de estudo. Eu conheço um caso, mas é muito raro. Ele vai tá sempre tendo que compensar no futuro e aí acaba não tendo uma colocação tão boa e etc. (informação verbal).

Vemos que o informante da pesquisa tinha total autonomia para estudar as outras disciplinas sozinho, sem precisar ir para a sala de aula; no final do semestre ele só precisava prestar um exame no final. Ele traz a palavra “pesada” para definir a sala de aula, onde o aluno passa horas, semanalmente, adquirindo um conhecimento que ele pode obter sozinho, sem a ajudar de um professor. Dessa forma, ele defende um ensino superior com menos matérias correlatas, onde o aluno de violino possa ter mais tempo para poder se dedicar ao instrumento, ao menos 4 horas diárias, que segundo ele é o mínimo para quem está no curso superior se tornar um bom violinista.

Se você quer ser um profissional de orquestra, se você quer ser um professor de violino, tem que se criar algum espaço maior para isso. Então eu acho que o ensino de música hoje está dentro de uma gaiola e é muito difícil de você criar um pouco mais de espaço... aqueles currículos todos, conteúdo programático, tanta coisa desnecessária. Eu acho que você precisa saber harmonia? Tem que saber harmonia. Agora, precisa saber a linha mais desenvolvida? Talvez não. Se são quatro harmonias, talvez as duas primeiras. História da música? Sim é importante. Formas da música, análise? Até um certo ponto... a não ser que o aluno queira, entendeu? (informação verbal).

Para ele, aluno de violino é obrigado a dividir o seu tempo com demandas de outras disciplinas que talvez, na visão dele, não sejam tão necessárias para o fim que deseja o aluno ou que se espera de um egresso do curso. Se o curso deseja formar um bom músico de orquestra ou professor de instrumento, precisa deixar a decisão de ir adiante em algumas disciplinas que julgam necessárias nas mãos dos alunos. Ele acredita nisso porque ele teve essa autonomia de tomar suas decisões em relação as outras disciplinas, prestar exame final e ter êxito. Enquanto professor, lecionando no ensino superior brasileiro, ele consegue enxergar a pressão que sobrecarrega os alunos com provas e trabalhos de outras disciplinas. Com carga horária cheia de aulas e conseqüentemente com menos tempo para o estudo do instrumento. Em síntese, podemos dizer que, para ele, a aula de instrumento deve ser acompanhada tutorialmente de forma regular, e as disciplinas teóricas, além de serem cuidadosamente dosadas no currículo serem ofertadas de maneira que os alunos possam estudá-las de maneira autônoma, independentemente de encontros regulares em sala de aula.

Mas será que essa forma mais livre no curso de música, onde o aluno toma as decisões sobre o que estudar, iria dar certo aqui no Brasil? Será que a formação dos futuros professores de instrumento e dos violinistas estariam comprometidas? Para ele sim, dá certo... mas precisamos levar em consideração todo o apoio externo que ele recebeu e que faz uma grande diferença, uma vez que seus pais sempre lhe deram todo o suporte necessário para que ele prosseguisse com o estudo do instrumento. Então precisamos pensar se o estudo informal, que prevaleceu boa parte da vida dele, talvez o tenha livrado de uma herança da educação bancária, que segundo Simões (2020, p. 9), limita os alunos, uma vez que no ensino formal, muitos alunos apenas se dedicam as atividades que valem nota.

Simões (2020) relata no seu trabalho o comportamento e as atitudes de alunos de uma escola durante a prática informal de música. Para ele, a causa dos alunos não se dedicarem as atividades propostas pelo professor de música, era a educação bancária (FREIRE, 1987), que os desobrigavam a se dedicarem a qualquer atividade que não somasse para a aprovação do aluno no final do ano letivo. Dessa forma, os alunos se dedicavam apenas para as avaliações que ocorreriam e que os beneficiariam no final da disciplina, pois “no modelo educacional liberal conservador a avaliação assume características autoritárias e disciplinadoras, conformando professores e alunos” (SIMÕES, 2020, p. 9). Freire (1987, p. 57) define a educação bancária como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” e completa dizendo que o educador “se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (FREIRE, 1987, p. 58).

De acordo com Simões (2020), os professores têm combatido esse tipo de ensino, visando um ensino problematizador e crítico, mas historicamente, ele se apresenta nas escolas brasileiras quando o aluno senta numa cadeira e presta atenção no que o professor ensina. Também existe o fato da defasagem que encara o ensino brasileiro, onde os professores enfrentam diversos problemas como: salas de aula lotadas, falta de infraestrutura e de materiais, condições de trabalho precárias, salários baixos e uma grande desvalorização da profissão docente. Diante de tantos problemas, o professor não encontra espaço para reflexão da prática e os problemas não são solucionados, sendo as políticas cada vez mais impostas e o professor perdendo sua voz.

O professor entrevistado defende uma educação autônoma no ensino superior brasileiro como pudemos observar em sua fala transcrita acima. Simões (2020), no entanto, nos apresentou a realidade do ensino básico brasileiro, calcado na educação bancária. São duas realidades totalmente diferentes, e nos resta perguntar se esse tipo de educação no ensino superior daria certo, uma vez que o aluno do contexto brasileiro, traz consigo a “herança da educação bancária”.

Continuando a análise da fala do nosso entrevistado, da mesma forma que ele fala do excesso, também fala do que falta na formação, não só de seus alunos, mas na formação universitária de violinistas como num todo:

Mas e o que falta nos nossos cursos? Falta uma língua de inglês, de francês, porque isso não tem. E o nosso material pro instrumento é tudo em francês, inglês, italiano. Então estamos perdidos. Outra coisa que falta, e eu já ofereci isso algumas vezes dentro do curso de extensão; princípios de anatomia básica e fisiologia básica aplicadas ao violino. E continuo fazendo palestras... agora mesmo vou fazer de técnica de Alexander, depois vai ter de trato do corpo para o violino. E isso é básico e não é oferecido. Eu sei que não pode ser perfeito porque é muito difícil desenhar um currículo e cada pessoa é uma pessoa, mas eu acho que o bacharelado no instrumento deveria convergir mais para o instrumento, enquanto a licenciatura pra outras coisas que talvez o bacharelado não precise (informação verbal).

Ele defende o ensino instrumental de algumas línguas para que os alunos possam ter entendimento da literatura violinística, a maioria escrita em outras línguas como inglês, francês e italiano. Fica de fora da reflexão do nosso entrevistado, a possibilidade ou a problematização de uma produção de conteúdos e materiais desenvolvidos por violinistas e/ou professores de violino brasileiros. Ele também fala da importância de disciplinas de “anatomia básica e fisiologia básica aplicadas ao instrumento”, pois o violinista, e o professor de violino, precisariam ter conhecimentos da relação corpo-instrumento para poder ter um melhor desempenho e conseguir enxergar erros e riscos em seus alunos. Em síntese, ele fala

favoravelmente na aquisição de conhecimentos que não são musicais, mas que tem uma aplicabilidade pragmática para o instrumentista e/ou professor de violino.

4.2 Principais competências do *expert*

No modelo proposto por Dreyfus e Dreyfus (1986) que mais posteriormente reformulado por Lester (2005), mostra o *expert* como o estágio mais avançado em que um indivíduo pode atingir em diversas áreas de conhecimento. Nesse nível, o indivíduo tem como característica: o nível de conhecimento da área, a qualidade e o resultado diferenciado do seu trabalho, o nível de autonomia nas suas tomadas de decisões, como ele lida com as complexidades do dia a dia e a sua percepção de contexto, que tende a ser uma visão geral e futura. A seguir irei relacionar as falas do meu entrevistado com as categorias do modelo proposto.

4.2.1 Conhecimento

A primeira categoria fala do entendimento que o *expert* tem em toda a sua área de atuação, que no caso do professor de violino seria a pedagogia do instrumento ou da *performance*. Dessa forma, o professor de violino *expert* precisa ter um bom entendimento tanto da técnica do instrumento como da parte pedagógica, além de outros conhecimentos, como por exemplo, relacionados à postura corporal.

Quando perguntado ao professor entrevistado quais as características que ele tem e que o tornam um bom professor de violino? Ele me respondeu que

Um bom professor de violino tem que ter o conhecimento do instrumento. Um certo conhecimento da relação violino e corpo humano. Não precisa ser necessariamente um conhecimento científico, mas é até melhor que tenha (...). Então ele tem que ter uma boa didática e ele tem que ter alguma habilidade pedagógica. Ele não precisa ter feito um curso de pedagogia, se fez melhor, mas se não fez, ele precisa conhecer essa questão que nós falamos antes de qual é a hora de dar um elogio, de qual é a hora de fazer uma crítica (informação verbal).

O professor entrevistado demonstra um profundo conhecimento da relação violino-corpo humano, se estendendo a questões de postura, consciência corporal, além de questões técnicas e didáticas-pedagógicas. Percebe-se que o professor também precisa saber qual o melhor momento para se fazer uma crítica ou um elogio ao aluno, visto que qualquer uma das duas no momento errado, pode interferir no desempenho do aluno.

Quando perguntado a ele: com o conhecimento de aula que você tem hoje o que você faria de diferente da sua primeira aula? Ele respondeu que para começar, ele usaria um material diferente do que ele usou e que teria condições de fazer consciência corporal com o aluno de forma agradável e eficiente, reafirmando o conhecimento que tem a respeito da consciência corporal no ensino do violino. Além de não cometer alguns erros do passado como por exemplo, sustentar notas longas. Para ele, o erro não foi do método escolhido, o erro estava nele, que não soube fazer uma boa escolha e pegou um método mais antigo, que não deu certo; “então comecei a usar uns métodos mais antigos..., mas a culpa não era do método, era minha. Eu não sabia como fazer isso. Então um belo dia, não seguimos mais adiante” (informação verbal). Então depois disso ele decidiu pedir ajuda para um colega mais velho, que indicou uns métodos húngaros e que deu certo.

Esse primeiro aluno dele desistiu das aulas pouco tempo após ter iniciado. A inexperiência que o professor teve no início da sua carreira fez com que ele não utilizasse o material escolhido de maneira correta, ou, aquele não foi o melhor material para aquele aluno. Foi então que ele recorreu ao seu colega e pegou algumas dicas. Como no modelo proposto por Lester (2005), na fase 1 (novato), o nível de conhecimento que o novato tem não é conectado a prática e o nível de satisfação do seu trabalho é considerado baixo, se não for acompanhado de perto por um outro profissional da área. Dessa forma, percebemos que o professor de violino expert conhece vários métodos de ensino e sabe escolher o exercício que é mais apropriado para um determinado problema e também para o aluno, de acordo com a sua possibilidade técnica podendo até adaptar o exercício para ele. Ele também sabe o que dá certo e o que não dá, qual o melhor dedilhado para uma escala e seus arpejos, para um trecho de uma peça, de um concerto, um excerto.

Ele também demonstra um vasto conhecimento da literatura pedagógica do violino, citando em vários momentos livros de violinistas que foram grandes professores como Flesch e Galamian:

O Flesch ele diz isso claramente. Ele diz: o professor é um ser-humano, por algum motivo, ele pode no meio da aula ficar com raiva, mas nesse momento ele precisa se calar. Nesse momento ele não pode fazer nenhum tipo de crítica porque tudo que ele disser, ele está envolvido com a raiva dele. Ele não pode... tem que esperar para a próxima semana, quando o aluno vier, aí ele diz que na aula o aluno se comportou assim, assim e assim... e isso não está dando certo. Eu queria saber de você o que você pensa disso. E com calma expor..., mas nunca na hora do fogo. O Flesch diz que muita coisa ensinada em um tempo só, tem tudo para dar errado. Então você pode saber que na afinação tem isso e que você vai fazer isso e aquilo e que faltam notas intermediárias, falta isso e falta aquilo. E ao mesmo tempo que a posição do arco e é porque isso e aquilo, ou tá em excesso no espelho ou tá usando velocidade demais, colocando pressão demais... se você atacar no aluno essas coisas toda na

hora da aula, o resultado é zero. O Galamian fala a mesma coisa, ele e o Flesch são parecidos, ele diz: a capacidade de digestão de conhecimento por parte do aluno, é igual a da gente. A gente não pode comer uma feijoada, em seguida um churrasco, um vatapá. Não pode! A capacidade de digestão de conhecimentos é muito parecida com a nossa capacidade de digestão de comidas. Tem que ser gradativa. Então eu acho que isso vai sim variar de acordo com o aluno, mas eu acho que no início se deve dar mais atenção a postura, para em seguida passar para a afinação e produção de som mais ou menos ao mesmo nível (informação verbal).

Dessa forma podemos dizer que o professor de violino *expert* tem conhecimento não só do repertório de violino, mas também da literatura sobre o instrumento e da pedagogia do instrumento, escrito por renomados violinistas que foram exímios professores de violino. O professor entrevistado também demonstrou conhecimentos de outras áreas, como anatomia, física, pedagogia e psicologia. Esses conhecimentos extras servem de apoio nas tomadas de decisão que o professor toma no exercício docente e possibilitam que ele possa tomar as melhores decisões.

Um ponto interessante que aparece na fala do professor entrevistado é sobre o professor saber dosar a quantidade de informação que ele pode passar para o aluno. Dessa forma, fica claro a necessidade da sensibilidade que o professor precisa para perceber, de acordo com cada aluno, a capacidade que ele vai ter em digerir a quantidade de informação e de resolução de problemas que cada aluno tem. Esse é um dos pontos da filosofia da pedagogia Suzuki; trabalhar apenas um ponto por aula (SUZUKI, 1994). Um profundo entendimento da pedagogia do instrumento é demonstrado pelo professor, que traz grandes nomes do violino como referência para as suas falas. Essas orientações parecem ser aplicadas por ele no dia a dia da sua prática docente.

4.2.2 Padrão de trabalho

O segundo estágio fala a respeito do padrão de trabalho do *expert*, que rotineiramente é um padrão bom, ou seja, o trabalho que um *expert* realiza se torna um padrão a ser seguido por outros profissionais da área, devido a sua qualidade.

Poucos dos meus alunos, que não se tornaram violinistas, se tornaram maestros. Ou tão dentro de outra área, musicalização, etc., mas eles têm muito contato comigo até hoje. Quando eu fiz 60 anos de idade, fizemos uma estatística e eu não me lembro, mas eu acho que tinham lá... deveria ser uns 400, alguma coisa assim. Eu não me lembro bem, mas depois eu posso te dizer. Mas se fossem 400, 380 tinham se tornado profissionais. É um número muito grande de gente e é graças a isso: constância, trabalho, interesse, tratar todos da mesma maneira e com o mesmo empenho, sem diferença (informação verbal).

Nesta fala percebe-se a excelência do trabalho que o professor vem desenvolvendo ao longo dos seus 50 anos de docência, onde ele formou boa parte de profissionais atuantes em orquestras e de muitos professores de violino, inclusive professores universitários: “Eu comecei com 20 anos. Significa que no ano passado eu fiz 50 anos de ensino ininterrupto. Eu comecei na Europa e há 50 anos dou aula de violino e viola também” (informação verbal).

Em uma outra fala dele vemos mais alunos dele atuando como músicos profissionais: “nosso quarteto é composto por antigos alunos, já formados. Um é hoje *spalla*, outro é colega na universidade, professor de viola e o violoncelista, que também já foi meu aluno em música de câmara” (informação verbal).

Perguntei para ele o que ele acha que é mais difícil quando está dando aula e ele me respondeu que não tem um ponto que ele saiba dizer que é mais difícil, mas que existem pessoas mais difíceis de se trabalhar “pessoas mais difíceis e mais trabalhosas, mas no fluxo da aula não tem uma coisa mais difícil” (informação verbal). Fica claro que ao longo de seus 50 anos de ensino ele já precisou resolver tanto problemas técnicos, já passou por tantas situações, com os centenas de alunos que já teve, que para ele o ponto mais difícil da aula é o tipo de aluno que ele precisará lidar.

4.2.3 Autonomia

A autonomia que o *expert* possui é a terceira categoria. Ela fala a respeito de como o profissional se porta, da sua capacidade de superar os padrões estabelecidos e de criar novos, de criar soluções e interpretações para as diversas situações.

Em um dado momento da entrevista o professor entrevistado falou das dificuldades de cada aluno, que apesar de algumas até se parecerem, são questões individuais e que, portanto, demandam diferentes soluções:

O mais difícil, como eu disse, é que a questão é individual. Por mais que as dificuldades, por ex: sustentar o violino numa determinada angulação que é propícia e que seja comum a todo mundo, cada um vai ter um problema em particular e cada um vai ter uma solução em particular. Que até pode parecer com a outra solução, mas é o que eu sempre digo: cada pessoa tem um tamanho de pé, então aquele mesmo sapato não vai ficar bom em todo mundo, pode ficar largo, apertado, maior, menor... pode acontecer que caiba, aí é fácil. Mas normalmente cada pé tem um tamanho e cada tamanho pede um sapato diferente. E o sapateiro é você. Então isso exige uma atenção voltada para cada caso e que a solução seja encontrada para cada caso (informação verbal).

Portanto, o professor precisa ter um amplo repertório, além de criatividade e autonomia para criar exercícios para cada tipo de dificuldade que o aluno apresente, pois é de responsabilidade dele encontrar a solução para aquele problema que mais se adequa ao aluno.

A autonomia que o professor entrevistado tem na aula fica evidente quando ele afirma que a forma da aula depende de cada caso de aluno, do que é tocado e da necessidade que o aluno apresenta naquele momento.

Agora, eu normalmente, dentro da universidade porque o repertório é muito grande pros 4 anos, eu faço assim; uma aula normalmente é voltada pro mecanismo e estudos e a outra aula é voltada pra o básico de mecanismos, só pra aquecer, e repertório. E assim vai, pra não haver um buraco no meio da história (informação verbal).

Percebemos que o fluxo que a aula dele segue depende do aluno, do quê e de como é tocado pelo aluno. Então ele varia entre estudos/técnicas e repertório. O “buraco” na história que ele se refere é porque ele passa o repertório de acordo com a história da música; começando pelo barroco e terminando com música contemporânea:

Com exceção de Bach e de Paganini, evidentemente, normalmente eu sigo o fluxo da história da música... normalmente. Mas claro, com muitas exceções. E enfatizando aquilo que o Flesch disse, que o aluno deve conhecer todo o tipo de repertório, inclusive o que ele não faz muito bem, pra aprender a fazer. Mas isso também vai variar de pessoa pra pessoa (informação verbal).

Vemos que de acordo com cada aluno, o professor segue o fluxo da história da música, abrindo exceção para Bach, com suas sonatas e partitas, e Paganini, com seus caprichos, que podem ser acrescentados ou retirados de acordo com o nível e tipo de dificuldade que cada aluno tem.

4.2.4 Como lida com complexidade

A próxima categoria diz respeito ao modo como o *expert* lida com as complexidades. Aqui podemos incluir como ele toma suas decisões de forma rápida e precisa, enxergando todo o contexto da situação e de como ele transita com facilidade durante as abordagens, para resolver os problemas, adaptando-os a necessidade de cada aluno.

Sobre os desafios e complexidades da aula, o professor pontuou que sente dificuldades em trabalhar com os alunos que não se ouvem ou que não conseguem se ouvir

Tem pessoas que acham que vieram estudar com você porque esse ou aquele ponto dela não são bons. As vezes é completamente errado, normalmente eu até pergunto

pra elas, quando eu desconfio: o quê que você acha que não é bom em você? E quando essa pessoa não cita afinação, normalmente é porque ela não se ouve. Normalmente, com raríssimas exceções. Aí eu sei que vou encontrar um trabalho difícil pela frente (...). Agora além disso tem aquelas pessoas que você tem que dar um trato especial, porque elas são sensíveis e tal. É difícil, mas pode ser desafiador, pode ser interessante pro professor... ele precisa saber andar ali com muito cuidado (...) (informação verbal).

Ele também fala em “pessoas sensíveis” que seriam os alunos com uma baixa estima, os que têm mais dificuldades ou os que estão passando por problemas e que o professor precisa saber o que falar e como falar, para não deixar o aluno mais para baixo.

4.2.5 Percepção do contexto

A percepção do contexto é a última categoria definida. Ela fala da visão que o *expert* tem diante das situações com resoluções e alternativas possíveis para tal. No caso do professor de violino, ele consegue enxergar a raiz do problema e saber qual a medicação necessária, ou seja, quais estudos técnicos o aluno necessita, o que tocar antes de tocar um determinado concerto, como corrigir um problema sonoro, entre outros.

Segundo o professor entrevistado, o professor

Tem que ser um bom “didata”, ou seja, ele tem que ter um plano de trabalho que vai variar conforme o aluno está na sua frente e que vai variar conforme o desenvolvimento da coisa. Então ele vai conhecer vários planos específicos de trabalho, para pode aplicar e não um único (informação verbal).

Portanto, o vasto conhecimento de repertórios, métodos e planos ajudará ao professor a seguir por um determinado caminho no momento da aula, para fazer com que o aluno atinja algum objetivo, que pode ser o daquela aula e para uma prova ou prova de concurso.

4.3 Os 3 eixos da diferenciação da *expertise*

Analisando a história da evolução da pedagogia do violino, Reis (2013) constatou que, do período barroco até o século XX, os grandes pedagogos tiveram uma relação muito próxima com o palco, se mantendo do palco para a sala de aula e da sala de aula para o palco. Através de suas atividades pedagógicas e “solísticas”, Corelli, Viotti, Joseph Joachim e Eugène Ysaÿe definiram nas gerações seguintes os gostos, conceitos e fundamentos do ensino do violino. A partir do século XX houve uma grande reviravolta na relação dos grandes

pedagogos ou dos grandes professores de violino com o palco. Os quatro professores que ilustraram esse período, sendo considerados os maiores e mais fluentes professores de violino do século XX, foram: Carl Flash, Shinichi Suzuki, Ivan Galamian e Dorothy DeLay. Diferente de seus antecessores, nenhum destes quatro tiveram uma carreira virtuosa ou como solista. O autor também deixa claro as exceções que existiram nesse período, com David Oistrakh e Leonid Kogan, que em paralelo as suas atividades de solistas construíram reputações consolidadas como pedagogos ou professores de violino. Reis (2013) conclui que uma das razões para esse afastamento do palco, por parte dos professores modernos, pode ser o caráter de exclusividade que o ensino de violino exige de seus docentes, com o crescimento do número de alunos em escolas, conservatórios e Universidades, e que vivem unicamente para o acesso ao mundo dos solistas. Esses violinistas são obrigados a se dedicar unicamente ao palco, vivendo apenas de seus concertos e deixando a carreira pedagógica de lado.

Kolodiuk (2016) fala que a partir da década de 1970, com o surgimento de novas pesquisas a respeito da sistematização do ensino instrumental e as características de um ensino efetivo, o modelo tradicional de ensino do instrumento e especificamente do violino tem sido repensando. Foi através da busca pelo entendimento de como os professores se destacavam pelos seus bons resultados que foram realizados trabalhos com o objetivo de avaliar a eficiência dos professores *experts* no campo da educação musical e da psicologia da música, para compreender suas abordagens e visões, se haviam pontos em comum entre esses docentes. Segundo Kolodiuk (2016, p. 120), “a transmissão de informações foi o principal foco do professor”.

Duke e Simmons (2006 *apud* KOLODIUK, 2016, p. 120) identificaram que professores *experts* sempre demonstram ideias importantes, tocando trechos das obras de maneira requintada. Bergmann Filho (2010) acredita que a grande qualidade de um professor de violino é a transmissão da essência de um pensamento, de uma linha de ensino, adaptado a individualidade de cada aluno. Ele termina falando que o “como” é mais importante do que o “o que”: “Como ensinar é muito mais importante de o que ensinar. Como aprender, e não o que aprender. Como tocar é muito mais interessante de o que tocar” (BERGMANN FILHO, 2010).

Assim, nesta parte da pesquisa irei partir dos 3 eixos categorizados por Kotzee (2014) e mapear as propriedades sócio-epistêmicas das diferentes formas de conhecimentos que o professor *expert* entrevistado utiliza no exercício profissional docente, para a resolução de problemas no seu dia a dia.

4.3.1 O grau de esoterismo da profissão

No eixo Y encontramos os conhecimentos do tipo esotéricos, que seriam todos os conhecimentos que foram adquiridos pelo professor através de sua formação, de leituras e de estudos prático ou teórico. Ou seja, são os conhecimentos citados pelo professor e que não são dos tipos que são amplamente distribuídos na sociedade, que para os obter é preciso uma busca pessoal ou até mesmo dedicação. De acordo com os saberes que foram classificados por Tardif (2010), os que se relacionam com esse eixo são os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares. E dos saberes que Gauthier *et al* (2013) classificaram, seriam os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da ação pedagógica.

Quando perguntado o que ele faria de diferente do que fez nas suas primeiras aulas com o conhecimento que ele tem hoje, ele respondeu:

Ah! Começando que eu iria usar outro material e não aquele que eu usei, né!? Segundo, que eu teria condição de fazer consciência corporal de uma forma agradável, mais eficiente e uma série de outras coisas que eu fazia no passado, tipo, sustentar longas notas... nada disso eu faria mais (informação verbal).

Nessa fala percebemos que na época que ele começou a lecionar, ele não tinha o conhecimento de tantos materiais para iniciantes no violino. Ele já estava há algum tempo fora do Brasil, portanto, não tinha acesso ao seu material de iniciante e já fazia mais de 10 anos que ele havia iniciado ao violino. Talvez ele não tivesse tanta lembrança de como foi iniciado. Com a fala dele percebo que o professor de violino precisa ter um vasto conhecimento, dos mais diversos materiais, para poder escolher o que melhor se adequa a cada tipo de aluno e ao objetivo desejado.

Ele também fala em “fazer consciência corporal de uma forma agradável, mais eficiente” (informação verbal), com essa e outras falas dele, percebo que a consciência corporal tem uma grande importância para um bom e efetivo ensino do violino, pois o violinista precisa ter domínio e consciência de cada movimento que irá fazer no instrumento. É muito grande a probabilidade de um violinista tocar posicionando o corpo de forma errada, por isso é muito importante que o professor tenha o mínimo de conhecimento sobre esse assunto para que direcione o aluno a tocar de forma correta. A posição para a sustentação do violino não é uma posição ergométrica; o violinista precisa mantê-lo contra a gravidade, o cotovelo fica suspenso, a cabeça, o ombro e o braço esquerdo sustentam o instrumento. Então

para evitar o adoecimento do aluno, o professor precisa buscar conhecimentos a respeito do assunto e conhecer metodologias para poder aplicar na aula. Vemos que todos as formas de conhecimentos citados pelo professor são do tipo esotéricos e que houve uma busca pessoal por eles. Nem sempre um violinista saberá sobre consciência corporal da mesma forma, nem sempre alguém que sabe sobre consciência corporal, dará aula de violino.

A relação entre o violino e o corpo humano é muito enfática nas falas dele. Em vários trechos ele traz a importância que o conhecimento dessa relação tem para o violinista e para o futuro professor de violino. O conhecimento do instrumento também é importante, além de conhecimentos de cunho didáticos e pedagógicos.

Um professor de violino precisa estudar o instrumento por alguns anos para estar apto a começar a dar aula. No caso do professor entrevistado, sua primeira aula aconteceu depois de 12 anos estudando o instrumento. Com 12 anos de estudo certamente ele já tinha um bom conhecimento do instrumento, pelo menos da parte física e tácita. Para saber sobre a relação violino e corpo humano, o professor precisa ler materiais relacionados a outras áreas como anatomia e física. Ele cita “habilidade pedagógica” e fala sobre “curso de pedagogia”, atualmente temos vários cursos pedagógicos na área do instrumento: capacitações, pós-graduações e até mesmo graduação. É um conhecimento extra, que o professor também precisa ir atrás para obtê-los, dessa forma, são conhecimentos do tipo esotéricos pois são conhecimentos restritos a um determinado grupo de pessoas.

Como mencionado anteriormente, para o professor entrevistado, o futuro violinista e professor de violino precisa ter conhecimentos de outras línguas, como por exemplo: inglês, francês e italiano. E também precisa possuir conhecimentos de anatomia e fisiologia aplicadas ao instrumento.

Para nossa surpresa, ele acredita que o conhecimento teórico sobre as disciplinas oferecidas pelos cursos de formação em música, nem sempre se fazem tão necessárias. Elas exigem bastante tempo dos alunos que buscam uma formação mais específica no instrumento, mas que, no entanto, não irão trabalhar diretamente com elas. Para ele, tais disciplinas deveriam ser oferecidas em quantidade menor, não precisa ser 4 semestres, com uma grande carga horária, pois, o futuro violinista e professor de violino, precisa ter ao menos uma parte do dia para o estudo do instrumento:

Eu acho que você precisa saber harmonia? Tem que saber harmonia. Agora, precisa saber a linha mais desenvolvida? Talvez não. Se são quatro harmonias, talvez as duas primeiras. História da música? Sim é importante. Formas da música, análise? Até um certo ponto... a não ser que o aluno queira, entendeu?

Ou seja, o professor entrevistado não valoriza tanto o tipo de conhecimento esotérico que encontramos nos currículos das instituições de ensino superiores. Ele defende que o curso que deseje formar um bom violinista ou professor de violino, precisa incluir em sua matriz curricular disciplinas voltadas para o violino, disciplinas que auxiliem o violinista e o professor de violino no entendimento, conhecimento e explicação de suas práticas. Dessa forma, fica a questão: será que o eixo “Y” dá conta da profissão do professor de violino, uma vez que o conhecimento esotérico necessário para a atuação se limita aos conhecimentos específicos ao ensino do instrumento?

Como dito anteriormente, o eixo “Y” é o grau de esoterismo da profissão, no modelo tridimensional esse ponto caminha, mas não caminha tanto quanto os outros. Quando ele caminha é relacionado a conteúdos específicos ao ensino do violino; conhecimentos sobre postura, relação violino e corpo, repertórios, métodos e conteúdos pedagógicos didáticos. Esses conhecimentos não são encontrados disponíveis ou distribuídos na sociedade, pelo contrário, além de muitos anos de estudo do violino, o conhecimento dele foi adquirido através de leituras e da busca por melhores resultados. Esse conhecimento foi muito além do conhecimento musical, contemplando entendimento sobre anatomia, a questões relacionadas a física, pedagogia e a psicologia.

4.3.2 O grau de taciticidade da profissão

A docência traz muita experiência e acúmulo de conhecimentos necessários ao professor, como já disse Tardif (2010) e Gauthier *et al* (2013), que servem para as resoluções dos problemas que aparecem durante o dia a dia da profissão. O eixo “X”, de acordo com a teoria de Kotzee (2014), representa o grau de taciticidade que a profissão tem e que é resultado da experiência que o profissional obteve durante os anos, é um conhecimento muito físico; como andar de bicicleta, por exemplo, você pode até saber andar, mas dificilmente saberá explicar/verbalizar como se faz (KOTZEE, 2014). Um músico precisa ter um conhecimento físico do instrumento e de seu corpo muito grande, pois ele precisa saber posicionar bem o seu instrumento e o seu corpo para uma boa *performance*, ou seja, ele tem um conhecimento tácito alto e no modelo tridimensional o ponto se moveria bastante para o lado direito.

De acordo com a classificação que Tardif (2010) fez para os saberes docentes, se enquadrariam no eixo “X” os saberes disciplinares, com disciplinas práticas como por exemplo de instrumento, estágio de docência no instrumento e etc., e os saberes experienciais,

através das próprias experiências vivenciadas pelo professor. Na classificação de Gauthier *et al* (2013), vemos que se enquadram no eixo “X” os saberes disciplinares, através de métodos e técnicas estudados pelo professor, os saberes experienciais e os saberes da tradição pedagógica, com as representações de suas aulas, de professores e etc., que moldam a forma como o indivíduo age. Uma curiosidade é os saberes disciplinares, que entram nesse eixo através das disciplinas que trazem conhecimentos do corpo, do seu movimento e do seu funcionamento. Isso porque os violinistas e professores, além deles precisarem saber fazer, eles precisam entender o funcionamento dos seus corpos, para ensinar aos seus alunos a perceberem nos corpos deles. E é essa a bandeira que o entrevistado levanta, que o currículo do curso de formação do violinista e do professor de violino seja capaz de dar subsídios para as resoluções dos problemas da profissão.

Nesse sentido, com as falas do professor, fica claro que o professor de violino além de ter esse conhecimento tácito alto que o músico tem incorporado em si, precisa saber verbalizar sobre esse conhecimento corporificado, saber dizer como se faz, explicar o que ele quer do aluno ou o que o aluno precisa fazer para a resolução de seus problemas, tornando assim a profissão também muito verbal. Dessa forma, o ponto andaria bastante para o lado direito:

– Você poderia descrever como costuma ser a sua aula? Você verbaliza muito ou costuma dar mais exemplos no instrumento?

R: As duas coisas. O meu professor seguia tipo o Flesch: na mesma aula, ele verbalizava tudo o que tinha pra verbalizar e depois demonstrava. Eu não sigo obrigatoriamente essa ordem. Vai depender de caso pra caso, do que é tocado, do que não é tocado, da necessidade. É como médico e paciente, a medicação e a dosagem vai depender do paciente que está na minha frente (informação verbal).

O caminho que o professor irá seguir na aula depende de cada aluno. O professor precisa perceber a necessidade do momento; do aluno e do que é tocado, para saber se o que ele quer, consegue ser compreendido apenas por palavras ou se o aluno precisa de demonstrações. Dessa forma, o professor também precisa saber fazer ou demonstrar na prática, para que o aluno tenha o exemplo visual do que é pedido. Ainda de acordo com o professor entrevistado, para alguns alunos somente verbalizar não resolve totalmente o problema, ele ainda afirma que muitas vezes na aula precisa haver o toque físico para que o professor sinta como está a tensão da mão, da cabeça, para saber onde se encontra o problema. Ou seja, ele precisa saber fazer, saber falar e perceber no aluno se o que ele está fazendo está correto ou não.

Um detalhe dessa fala é que o ponto do eixo X se mexe acompanhando o ponto do eixo Z, pois para que ele se mova, depende da necessidade do aluno e dependendo do aluno,

ele pode se mover ou ficar parado: “É como médico e paciente, a medicação e a dosagem vai depender do paciente que está na minha frente” (informação verbal). Portanto, o professor irá tocar mais ou menos, verbalizar mais ou menos, dependendo do aluno.

Em outro trecho, percebo que essa característica do eixo X do professor de violino se repete:

Então essa ligação entre transmissor e receptor é muito difícil de início, porque o corpo paga uma conta alta e demora a entender qual é o melhor caminho para aquele objeto estranho que está na sua frente, e que é o violino. E só simples palavras e simples explicações não parecem resolver totalmente. Então tem que sim haver o toque físico, você sentir como a mão está, a tensão da cabeça e etc., e vários exercícios neste sentido (informação verbal).

O professor precisa perceber no outro se o que ele faz está certo. Dessa forma, o professor precisa saber fazer, saber verbalizar e saber ver se o aluno está fazendo da maneira correta. Portanto, vemos que o conhecimento tácito do professor de violino *expert*, caminha junto com o conhecimento agregado no eixo Z, de sociabilidade. Essa é uma característica que pode ser única no caso do professor de instrumento. Assim, de acordo com os dados analisados, fica evidente que o currículo que deseje preparar um bom professor de violino, precisa ter mais disciplinas laboratoriais ou práticas em seu currículo do que disciplinas teóricas.

Em vários trechos da entrevista o professor fala que cada aluno terá um problema particular e que a solução desse problema também será particular. Para ele, às vezes até se pode parecer com outra solução, mas cada caso é um caso e o professor precisa estar com a atenção voltada para aquele caso, para encontrar a solução dele (mais uma vez o eixo X caminha junto ao eixo Z).

4.3.3 O grau de sociabilidade da profissão

O eixo “Z” fala sobre o grau de sociabilidade da profissão, ou seja, fala da capacidade que o profissional tem para perceber e captar as necessidades do outro. Ao longo do depoimento do professor entrevistado, por diversas vezes percebemos nas suas falas, que ele sempre está atento para captar as necessidades dos alunos, pois são elas que irão definir qual rumo a aula irá ter. Para ele, a aula “Vai depender de caso pra caso, do que é tocado, do que não é tocado, da necessidade. É como médico e paciente, a medicação e a dosagem vão depender do paciente que está na minha frente”. Dessa forma, o professor pode tocar bastante

na aula, mostrar bastante exemplos práticos e sonoros ou nem pegar no violino, verbalizando mais do que mostrando exemplos.

Quando perguntei ao entrevistado qual o ponto que ele acha mais difícil quando está dando aula de violino, ele respondeu que não saberia dizer um ponto mais difícil, “mas existem pessoas mais difíceis. Mas que na trajetória de aula, exatamente não. Existem pessoas mais difíceis, mais trabalhosas..., mas no fluxo da aula não tem uma coisa mais difícil” (informação verbal). O professor recebe alunos com as mais diversas características e ele precisa estar preparado para isso. Talvez sempre haverá um aluno “difícil” de lidar. O difícil pode ser bem relativo; o que é difícil para um, pode não ser para o outro. Mas o professor de violino precisará estar preparado para receber alunos com as mais diversas características, até as que ele acha difícil, pois a depender de onde ele leciona, ele terá alguns anos pela frente com esse(s) aluno(s).

Então eu perguntei para ele quais eram essas pessoas mais difíceis e ele me respondeu que são os alunos que acham que já sabem de tudo e os que procuram o professor para consertar algo, porque acham que aquele ponto específico não está bom. Para ele, o professor é quem deve julgar quais os pontos fortes e fracos do aluno, e não o aluno. E se o aluno não achar que a afinação é um ponto a ser melhorado é porque ele não se ouve, então o professor entrevistado já sabe que terá um trabalho difícil pela frente.

Ainda segundo o professor entrevistado, o professor precisa aprender a lidar com todos os tipos de alunos, como por exemplos alunos mais sensíveis, com problemas de autoestima e até mesmo com problemas pessoais “além disso tem aquelas pessoas que você tem que dar um trato especial, porque elas são sensíveis e tal. É difícil, mas pode ser desafiador, pode ser interessante pro professor... ele precisa saber andar ali com muito cuidado” (informação verbal). Então é mais uma tarefa do professor de violino ser perspicaz para captar quando as diferentes emoções e personalidades interferem no processo de ensino.

Durante boa parte de suas respostas fica evidente o valor que ele dá para o eixo Z. Também ficam claros os indícios de que ele só consegue perceber esse eixo bem porque antes disso, ele se tornou um excelente violinista, pois para ele perceber a necessidade que o aluno tem, ele precisa dominar bem os conhecimentos do tipo tácitos e esotéricos, para aplicá-los com mais exatidão. O que nos leva a concluir que para uma pessoa se tornar um bom professor de violino, antes ele precisa ser um bom violinista. Em síntese, na maior parte em que o eixo Y e X caminham, o eixo Z está caminhando junto, pois quando eles são utilizados na aula, de forma instantânea, o eixo Z é ativado, como por exemplo: depende do aluno se o

professor irá verbalizar mais ou menos na aula e a aplicabilidade do conhecimento esotérico que o professor tem é transmitido no processo de ensino daquele aluno.

Dessa forma, de acordo com o modelo tridimensional proposto por Kotzee (2014), o ponto “Z” do professor de violino se encontra em grande profundidade, pois o entrevistado demonstrou ter bastante interação social com o próximo em sua aula, durante a maior parte da entrevista, possuindo uma enorme capacidade de perceber as necessidades de seus alunos.

De acordo com a classificação de Tardif (2010), os saberes que se enquadrariam no eixo Z seriam os saberes da formação curriculares, aprendidos através da experiência como aluno e os saberes experienciais, através da interação com outras pessoas. Os classificados por Gauthier *et al* (2013), seriam os saberes curriculares, construídos através da experiência dele como aluno, saberes da ciência da educação, que é o conhecimento do local em que ele trabalha, da tradição pedagógica, experiência vivenciada enquanto aluno das metodologias de seu antigo professor e experienciais, que acontece no contato com o próximo.

5 CONCLUSÃO

Esse estudo teve como objetivo investigar a construção da *expertise* de um professor de violino *expert*. Para atingir tal objetivo, se fez necessário mapear os conhecimentos do professor entrevistado dentro do modelo tridimensional proposto por Kotzee (2014) e analisar e conhecer a hierarquia existente entre esses conhecimentos e habilidades no exercício profissional.

A geração de dados se deu por meio de uma entrevista semiestruturada *online*, através da plataforma do *Google Meet*, o que caracteriza o estudo como um estudo de caso. Inicialmente, além das entrevistas, a observação de aula não participante era uma das formas que se esperava gerar dados para esta pesquisa. Mas devido a pandemia de COVID-19, as aulas do professor entrevistado estavam acontecendo de forma remota. Dessa forma, as análises só ficaram na subjetividade do que foi evidenciado pelas falas do entrevistado, ficando de fora os detalhes que uma gravação da aula poderia nos mostrar. Apesar de não conseguir observar a aula do entrevistado, a geração de dados realizada permitiu que os objetivos do trabalho fossem atingidos. Assim, fica a proposta para que futuras pesquisas possam ir mais afundo, nos revelando informações sobre o tema além das que uma entrevista semiestruturada pode nos revelar.

O referencial teórico escolhido aborda os estudos sobre os saberes docentes, sob as perspectivas dos dois principais teóricos do tema, Tardif (2010) e Gauthier *et al* (2013). Além disso, são abordados diversos autores que tratam do assunto nos diversos contextos da educação musical, até chegarmos nos estudos que relacionam o tema com o contexto do professor de instrumento. Um ponto que chama a atenção é que todos os estudos trazem Tardif como referencial, seja de forma central ou seja de forma periférica. É quase uma obrigação falar dos saberes docentes e de Tardif quando vamos falar sobre formação de professores de música ou de instrumento. Portanto, ficam alguns questionamentos: será que precisamos sempre trazer Tardif quando vamos falar da formação de professores de música e de instrumento? Na psicologia, na sociologia, nas outras áreas ou mesmo na música, não existem autores que ofereçam subsídios teóricos para nos apoiarmos? Essa tradição, em que obrigatoriamente Tardif é incluído para falar do assunto, veio de algum programa de pós-graduação ou ele realmente é indispensável para tratarmos do tema?

Os trabalhos que compõem a revisão de literatura da dissertação e que tratam do contexto do professor de instrumento apontam a necessidade de um curso de bacharelado que não forme só o performer, mas que também seja capaz de formar o profissional apto para a

docência, com a inclusão de disciplinas pedagógicas na grade curricular do curso. No entanto, o que ficou claro através dos dados desta pesquisa é que apenas o acréscimo desse tipo de disciplina não seria suficiente para uma boa formação do professor de instrumento porque só esse conhecimento não será necessário para a docência do instrumentista, como irei relatar mais adiante.

O referencial teórico sobre a *expertise* também faz parte do *corpus* teórico deste trabalho. Nele vimos como se dá a construção de uma *expertise*, o processo de aprendizagem *expert*, o diferencial de um indivíduo *expert* para chegarmos no *expert* em música, na construção da *expertise* musical e no professor de música e de instrumento musical *expert*. Após todo este apanhado, eu trouxe a luz da teoria de Kotzee (2014) para me ajudar a atender melhor como funciona a *expertise* do professor de violino, observando as demandas específicas que a profissão tem, em termos de habilidade social, conhecimento esotérico e conhecimento tácito, visualizados em um modelo tridimensional por ele proposto.

Os dados revelaram que as condições ambientais, as primeiras experiências de vida, os hábitos, as oportunidades, a resiliência, os aspectos motivacionais, o envolvimento emocional com o objeto de estudo, o esforço, a prática deliberada e o apoio externo, foram muito importantes na construção da *expertise* do entrevistado.

Chama a atenção também, no caso estudado, o perfil autônomo que a sua trajetória inicial de aprendizagem carrega na infância. Essa trajetória inicial foi através de aulas particulares, tanto de instrumento quanto de música, e o que o estimulava a praticar não eram provas ou exames com o objetivo de passar para uma turma avançada, mas sim o prazer intrínseco que a música lhe proporcionava. O que a gente depreende daí é que é uma característica particular de personalidade, além do estímulo social, mencionado no parágrafo anterior, que é determinante para a forma com que o indivíduo se relaciona com seu progresso no estudo com a música. Por ter tido apenas aulas particulares, e por ter esse nível de envolvimento pessoal com a música, ele se viu livre de uma herança da educação bancária, que de acordo com Simões (2020, p. 9), limita os alunos, uma vez que no ensino formal, muitos alunos apenas se dedicam as atividades que valem nota. Todo o seu aprendizado musical no Brasil foi dessa forma. Saindo do Brasil e indo estudar no exterior, ele também se viu, por um ano, nessa mesma modalidade de ensino e aprendizagem, no qual ele pôde dedicar a maior parte do seu tempo para o violino.

Do ponto de vista subjetivo do nosso *expert* estudado, o ideal é um ensino de música mais livre, que significa que as disciplinas teóricas devem ser menores no tempo de dedicação e a prática no instrumento deve ser maior. Em síntese, ele defende que o aluno tenha

autonomia para estudar sozinho, sem a tutoria de alguém, para que ele possa ter mais tempo livre e se dedicar ao que vai lhe tornar um bom violinista e um bom professor de violino, o instrumento. Sabendo da herança que temos, da educação bancária que recebemos desde pequenos em nossa formação escolar que de acordo com Freire (1987, p. 57), fomos depositários e o educador o depositante, será que essa forma de ensino, onde o aluno tem autonomia para escolher o que e como estudar, daria certo no atual contexto brasileiro? Essa forma de ensino e aprendizagem comprometeria a formação do aluno? Ficam esses questionamentos.

As análises também revelaram que antes de ser um bom professor de violino é necessário, antes de mais nada, ser também um bom violinista. Dentro disso se enquadra: fazer turnês se apresentando como concertista, ter vasta experiência de palco, conhecer a literatura do instrumento, saber monitorar o próprio estudo, saber a postura mais adequada para tocar o instrumento, ter uma boa sonoridade, possuir boa afinação e ter autonomia para interpretar trechos musicais de forma autônoma.

Ser um bom violinista não significa ser um bom professor de violino. Mas é o primeiro passo para se tornar um. Portanto, a necessidade que o professor de violino tem vai além das necessidades de um violinista e da assistência que o curso de bacharelado em música pode oferecer. O professor *expert* não começa sendo um *expert*, ele se torna um *expert* na medida em que ele vai conhecendo e dominando os elementos necessários para a docência do instrumento.

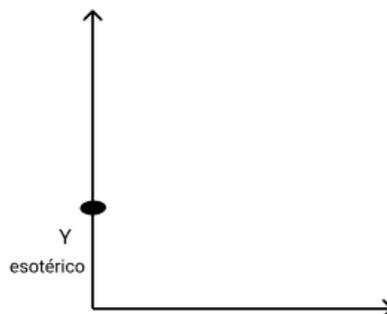
Agora vamos posicionar esses conhecimentos organizados através do modelo tridimensional proposto por Kotzee (2014). O repertório e material técnico ou os materiais necessários ao conhecimento do professor de violino, fazem parte do eixo “Y”. Para o entrevistado, além do amplo conhecimento desse acervo, o professor de violino precisa ter conhecimentos relativo a fisiologia e anatomia, pelo menos a básica, aplicadas ao instrumento, para que o professor seja capaz de aplicar o mínimo de consciência corporal na aula, para que direcione o aluno a tocar de forma correta. O conhecimento de outras línguas também é mencionado como necessária pelo informante da pesquisa, para ele é importante o aprendizado da língua inglesa, francesa e italiana, pois os principais materiais para o instrumento se encontram escritos nestas línguas. Em nenhum momento o professor menciona a possibilidade de se traduzir esses materiais para a língua portuguesa ou da necessidade de se construir um material na nossa própria língua.

Para ele, o conhecimento esotérico que é dado nos cursos de formação não se faz tão necessários para a docência. Eles ocupam um espaço muito grande no tempo dos alunos,

tempo que deveria ser direcionado para o estudo do instrumento. Dessa forma, vemos que o professor entrevistado descarta os excessos das disciplinas correlatas que se encontram nas matrizes curriculares dos cursos de bacharelado em música e dá mais importância para o conhecimento esotérico, que é voltado para o violino; que são os conhecimentos teóricos que oferecem subsídios ao professor, para que ele possa transmitir determinados conhecimentos, tácitos e verbais aos alunos no exercício profissional.

Em síntese, no modelo tridimensional, o ponto do grau de esoterismo da profissão não caminha tanto quanto os outros pontos. Quando ele caminha é relacionado a conteúdos específicos ao ensino do violino; conhecimentos sobre postura, relação violino e corpo, repertórios, métodos e conteúdos pedagógicos didáticos. Esses conhecimentos não são encontrados disponíveis ou distribuídos na sociedade, pelo contrário, além de muitos anos de estudo do violino, o conhecimento dele foi adquirido através de leituras e da busca por melhores resultados. Esse conhecimento foi muito além do conhecimento musical, contemplando entendimento sobre anatomia, a questões relacionadas a física, pedagogia e a psicologia. Dessa forma, ficaria ilustrado dessa maneira:

Figura 4 – O grau de esoterismo do professor de violino *expert*

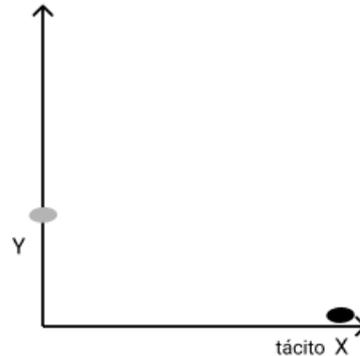


Fonte: O autor.

No modelo de Kotzee (2014) o eixo “X” representa o grau de taciticidade que a profissão possui. Sabemos que um bom músico precisa ter um conhecimento físico do instrumento e de seu corpo muito grande, pois ele precisa saber posicionar bem o seu instrumento e o seu corpo para uma boa *performance*, ou seja, ele tem um conhecimento tácito alto e no modelo tridimensional o ponto se moveria bastante para o lado direito. No caso do professor de violino, além dele precisar conhecer muito bem o instrumento e ter uma plena consciência do movimento do seu corpo com o instrumento, podendo dar exemplos sonoros, técnicos e interpretativos da melhor qualidade para seus alunos, ele também precisa saber verbalizar sobre este conhecimento. Para o entrevistado, muitas vezes verbalizar não

parece o suficiente, e aí também precisa haver o toque físico, para que ele sinta como está a tensão da mão, da cabeça, para saber onde se encontra o problema. Ou seja, ele precisa saber fazer, saber falar e conseguir perceber se o que o aluno está fazendo, está correto ou não. O professor só será capaz de perceber e resolver o problema no corpo do outro, se ele tiver os subsídios oferecidos pelo eixo “Y”. Dessa forma, ficaria assim:

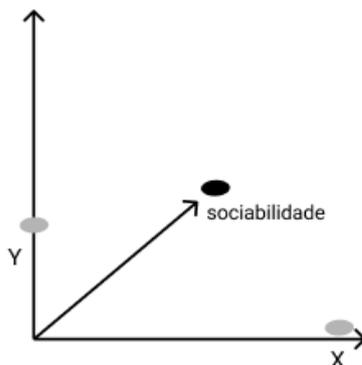
Figura 5 – O grau de taciticidade do professor de violino *expert*



Fonte: O autor.

Se o professor irá verbalizar mais ou menos, se irá tocar ou fazer mais ou menos demonstrações no instrumento durante a aula, dependerá da necessidade da aula e daquele aluno, naquele momento. Portanto, o professor precisa estar preparado para ambos, pois quem determinará o que será feito é o paciente, que no caso é o aluno. Nesse sentido, vemos que o ponto do conhecimento do eixo “X” caminha junto ao ponto do conhecimento do eixo “Z”. Essa é uma característica que pode ser única no caso do professor de instrumento.

O eixo “Z” fala sobre o grau de sociabilidade da profissão que é a capacidade que o profissional tem para perceber e captar as necessidades do outro. Nesse sentido, o ponto do eixo “Z”, certamente é o que mais caminha no modelo tridimensional. Tudo o que será feito na aula depende da necessidade do aluno; se a aula será de técnica ou de repertório, se o professor irá tocar mais ou menos, se ele irá falar mais ou menos, será determinado pela necessidade que o aluno apresentará na aula. Dessa forma, o eixo Z se encontra em grande profundidade, como mostra a figura:

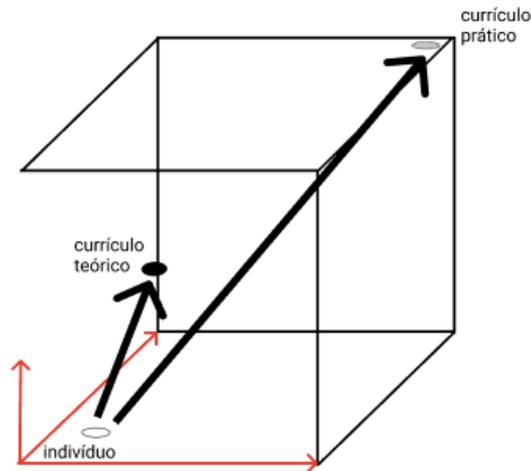
Figura 6 – O grau de sociabilidade do professor de violino *expert*

Fonte: O autor.

A flexibilidade também faz parte da rotina do professor *expert*. Ele precisa saber adaptar programas pré-estabelecidos para que o aluno tenha a oportunidade de aprender o que não sabe ou que possa melhorar os seus pontos fracos. Para que isso seja possível, o professor precisa saber julgar, baseado no seu conhecimento esotérico, o que é necessário para aquele aluno aprender naquele momento, sendo capaz de perceber a necessidade que o outro apresenta.

O professor de violino precisará estar preparado para receber alunos com as mais diversas características, pois certamente ele terá alunos na qual ele sentirá dificuldades em trabalhar e que para ele será difícil de lidar. Portanto, de acordo com os dados analisados, ficou evidente que o currículo que deseje preparar um bom professor de violino, precisa ter mais disciplinas laboratoriais ou práticas, de cunho pedagógico-musical e técnico-musical, em seu currículo do que disciplinas teóricas, pois o professor precisa ter perspicácia e experiência para perceber esses detalhes e nuances na aula e saber lidar com elas. Portanto, no esquema que demonstre a dosagem e a quantidade de aulas práticas e teóricas de um curso que forme o professor de instrumento, teríamos essa ilustração:

Figura 7 – A trajetória educacional do professor de violino iniciante até a *expertise*

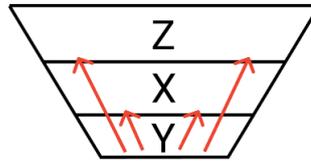


Fonte: O autor.

Durante a maior parte da entrevista o entrevistado deixa claro a importância que o grau de sociabilidade tem no dia a dia do professor de violino. E pelo o que foi constatado, essa percepção da necessidade do outro acontece através de um processo que se inicia quando se torna um bom violinista e o indivíduo tem domínio sobre o violino e os movimentos de seu corpo, que é o conhecimento tácito. Assim, o conhecimento esotérico, relacionados ao violino e o seu ensino, subsidiam o conhecimento tácito, que pode existir até de forma inconsciente no instrumentista, fazendo com que ele tenha condições de verbalizar sobre esse conhecimento, baseado em estudos. O conhecimento esotérico também dará condições para que ele possa perceber as inadequações no corpo do outro e agora, ele podendo verbalizar sobre o conhecimento tácito, ele poderá ajudar o outro indivíduo. Em síntese, na maior parte em que o eixo Y e X caminham, o eixo Z está caminhando junto, pois quando eles são utilizados na aula, de forma instantânea, o eixo Z é ativado, como por exemplo: depende do aluno se o professor irá verbalizar mais ou menos na aula e a aplicabilidade do conhecimento esotérico que o professor tem é transmitido no processo de ensino daquele aluno.

Assim, durante as análises percebi que no caso do professor de violino existe uma hierarquia dos conhecimentos, em que o conhecimento esotérico sustenta o conhecimento tácito, e os dois juntos sustentam e alimentam o conhecimento de sociabilidade, como podemos ver ilustrado pelo trapézio isóscele a seguir:

Figura 8 – A hierarquia dos conhecimentos do professor de violino *expert*



Fonte: O autor.

Além do eixo “Z” caminhando junto aos eixos “Y” e “X”, essa hierarquia existente entre as propriedades sócio-epistêmicas dos conhecimentos, podem ser uma coisa particular do professor de violino ou do professor de instrumento.

Essa pesquisa aconteceu com apenas um entrevistado, dessa forma, se faz necessários que futuros estudos possam se aprofundar mais no tema considerando um número maior de professores entrevistados e também com a observação das aulas deles. Os resultados podem ser diferentes dos ilustrados aqui, disso só saberemos no futuro, mas de qualquer forma, ficam as sugestões para quem desejar se aprofundar no assunto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007, p. 281-295.
- AMARAL, J. H. D. do. **Saberes docentes em bandas de música: um estudo multicaso com três maestros no Alto Oeste Potiguar**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- ARAÚJO, R. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/105220/000469490.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- ARAÚJO, J. M. de M. **Saberes docentes na prática do professor de música do Projeto SESC Cidadão**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- ALVES, A. C.; FREIRE, R. D. Expertise e motivação na performance musical. *In*: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2013, Belém. **Anais...** Belém: ABC Musical, 2013a.
- ALVES, A. C.; FREIRE, R. D. **Aspectos cognitivos no desenvolvimento da expertise musical**. Porto Alegre: Performa, 2013b.
- ALVES, A. C. **Expertise na clarineta: possibilidades de construção da performance musical de “alto nível”**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ALVES, A. C. **Domínios de competência do pedagogo expert em performance musical**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- ALVES, A. Expertise do professor de performance musical: definições e conceitos. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXIX., 2019, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFRGS, 2019, p. 1-8.
- BARBOSA NETO, V. P.; COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Rev Topic Educ**. [s.l.], v. 22, n. 2, p. 77-99, 2016.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 24. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- BERGMANN FILHO, J. **A análise e a criação de literatura musical como ferramentas da metodologia contemporânea do ensino do violino em sua fase inicial de aprendizado**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BERLINER, D. C. **The development of expertise in pedagogy**. Washington D.C.: American Association of Colleges for Teacher, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL, A. I. **Desejo e desenvolvimento de *expertise***: Motivação de longo prazo de pianistas/cravistas experts de tradição clássica. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

CARDOSO, A. A. *et al.* Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012.

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

CERESER, C. M. I. **A formação dos professores de música sob a ótica dos alunos de Licenciatura**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLLINS, H. Three dimensions of expertise. **Phenomenology and the Cognitive Sciences**. [s.l.], v. 12, n. 2, p. 253-73, 2013.

CORRÊA, A. G.; MILL, D. Corpo docente da educação musical a distância: uma análise do perfil do trabalhador virtual. **Trabalho & Educação**. [s.l.], v. 23, n. 3, p. 135-152, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9293>. Acesso em: 13 jul. 2021.

COUTO, A. C. N. Sociologia do currículo: o aporte teórico de Ben Zotzee para pensar a formação do educador musical. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXIV., 2019, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2019.

DAL BELLO, M. P. O bacharel professor de música. **Revista da Fundarte**. Montenegro, v. 16, n. 31, p. 136-154, 2016.

DEL BEN, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**. [s.l.], v. 1, n.8, p. 29-32, 2003.

DREYFUS, S.; DREYFUS, H. **Formal models vs. human situational understanding**: inherent limitations on the modelling of business expertise. Berkeley: University of California, 1981.

DREYFUS, S.; DREYFUS, H. **Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer**. Nova York: Free Pass, 1986.

ERICSSON, A. *et al.* The role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. **Psychological Review**. [s.l.], v. 100, n. 3, p. 363–406, 1993.

ERICSSON, K. A.; LEHMANN, A. C. Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task. **Annual Review of Psychology**. [s.l.], v. 47, n. 1, p. 273-305, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FIGUEIREDO, E. Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical. **Revista da ABEM**. [s.l.], v. 22, n. 32, p. 77-89, 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre, Artmed, 2009.

FOSSATTI, P.; SARMENTO, D. F.; GUTHS, H. Saberes docentes e a docência na sociedade contemporânea: Olhares discentes. **Comunicações**. Piracicaba, v. 9, n. 1, p. 71-85, 2012.

GALIZIA, F. S. **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.

GALVÃO, A. Cognição, emoção e expertise musical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. [s.l.], v. 22, n. 2, p. 169-174, 2006.

GALVÃO, A. *et al.* Desenvolvimento de expertise: um estudo de caso. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 1015-1033, 2011. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=5676&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 23 abr. 2020.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

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

GLASER, S; FONTEERRADA, M. Músico professor: uma questão complexa. **Música Hodie**. [s.l.], v. 7, n. 1, p. 23-39, 2007.

GOMES, A. C. A. **A relação entre sujeito *expert* e o objeto de conhecimento de expertise**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

HOFFMAN, R. R. How can expertise be defined? Implications of research from cognitive psychology. In: WILLIAMS, R. FAULKNER, W.; FLECK, J. **Exploring expertise**. New York: MacMillan, 1998, p. 81-100.

- KOTZEE, B. Differentiating forms of professional expertise. *In*: YOUNG, M.; MULLER, J. (Orgs.). **Knowledge, expertise and the professions**. London: Routledge. 2014, p. 61-77.
- KOLODIUK, A. F. **Práticas pedagógicas de Eric Rosenblith**: um estudo da metodologia em suas master-classes de violino. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LESTER, S. **Novice to expert**: the Dreyfus model of skill acquisition. 2005. Disponível em: <http://devmts.org.uk/dreyfus.pdf>. Acesso em: 26 maio. 2020.
- MANTOVANI, M. R. **Perspectivas de deliberação do fenômeno da prática pianística em diferentes níveis de expertise**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/173570>. Acesso em: 18 dez. 2021.
- MATEIRO, T. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **OPUS**. [s.l.], v.13, n. 2, não p., 2007.
- MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**. [s.l.], v. 2, n. 2, p. 8-18, 2008.
- NASCIMENTO, C. A. P. do. **PIBID Música – UFRN**: a formação de professores em articulação com os saberes docentes. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2015.
- OLIVEIRA, A. **Do que é possível “Dar Conta”? Profissionalização e Saberes Docentes na Prática de Professores de Música no Município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- RAY, S. **Pedagogia da Performance Musical**. Tese Pós-Doutoramento) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- REIS, J. R. A. de C. A. **Professor e performer**: uma conjunção didática. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013.
- RIBEIRO, M. T. D.; GONÇALVES, T. V. O. Os Saberes Docentes na Dinâmica pela Profissionalização do Trabalho Docente. **Revista Thema**. [s.l.], v. 15, n. 3, p. 991-1006, 2018.
- RODRIGUES, E. D. da R. A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários? **Revista da ABEM**. Londrina, v. 21, n. 31, não p., 2013.
- ROSSIT, F. H. A. **Educação Musical a Distância**: Base de Conhecimento Docente para o ensino de Teclado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. São Leopoldo, RS, v. 1, n.1, não p. 2009.

SANTOS, E. da S. G. **Educação musical em projetos sociais: os saberes docentes em ação**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SCARAMBONE, D. C. F. Reflexões sobre formação dos professores e o ensino de piano. *In*: SEMPEM, VII., 2007, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2007, p.148-154.

SILVA, G. M. da. **A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SIMÕES, A. C. Práticas Informais de Aprendizagem Musical na Escola: Limites e Possibilidades. **Revista da ABEM**. [s.l.], v. 23, n. 35, p. 62-75, 2020.

SOARES, L. T. Relações dialógicas e transversais entre aprendizagem autorregulada e teorias da aquisição de expertise. **Percepta – Revista de Cognição Musical**. [s.l.], v. 5, n. 2, p. 93-116, 2018.

SUZUKI, S. **Educação é Amor**. 2. ed. Santa Maria: Gráfica Pallotti, 1994.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

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

WEBER, V.; GARBOSA, L. W. F. Ensaio sobre os saberes docentes do bacharel professor de instrumento. **Música em Perspectiva**. [s.l.], v. 7, n. 1, p. 30-56, 2014.

WEBER, V.; GARBOSA, L. W. F. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis. **Revista da ABEM**. [s.l.], v. 23, n. 35, p. 49-61, 2015.

XISTO, C. P. **A formação e a atuação profissional de licenciados em Música: um estudo na UFSM**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.