

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

RODRIGO SABEDOT SOARES

**SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MÚSICA:
um estudo de caso em uma escola de música em Porto Alegre-RS**

Porto Alegre
2019

RODRIGO SABEDOT SOARES

**SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MÚSICA:
um estudo de caso em uma escola de música em Porto Alegre-RS**

Dissertação submetida
como requisito parcial à
obteção do grau de
Mestre em Música. Área
de Concentração:
Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra.
Jusamara Souza

Porto Alegre
2019

CIP - Catalogação na Publicação

Sabedot, Rodrigo
Socialização profissional de professores de música:
um estudo de caso em uma escola de música em Porto
Alegre-RS / Rodrigo Sabedot. -- 2019.
170 f.
Orientadora: Jusamara Souza.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, , Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. professor de escola de música. 2. escola de
música. 3. socialização profissional. I. Souza,
Jusamara, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao ensino público gratuito e de qualidade.

À CAPES pela concessão de bolsa de estudos, fazendo com que eu pudesse cursar e concluir o curso de mestrado com maior tranquilidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, corpo docente e administrativo, pela receptividade e suporte.

Ao grupo Educação Musical e Cotidiano (EMCO) pela acolhida e por muito contribuir para minha qualificação profissional e intelectual.

À prof^a. Dra. Jusamara Souza pela orientação, generosidade, empatia e sabedoria. Exemplo de pessoa sensível e comprometida. Grande inspiração para todos que, como eu, com ela convivem.

Às professoras da banca examinadora da dissertação, prof^a. Dra. Elisa da Silva e Cunha e prof^a. Dra. Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres, que foram minhas professoras na graduação e muito contribuíram para minha caminhada, bem como à prof^a Dra. Lília Neves Gonçalves pela gentileza do aceite em participar deste momento tão importante para mim.

À Guitarríssima Escola de Música pela abertura e oportunidade da realização desta pesquisa. Em especial ao diretor da escola, Me. Allan César Pfützenreuter.

Aos colaboradores entrevistados, Camila, Dionathan, Dirceu, Felipe, Melissa, Vinícius, sem os quais a investigação não teria sido possível.

A todos amigos e familiares que me apoiaram.

Aos meus cuscos e suas balançadas de rabo.

Ao Beto e à Dadá pelo suporte e por cuidarem do Caetano.

À Luana pela parceria de vida.

Ao Caetano pelo amor.

À educação musical.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo central compreender a socialização profissional de professores de música em uma escola de música. Foi realizado um estudo de caso na Guitarríssima Escola de Música, localizada em Porto Alegre – RS. Através do enfoque qualitativo, foram entrevistados seis professores atuantes nesta instituição, buscando-se descrever e analisar: sua inserção e adaptação; experiências cotidianas e estabelecimento de vínculos; aprendizados como professores de música e perspectivas na projeção de carreira a partir da experiência na escola de música. A socialização profissional foi tratada através do enfoque sociológico de Dubar (2005; 2012) e Hugues (1958). Nele, o “drama social do trabalho” é visto como em construção permanente, conectando pessoas, situações e percursos. Os resultados caracterizam a socialização profissional como um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. A identificação com a função de professor de música, na escola de música, ocorre de forma progressiva, iniciando antes mesmo de o professor assumir o cargo. Pouco a pouco, o profissional vai se adaptando através do que aqui chamei de fôrma institucional e fôrma didático-pedagógica. A primeira regando as normas de conduta e postura profissional, bem como os focos de atendimento da instituição. A segunda correspondendo às maneiras de ensinar que o professor vai aprendendo e agregando as suas experiências pregressas. Conforme se estabelecem na função, os professores podem se desenvolver para ampliar o atendimento a outros perfis de alunos. Também aprendem a compreender e ensinar o perfil de aluno mais comum, que busca aprender um instrumento ou canto como *hobby*. Através da socialização profissional, os professores percebem as especificidades de atender alunos na sede da escola ou nos domicílios dos alunos, bem como a organizar e trabalhar na produção de espetáculos. Seja na perspectiva de seguir ou não como professor da escola de música ou neste ramo de atuação, a inserção profissional neste espaço produziu reflexões em todos os entrevistados, no que tange à projeção de carreira, cada qual com suas particularidades. Esta pesquisa contribui para a área da educação musical na medida em que as escolas de música são importante espaço de atuação e formação de professores de música.

Palavras-chave: professor de escola de música; escola de música; socialização profissional.

ABSTRACT

This study aimed to understand the music teachers professional socialization in a music school. A case study was conducted at the Guitarríssima Escola de Música, located in Porto Alegre – RS. Through the qualitative approach, six teachers were interviewed, seeking to describe and analyze: their insertion and adaptation; everyday experiences and establishment of links; knowledge as music teachers and career projection perspectives from their experience in the music school. The socialization was treated through the sociological approach of Dubar (2005, 2012) and Hugues (1958), that consider that the “social drama of work” is permanently constructed, connecting people, situations and paths. The results characterize the professional socialization as an individual and collective process. The identification with the role of music teacher, in the music school, occurs in a progressive way, starting even before the teacher takes up the position. The professional is slowly becoming part (“shaping” itself) of the institutional and didactic-pedagogical structures, here called by me as “forms”. The first one determines the conduct standards and professional postures, as well as the focus of the institution as a business. The second structure correspond to the teaching way the teacher will learning and aggregating to their previous experiences. As long as they are establishing themselves as teachers, they can develop and expand the attendance to other student profiles. They also learn how to read and teach the student who aims to play an instrument or to sing as a hobby. Through the professional socialization, teachers also realize the specificities of teaching at the school dependences or at the student homes, as well as the production of shows. Independent of the teachers decisions of keep teaching at the music school or not, or even changing to other professional activity, the professional insertion in this space have produced reflection for all the interviewees, regardless their career projections, each one with his/her own particularities. This research contributes for the musical education studies, since the music schools are important spaces of work and formation of music teachers.

Keywords: music school teacher; music school; professional socialization.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Regiões Territoriais de Infraestrutura de Porto Alegre e locais que ensinam música e cobram pelo serviço.....	35
Figura 2 – Fachada da Guitarríssima Escola de Música	37
Figura 3 – Área de trabalho do software Nvivo.	48
Figura 4 – Etapas da identificação progressiva na função	54
Figura 5 – O desenvolvimento de “super poderes” de Dirceu.	74
Figura 6 – Fôrma institucional.	84
Figura 7 – Perfil dos alunos da Guitarríssima Escola de Música.....	108
Figura 8 – Metas de educação musical da escola de música segundo Camila.....	110
Figura 9 – Fôrma didático-pedagógica na escola de música.	117
Quadro 1 – Dados sobre os Entrevistados.....	39
Quadro 2 – Data, tempo e número de páginas transcritas das entrevistas.	41
Quadro 3 – Cronograma realizado da construção e análise dos dados.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS

CD – Compact Disc

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

Dra – Doutora

EMCO – Educação Musical e Cotidiano

IPA – Instituto Metodista de Porto Alegre

MEI – Microempreendedor Individual

MTV – Music Television (emissora de televisão)

OG – Orquestra de Guitarras

PPGMUS/UFRGS – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RH – Recursos Humanos

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TOC – Transtorno Obsessivo Compulsivo

TV – Televisão

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	Do meu percurso profissional.....	12
1.2	Construção do problema de pesquisa.....	14
1.3	Revisão de Literatura.....	17
1.3.1	As escolas de música.....	17
1.3.2	Os professores das escolas de música.....	21
1.3.3	Definição de duas nomenclaturas.....	23
1.4	As partes da dissertação.....	24
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
2.1	O conceito de socialização profissional.....	26
2.2	A socialização profissional em Hughes e em Dubar.....	27
3	METODOLOGIA.....	31
3.1	Os caminhos metodológicos.....	31
3.1.1	Pesquisa qualitativa.....	31
3.1.2	A construção do objeto científico e a construção do pesquisador.....	32
3.2	Estudo de caso.....	33
3.2.1	O contexto local: as escolas de música em Porto Alegre-RS.....	34
3.2.2	O caso desta pesquisa: os professores de música da Guitarríssima Escola de Música.....	35
3.2.3	Os professores sujeitos desta pesquisa.....	38
3.3	Técnica de pesquisa utilizada: entrevista semi-estruturada.....	39
3.3.1	Roteiro de entrevista.....	39
3.3.2	Realização das entrevistas.....	41
3.3.3	O momento da entrevista.....	42
3.3.4	Questões éticas.....	44
3.4	Análise dos dados.....	46

3.4.1 A análise temática	46
3.4.2 Uso do software NVivo	47
3.4.3 Etapa da pré-análise	49
3.4.4 Etapa da análise.....	51
4 A IDENTIFICAÇÃO PROGRESSIVA COM A FUNÇÃO DE PROFESSOR DE MÚSICA NA ESCOLA DE MÚSICA	54
4.1 Como os professores chegaram à escola: a importância da rede de intermediários.....	55
4.2 “Entrevista falada” e “entrevista de tocar”: o processo seletivo	57
4.3 Orientações para começar o trabalho	61
4.3.1 Da direção da escola.....	61
4.3.2 Dos professores mais experientes	62
4.4 A inserção efetiva	64
4.4.1 Aulas a domicílio e organização.....	64
4.4.2 Os “horários muito loucos”	67
4.4.3 Assumindo alunos de outros professores.....	68
5 NA ATIVIDADE: DAS EXPERIÊNCIAS AOS VÍNCULOS	70
5.1 Desenvolvendo os “super poderes”	70
5.2 Os momentos de convivência.....	76
5.2.1 Reuniões de equipe	76
5.2.2 Preparação de espetáculos.....	78
5.3 A fôrma institucional: o professor que faz só o papel de professor	82
5.4 Trabalhando na sede da escola	88
5.4.1 Ambiente musical e os recursos disponíveis.....	88
5.4.2 As janelas produtivas	91
5.5 Trabalhando no domicílio dos alunos	93
5.6 O espaço das práticas individualizadas.....	98
6 APRENDENDO A SER PROFESSOR(A) NA ESCOLA DE MÚSICA	104
6.1 Compreendendo o(s) perfil(is) dos alunos.....	104

6.2 As metas de educação musical na escola de música percebidas pelos professores	109
6.2.1 Uma visão geral	109
6.2.2 Tocar/cantar e se divertir: duas metas inseparáveis do ensino musical na escola de música	111
6.2.3 Metodologia livre	116
6.3 A avaliação na escola de música	122
6.3.1 O professor(a) avalia o aluno(a)	122
6.3.2 A escola avalia o(a) professor(a)	128
7 AJUSTES DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSOR DE MÚSICA E A PROJEÇÃO DE CARREIRA	131
7.1 Dirceu	132
7.2 Dionathan	136
7.3 Melissa	139
7.4 Vinícius	142
7.5 Camila	145
7.6 Felipe	148
7.7 Considerações sobre as trajetórias profissionais	151
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICES	164
Apêndice A	164
Apêndice B	166
Apêndice C	167
Apêndice D	168
Apêndice E	169
Apêndice F	170

1 INTRODUÇÃO

1.1 Do meu percurso profissional

Era maio de 2015, há quase quatro anos da escrita desta dissertação. Chegava eu na inauguração da sede da escola de música que mais tarde se tornou o *locus* de pesquisa. Compareci ao *Open House*¹ da Guitarríssima Escola de Música para conhecer a instituição e também para me apresentar à direção, pois havia feito contato virtual pleiteando uma vaga de professor de música.

No estacionamento em frente ao prédio da sede havia um *food truck*. Aproximei-me e pedi um copo de café. De posse da bebida entrei na sede e conheci as salas de aula e alguns professores que mostravam os espaços aos visitantes. Em outro ambiente alguns alunos se revezavam em apresentações, que contavam também com professores. Fiquei um tempo misturado à plateia, observando a movimentação. Por fim, esperei um momento oportuno e, em um rápido diálogo, apresentei-me ao diretor da escola.

Continuamos o contato por alguns meses de forma virtual até que eu fosse “chamado” para dar as primeiras aulas como professor da escola. Pouco tempo depois andava pela cidade, visitando o domicílio dos alunos, em curtos e longos deslocamentos. Também atendia alunos na sede.

Salto para o ano seguinte, 2016, quando realizo a seleção para o Mestrado em Música – ênfase Educação Musical, do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Selecionado, inicio meus estudos em 2017. Nesta etapa já estou há dois anos trabalhando na escola e por isso totalmente imerso em sua “realidade”. Esta imersão, associada aos estudos do mestrado, foi a base de vivência que me despertou a curiosidade que, por fim, se transformou nesta dissertação. Antes de tratar da investigação propriamente dita, proponho um retorno na linha do tempo, que explica a minha trajetória até chegar como professor na escola de música.

Comecei a estudar música com 12 para 13 anos de idade, com aulas particulares de guitarra. Era o auge do movimento musical estadunidense então rotulado como “grunge”. Bandas como Nirvana, Pearl Jam e Alice in Chains

¹ Evento oficial de inauguração da sede, aberto à comunidade.

ocupavam boa parte da cena de videoclipes da MTV, emissora de televisão que, também em seu auge, atraía a atenção do público adolescente. Meus amigos e eu assistíamos e discutíamos diariamente os videoclipes apresentados.

Na época, por volta dos anos 2000, o conteúdo na internet era ainda muito escasso, a própria internet era muito rudimentar se comparada a hoje. Então para aprender as músicas dos meus artistas favoritos, aqueles da televisão, a opção era “tirar as músicas de ouvido”, com os amigos ou com algum material impresso que se conseguisse.

Nessa época também fiz aulas com um professor particular, que visitava a minha casa. Ele me ensinou muitas músicas que eu gostava, e também apresentou outras. Assim eu me formava como “músico popular”, especialmente na linguagem guitarrística do rock e suas subdivisões.

Depois de um tempo eu parei com as aulas particulares, mas segui tocando muitas horas por dia, bem como buscando estudar tudo o que encontrasse. Por conta desta dedicação, destaquei-me entre meus amigos, e aí surgiram os primeiros alunos, mas sem retorno financeiro.

Alguns anos mais tarde, findado o ensino médio, eu decidi que tentaria cursar Graduação em Música na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Entretanto, esbarrei na prova específica, que incluía uma avaliação em solfejo e uma prova de instrumento, no meu caso o violão, com repertório da música erudita. Eram conhecimentos e habilidades com os quais eu não tivera contato.

Matriculei-me então em uma escola de música para estudar com um professor que me preparasse para essa prova. Foi o meu primeiro contato com este tipo de instituição. Lá aprendi leitura de partitura tradicional e um enfoque violonístico que desconhecia, técnico e interpretativo.

Preparei-me por cerca de um ano, mas não foi o suficiente para ter condições de prestar as provas, pois não estava no nível mínimo exigido. Acabei por prestar o vestibular para a minha segunda opção² e ingressei no curso de Ciências Sociais.

Entre os anos de 2007 e 2011 voltei-me para mais o estudo da sociologia, antropologia e ciência política. A música, sempre “em paralelo”. Eventualmente também tinha alguns alunos particulares de violão ou guitarra, agora já remunerado.

² Os alunos reprovados na prova específica podiam optar por prestar o vestibular para outra graduação.

Em 2011 formei-me como sociólogo e passei a trabalhar na área em que já tinha experiência como estagiário. A música, sempre em “paralelo”.

Em 2012 passei por outra escola de música, desta vez estudando canto. Foi a minha segunda inserção neste espaço. Em 2013 decidi, enfim, por uma mudança mais significativa: trocar a carreira de sociólogo pela de professor de música.

Ingressei na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) no curso de Licenciatura em Música, via ingresso diplomado. Ampliei o número de alunos particulares, bem como trabalhei como professor de música em escolas da rede pública em projetos no turno inverso. Por um tempo atuei como *freelancer* com pesquisas de mercado (pois tinha experiência e rede profissional construída nas ciências sociais) até conseguir me estabelecer financeiramente somente com as aulas de música.

Já em 2015 transferei a graduação para a Licenciatura em Música do Instituto Metodista de Porto Alegre (IPA), onde concluí o curso em 2018, já tendo iniciado o curso de mestrado.

Acredito que foi no diálogo entre minhas formações universitárias e minhas vivências - como aluno e professor na escola de música – que se deu a origem dos questionamentos que, por fim, traduziram-se nesta dissertação de mestrado.

Esta pesquisa versa sobre a socialização profissional de professores³ em escolas de música⁴. A pesquisa começa quando a pergunta “o que aprendi e tenho aprendido para me tornar professor neste espaço?” transforma-se em: “O que aprenderam e têm aprendido os outros professores para serem professores em uma escola de música?”.

1.2 Construção do problema de pesquisa

A elaboração de um projeto de investigação científica, requer a articulação de conceitos e teorias às instâncias empíricas. Como alertam Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004), “um objeto de pesquisa só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade” (p. 48).

³ Sempre que for citado professores entenda-se professores de música.

⁴ A definição de “escola de música” está no subcapítulo 1.2.2.

Ao longo do primeiro ano do curso de mestrado procurei refletir sobre o possível recorte da pesquisa, visando responder à questão: qual o foco deste trabalho? Os contornos da pesquisa foram ganhando forma conforme avançavam as orientações, as disciplinas, as discussões no grupo de pesquisa, aproximação com o campo empírico e o diálogo destas instâncias com os conceitos que poderiam se articular na compreensão do objeto de estudo. Assim, creio que a melhor forma de descrever o caminho de construção do problema de pesquisa deste projeto é traçar uma breve cronologia de como os conceitos teóricos serviram de aporte para refletir o objeto empírico.

O ponto de partida foi o estudo de pesquisas construídas a partir da noção de cotidiano, visto sob um prisma sociológico, conforme fundamenta Souza:

[..] cotidiano, do ponto de vista social das ciências sociais, é visto como um lugar social de processos, de crenças, de achar sentido comunicativo e interativo, nos quais os participantes da sociedade constroem suas identidades sociais e em cujas molduras se estabelece um entendimento sobre as normas sociais, realizam-se as interações sociais e se reconhecem processos intersubjetivos como sua parte essencial (SOUZA, 2000, p. 28).

Neste estágio, tinha claro que queria saber o que os professores aprendiam em suas rotinas diárias, quais vivências tinham, como essas vivências influenciavam sua visão sobre ser professor em uma escola de música.

A construção do problema avançou com o estudo do conceito de formação, visto através de uma perspectiva contemporânea, conforme fundamenta Fialho:

Na perspectiva contemporânea, a formação do professor está estreitamente relacionada com sua atuação. À medida que surgem demandas profissionais, há um movimento de busca e produção de conhecimento que instrumentaliza a ação docente. O saber buscar e produzir conhecimentos faz com que a autonomia do professor seja consolidada, dando-lhe liberdade de ação, contribuindo para o seu autodesenvolvimento enquanto profissional. Nessa direção, a experiência na atividade de professor é fundamental para a formação do professor. Aprende-se a ser professor sendo professor (FIALHO, 2014, p.124).

Assim, pensei, que o objetivo da pesquisa seria compreender o que os professores de música aprendem sobre *ser professor sendo* professores. Esta concepção de formação, apesar de sua importância como ponto de partida, não me ajudou muito na elucidação da problemática de pesquisa. Antes, ela revelou um plano de fundo, um cenário ainda não preenchido por conceitos de cunho mais

operacional, que me permitissem olhar as atividades dos professores de uma determinada forma, com um determinado foco.

O passo seguinte foi realizar uma primeira aproximação com o campo, realizando duas entrevistas semi-estruturadas, cujo roteiro foi elaborado visando abordar a inserção e adaptação dos professores neste espaço. Foi pelo envolvimento com o trabalho de campo, desde a elaboração do roteiro, passando pela realização das entrevistas e chegando a uma apreciação preliminar, que a literatura estudada até então “fez mais sentido”. Através de trabalhos como os de Vieira (2009) e Marques (2017), entrei em contato com alguns conceitos importantes e seus autores. Foi no conceito de socialização profissional, como proposto por Dubar (2005), que encontrei um caminho teórico para dialogar com minhas inquietações e assim, construir um problema de pesquisa. Ele se mostrou profícuo para guiar uma investigação científica focada nas interações dos sujeitos com lugares, pessoas, símbolos, enquanto professores em uma escola de música.

O objetivo geral desta investigação é compreender como ocorre a socialização profissional dos professores em uma escola de música. Os objetivos específicos são:

- Descrever como se deu a inserção e adaptação dos professores na escola de música;
- Elucidar as experiências do cotidiano do professor em uma escola de música e os vínculos que se estabeleceram a partir dessas experiências;
- Analisar de que forma os professores aprendem a ser professores de música em uma escola de música e como isso afeta ou não suas metas profissionais.

As escolas de música são importante espaço de formação musical bem como reconhecido local de atuação profissional dos professores de música, como citam Bellochio (2003) e Del Ben (2003). Acredito que compreender a socialização profissional dos professores neste espaço contribuirá para discussões sobre formação e atuação de professores de música.

1.3 Revisão de Literatura

1.3.1 As escolas de música

Escola de música é um termo genérico que, segundo Cunha (2011) “engloba vários modelos de instituições educativo-musicais” (p. 71). Encontrar uma escola de música, especialmente em centros urbanos, é uma tarefa simples. Entretanto, logo se verá que os estabelecimentos que assim se intitulam se diferenciarão de muitas formas: tipos de instrumentos ofertados, formato de cursos, estrutura física, dentre inúmeros outros aspectos.

Por isso que proponho, apoiado na definição de Cunha (2011), a seguinte definição de escola de música: estabelecimento de ensino de música de caráter privado cujo ensino não está submetido à legislação regulatória, além de não possuir vínculo com redes ou sistemas de ensino público. A sustentação financeira dá-se através do pagamento feito pelos alunos.

Restringindo a este escopo, as referências relacionadas a seguir situam-se entre 1995 e 2017. A busca foi feita principalmente em repositórios digitais, mas também em biblioteca física⁵. No acervos *online* foram pesquisadas palavras-chave relacionadas às escolas de música. As principais fontes foram a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical e os Anais de eventos da mesma entidade⁶. Também foram realizadas buscas através do sistema Google Acadêmico⁷, procurando identificar autores e publicações. Como se verá, não há uma continuidade ou uma “tradição” de se pensar as escolas de música, embora os trabalhos mais relevantes sejam referências sempre citadas.

Início a descrição da literatura destacando a inexistência de uma nomenclatura comum⁸. O artigo de Silva (1996) intitulado “Escola de música

⁵ A dissertação de mestrado de Silva (1995) só foi encontrada em cópia física, na biblioteca do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁶ Disponíveis em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/>.

⁷ Disponível em <https://scholar.google.com.br/>.

⁸ Os rótulos mais utilizados para as escolas de música são “livres” e “alternativas”. Aparecem as variações “escola livre de música” e “escola de música livre”. Da mesma forma “escola alternativa de música” e “escola de música alternativa”. Embora a ordem das palavras acarrete em mudança semântica, as escolas abordadas são semelhantes, no que tange as características que serão aqui delineadas. A nomenclatura “escola de música particular” é usada em alguns trabalhos de forma concomitante. Outros nomes também são empregados, como “escolas específicas de música” ou “escolas especializadas de música”.

alternativa: sua dinâmica e seus alunos” parece ser o pioneiro sobre o assunto. Ele foi publicado na revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e é decorrência da dissertação de mestrado da autora (SILVA, 1995). Nele é desenvolvido o conceito de escola alternativa, bastante citado nos trabalhos posteriores que tratam da temática. Esse conceito centra-se basicamente em duas características: serem escolas particulares sem vínculo com a rede oficial de ensino e o ensino de música dar-se conforme diretrizes da própria escola.

Quinze anos mais tarde, os trabalhos de Cunha (2009, 2011) visaram abordar a escola de música, por ela chamada de escola livre de música. Através de um enfoque sociológico, a escola de música é vista como multidimensional, em constante transformação de suas estruturas, práticas e comportamentos. A autora busca descrever e analisar a organização e funcionamento dessa instituição, em um estudo de caso.

Os trabalhos das autoras acima citadas serão basilares e comumente citados em publicações que versam ou dialogam com as escolas de música. Eles se tornam ainda mais relevantes na medida em que os casos estudados foram na mesma cidade, Porto Alegre-RS. Assim, permitem supor indícios de transformações não só nas escolas, mas também no cenário da educação musical local mais amplo, do qual fazem parte⁹.

Agora tratarei das principais características das escolas de músicas apresentadas pela literatura. Começo citando a capacidade de atender diversos públicos e interesses como uma qualificação importante destes estabelecimentos de ensino. Como exemplos, as escolas podem atender ao adolescente que visa tocar um repertório de música popular, à mãe que busca musicalização infantil para o filho ou filha bem como àquele que almeja profissionalização na música. Entre outras demandas.

Em recente levantamento realizado por revista especializada na área das escolas de música (NO TOM, 2017)¹⁰, constatou-se que predominam os pequenos empreendimentos (82,1%) que tem até cinco funcionários, contando os professores.

⁹ O contexto local é discutido no subcapítulo 3.2.1.

¹⁰ O levantamento foi feito com as escolas cadastradas no portal ao qual a revista é parte, referente ao ano de 2017. Assim, não se trata de uma amostra estatisticamente representativa. Oferece, contudo, indícios, uma vez que no portal há cadastro de escolas de quase todos os estados brasileiros. Não foi encontrada outra pesquisa que faça semelhante sistematização.

As escolas mais estruturadas, acima de dez funcionários, são minoria (7,1%). As especialidades mais procuradas são violão, piano, teclado, musicalização infantil e guitarra, nesta ordem. Há público distribuído em todas as faixas etárias, desde bebês até pessoas acima de 60 anos de idade. Estes dados dão indícios do quão amplo é o escopo de atuação das escolas de música.

Sejam pequenos ou grandes empreendimentos, as escolas de música têm liberdade de adaptação frente às demandas do mercado. Do ponto de vista legal, não têm obrigação no que tange a exigências e recomendações do Ministério da Educação, como aquelas escolas de educação básica subjugadas à Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 1996. Além disso, não são controladas por agências de Estado, Universidades ou instituições religiosas.

Enquanto instituição de ensino de caráter privado, as escolas de música têm autonomia para elaborar o modelo de ensino, organização curricular, repertório, tipos e formatos de cursos. Apesar da liberdade para atender diversificadas demandas, a missão primeira da escola parece ser “atender àqueles que buscam a aprendizagem de um instrumento musical ou determinado estilo musical, mediante o acesso direto e imediato, sem a exigência de pré-requisitos” (SILVA, 1995, p. 4-5). Este tipo de demanda permanece na escola estudada por Cunha (2011) onde “o perfil mais recorrente” [...] é o ‘comercial’, que consistiria naquele aluno que está iniciando na música popular e não deseja se aprofundar muito nos estudos” (p. 75). Para esse público “a ênfase maior era dada ao aspecto da performance. [...] O que contava como realização musical era tocar um instrumento” (SILVA, 1995, p. 132).

Sendo este o perfil da maioria dos alunos, as escolas de música precisam inovar constantemente, para acompanhar as demandas do mercado e as expectativas dos alunos com relação às aulas de música. Talvez em função deste caráter dinâmico sejam comumente vistas como desorganizadas ou desarticuladas. Essa percepção diz, no entanto, mais respeito à “diversidade de opiniões, crenças, culturas, princípios de ensino, concepções de música, entre outros inúmeros aspectos” (CUNHA, 2011, p.75).

As escolas de música parecem carregar todo o peso que se atribui à instituição escolar, comumente vista como um local onde “deveria haver uniformidade, coesão de ideias e modelo político, pedagógico e didático estáveis” (CUNHA, 2009, p. 9). Talvez na tentativa de desvincular-se desse rótulo é que

muitos locais que oferecem aulas de música se autodeclarem como ateliê, casa, centro, estúdio, espaço, etc.

Outra característica das escolas de música é a vivência musical que elas proporcionam aos alunos. Independente do nível de performance, os alunos são convidados a apresentações públicas, geralmente antecedidas por ensaios. As escolas trabalham como produtoras do show, cuja finalidade maior é proporcionar ao aluno a autorrealização (CUNHA, 2011). O ambiente e a convivência com músicos mais experientes também é importante, fazendo com que o aluno se sinta inserido em um meio musical.

Embora o perfil dito comercial seja o preponderante, não é somente nele que as escolas de música enfocam o ensino. Além dos cursos destinados aos iniciantes, outros podem ser criados por iniciativas dos professores, dos gestores e/ou demanda de um perfil de aluno. Nestes casos a escola de música funciona como alternativa para atender demandas formativas não contempladas plenamente em outros espaços.

Os artigos de Requião (2001; 2002), ambos relacionados à sua dissertação de mestrado, ajudam na reflexão sobre o caráter “alternativo” das escolas. A autora destaca que as escolas de música podem ser procuradas por aspirantes à profissionalização na área de música como *performers*, que nelas encontram profissionais com experiência de músico prático. Assim, seriam um “espaço alternativo” de formação às Instituições de Ensino Superior, para aqueles que julgam que o conhecimento acadêmico não é o mais apropriado para a atuação como músico *performer*.

Outra resposta possível ao caráter alternativo das escolas, como observado por Silva (1996), é o fato de que muitas vezes elas suprem uma lacuna da falta de oferta do ensino de música na educação básica. Sobre este argumento cabe um acréscimo: mesmo os alunos que têm aulas de música na educação básica podem procurar as escolas de música. Isto ocorre porque os enfoques de educação musical comumente são distintos, cabendo à escola de música o foco no ensino individualizado e no desenvolvimento técnico de um instrumento ou canto.

A bibliografia sobre as escolas de música não se esgota nos trabalhos que as centralizam como objeto de estudo. Isto porque elas também aparecem de forma periférica em outras pesquisas. Um exemplo é o trabalho de Vieira (2009), que

investigou em sua dissertação de mestrado os modos de ser e agir dos professores de violão, os quais citaram as escolas como importante espaço de atuação. Já Gomes (2016) investigou a inserção profissional dos licenciados em música, onde as escolas aparecem de forma relevante como local de trabalho.

1.3.2 Os professores das escolas de música

Não existe uma formação específica, de caráter formal, para atuação nas escolas de música. Desta forma, o trabalho dos professores costuma refletir suas experiências como alunos de instrumento ou acúmulo como professores de música, como citam Chiareli e Siebert (2009). Os professores também desfrutam de relativa autonomia que se expressa, por exemplo, na sugestão de repertório e estilos musicais (CARNEIRO 2014; PAULA 2014). Silva (1996) verificou, porém, que apesar de lidar com repertório variado, a prática didática apoia-se em valores provenientes da literatura das instituições formais (como a dos conservatórios)¹¹.

O professor de música da escola de música legitima sua prática de ensinar a partir da sua destreza ao tocar. O reconhecimento de sua capacidade como professor dá-se a partir da demonstração de seu domínio técnico e performático ou de sua experiência artístico-musical (SILVA, 1996; CUNHA, 2009). Um perfil de professor, reconhecido por Requião (2001; 2002) é o músico-professor. Profissional cuja formação foi orientada para o exercício de práticas artísticas na área da música. Para esse profissional a atividade docente ocorre em “segundo plano [...] apesar dessa ser, freqüentemente, a atividade mais constante e com uma remuneração mais regular em seu cotidiano profissional” (REQUIÃO, 2002, p. 64).

As escolas de música têm autonomia de gestão e de organização dos recursos humanos, não sendo obrigadas, por exemplo, a contratar educadores musicais com formação no ensino superior. Apesar desse caráter de informalidade, muitas tendem a se organizar como as instituições formais de ensino, no que se refere ao quadro de funcionários e suas funções, como observou Carneiro (2014).

¹¹ Segundo Cunha (2009) o ensino conservatorial tem, em sua origem, a formação do estudante de música baseada na dedicação extrema e identificação do talento. O objetivo era a excelência da execução musical. Esse tipo de ensino foi sofrendo mudanças ao longo da história, em virtude de aspectos econômicos e políticos.

Segundo o autor, o diretor geralmente é o dono e também tem experiência na função docente, influenciando, assim, em todas as esferas, inclusive a pedagógica.

Com relação à formação acadêmica, talvez o perfil do professor da escola de música tenha mudado nos últimos anos. Na escola estudada por Silva (1995; 1996) apenas dois dos trinta professores possuíam ensino superior. Já na escola abordada por Cunha (2009; 2011), quase uma década e meia depois, todos os professores possuíam formação universitária na área da música (bacharelado ou licenciatura). Podemos nos questionar se a demanda por profissionais diplomados não seja uma exigência crescente no mercado¹².

Ainda sobre o ensino superior, na escola estudada por Paula (2014) a formação em nível superior não era exigida, mesmo porque na cidade não existia tal oferta. Ainda assim, alguns professores eram graduados. Aqui podemos refletir sobre o alcance da formação em nível superior para professores de música, no cenário brasileiro. Como já afirmado, as escolas são em parte moldadas por seus professores e suas trajetórias profissionais. Assim, a passagem pelo ensino superior tem importante impacto na formação dos professores de música e, por consequência, no funcionamento das escolas de música em que trabalham.

No levantamento de revista especializada, já referenciada neste texto (NOTOM, 2017), mostrou-se que a formação em ensino superior não é equânime em todos os instrumentos. Os professores mais frequentemente graduados são aqueles que trabalham com bebês (86%), seguido por musicalização infantil (76%). Os demais instrumentos têm percentuais inferiores: piano (65%), teclado (64%), canto (63%), guitarra (56%), baixo (53%) e violão (51%), percussão (44%) e órgão (33%), dentre outros.

Já Gomes (2016) verificou que os licenciados em música trabalham nas escolas de música mesmo antes de ingressar no ensino superior. Mas é no período durante a graduação que a inserção aumenta, vindo a diminuir depois, quando egressos. Esse dado destaca estes espaços como relevantes também na formação profissional dos professores, pois, conforme Fialho “a experiência na atividade de

¹² Neste comparativo, em especial, porque ambas autoras estudaram escolas da mesma cidade (Porto Alegre-RS) e de portes semelhantes. A oferta de cursos superiores de música, no estado do Rio Grande do Sul, também pode entrar como nexos explicativos, pois, em 1995, a quantidade de cursos era menor e talvez o enfoque da formação não favorecesse a inserção do profissional na escola de música.

professor é fundamental para a formação do professor. Aprende-se a ser professor sendo professor” (FIALHO, 2014, p. 124).

Por fim, destaco a dissertação de mestrado de Goss (2009), que realizou a pesquisa estudando os licenciandos e suas percepções com relação às escolas por ela chamada de escolas livres de música. Constatou que muitos já possuíam experiências como professores nesses espaços. Acreditavam que o curso em nível superior de licenciatura, como formação inicial, oferecia suporte adequado para esta atuação docente, através de determinadas disciplinas e do estágio curricular. Os professores não deixam, entretanto, de considerar que a atuação exige competências e saberes específicos, advindos da prática profissional.

Pensando no histórico das escolas de música – e tomando de empréstimo a tipologia proposta por Souza (2014) - podemos pensar que elas navegam entre o ensino musical instrumental, as tradições conservatoriais, a influência dos cursos superiores de música e a criação e mutação dos ditos espaços informais.

Com base nos textos aqui relacionados podemos tratar como hipótese que o caráter “alternativo” e “livre” das escolas só assim é possível pela relação dialógica que estas têm com seu corpo docente. Dito de outra forma, parece que ao mesmo tempo em que as escolas moldam a atuação dos professores são também moldadas por eles.

A capacidade adaptativa das escolas de música pode explicar em parte porque já são um espaço consolidado de formação musical bem como reconhecido local de atuação profissional dos professores de música (BELLOCHIO, 2003; DEL BEN, 2003). Mais permeável a demandas múltiplas, desde que comercialmente viáveis.

1.3.3 Definição de duas nomenclaturas

Optei por utilizar a nomenclatura de “escola de música”, abrindo mão dos termos mais comumente associados, “alternativa” e “livre”. A denominação genérica permite priorizar o enfoque na socialização profissional dos professores neste espaço de ensino e aprendizagem de música. Eximo-me, desta forma, de responder perguntas como “alternativa a quê? Ou a quem?” ou mesmo “livre de quê? Ou de

quem?”. Estes questionamentos são pertinentes, mas não procurei centrar a análise dos dados neles.

Outra nomenclatura que deve ser compreendida em seu contexto, e por isso já esclarecida na introdução, é a forma pela qual os sujeitos que fazem aulas de música na escola são nomeados. Busquei ao longo do texto os chamar, na maioria das vezes, de simplesmente “alunos”. Entendo que, antes de tudo, a importância da instituição escola de música, para esta pesquisa, dá-se pela sua função de ensinar música.

Entretanto, considerando a Guitarríssima Escola de Música como instituição privada, não é possível desconsiderar que busca identificar “tendências ou desejos de sua clientela actual¹³ e potencial e da sua satisfação através do fornecimento de produtos ou serviços”, conforme consideração de Estevão (1998, p. 211), que estudou as escolas privadas portuguesas.

É dessa forma que a escola também considera seus alunos enquanto clientela. Assim, em alguns trechos da dissertação utilizo o binômio aluno/cliente quando o assunto abordado dialoga com aspectos comerciais, no sentido da venda de um serviço. Ressalto que “cliente” também é um termo utilizado de forma espontânea por dois dos entrevistados, em determinados momentos, ao se referirem aos alunos.

1.4 As partes da dissertação

Este trabalho está dividido em oito capítulos. O primeiro é introdutório e visa elucidar como “cheguei” à temática da atuação profissional de professores em escolas de música e a partir dela a um problema de pesquisa. Sobre o tema é também realizada uma revisão de literatura na área da educação musical.

O segundo capítulo discute o conceito central do trabalho: socialização profissional. São descritas suas origens e aplicabilidade para o estudo, bem como noções teóricas que dele derivam e que nortearam desde a construção do roteiro de entrevista até a análise dos dados.

O terceiro capítulo apresenta os caminhos metodológicos percorridos, assim como a construção conjunta de pesquisador e objeto científico através de um estudo

¹³ Palavra escrita conforme o texto original, de língua portuguesa do país de Portugal.

de caso. É descrito o contexto da pesquisa, são detalhadas as técnicas utilizadas para construir e analisar os dados, além de esclarecidas as questões éticas.

Os capítulos quatro, cinco, seis e sete debruçam-se sobre os dados. A análise inicia com a inserção dos professores na escola de música, descrita no capítulo quatro. Já o capítulo cinco versa sobre as atividades rotineiras e os vínculos a partir daí estabelecidos. O capítulo seis tem um aspecto mais reflexivo, onde os professores explicam suas concepções sobre a atuação profissional na escola de música. O capítulo sete, por fim, individualiza cada um dos entrevistados na análise e reflete sobre suas projeções de carreira.

No capítulo oito exponho as considerações finais, que resumem os resultados do estudo, bem como possíveis contribuições para a área da educação musical.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa tem o aporte teórico de autores vinculados à sociologia. Na perspectiva aqui adotada, as teorias têm a função de oferecer suporte para o pesquisador traçar caminhos interpretativos a partir dos dados empíricos. Dito de outra forma, através de uma lógica indutiva as experiências dos entrevistados foram tomadas como ponto de partida para a construção do objeto científico. O principal conceito que balizou esta construção foi o de socialização profissional, discutido a seguir.

2.1 O conceito de socialização profissional

O conceito de socialização profissional articula dois conceitos – socialização e profissão – que são, isoladamente, discutidos por ampla literatura.

O termo profissão tem origem no século XIII com o surgimento das Universidades, quando passa a designar o trabalho intelectual em oposição ao trabalho manual (LE GOFF, 1977 *apud* DUBAR, 2005, p. 164). A partir deste marco, as correntes de pensamento das ciências sociais traçarão diversificadas definições para o termo profissional. Uma delas, em consonância com a abordagem desta dissertação, é tributária do chamado interacionismo simbólico¹⁴, onde “o termo ‘profissional’ deve ser considerado uma categoria da vida cotidiana” (HUGHES, 1958, p. 42 *apud* DUBAR, 2005, p.177).

Outra definição pertinente, mais atual e influenciada por Dubar, é encontrada no trabalho de Franzoi (2006), que adota como requisitos para a definição de profissional o reconhecimento social de determinado conhecimento adquirido por um indivíduo e sua utilidade. Além disso, o portador do conhecimento também deve se reconhecer como tal e inserir-se no mercado de trabalho (p. 20). Os professores entrevistados nesta dissertação identificam seu saber específico de professor de

¹⁴ “O interacionismo simbólico é a etiqueta mais adequada para identificar a ‘segunda escola de Chicago’ [...]. A expressão ‘interação simbólica’ data de 1937. Sua paternidade cabe a Herbert Blumer (1900-1987), professor em Chicago e importante personagem no cenário acadêmico americano [...]. Ele reconhece apenas a realidade individual como nível onde possa se exprimir um sentido. Noutras palavras, os indivíduos não sofrem os fatos sociais; ao contrário, não cessam de produzi-los” (LALLEMENT, 2004, p. 293-294).

música, bem como têm seu conhecimento socialmente reconhecido. Além disso, por óbvio, estão todos inseridos no mercado de trabalho.

O conceito de socialização, por sua vez, constitui-se como um dos conceitos básicos “que possuem tantos universos de significação quantos são os pontos de vista sobre o ‘social’” (DUBAR, 2005, prefácio à 3ª edição francesa).

Em trabalho mais recente, Dubar (2012) traça uma definição abrangente de socialização profissional que dialoga com os objetivos desta pesquisa:

[...] a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros (patrões, colegas, clientes, público, etc) inseridas em situações de trabalho, marcadas por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos, fracassos. A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho (DUBAR, 2012, p.358).

É possível destacar da citação alguns elementos importantes para compreender a socialização profissional na escola de música. Em primeiro lugar a ampla gama de atores sociais com as quais os professores interagem (direção da escola, setor administrativo, colegas professores e alunos). Estas interações são marcadas por “continuidades e rupturas” em um processo que “conecta situações e percursos”. É através das experiências como professores na Guitarríssima Escola de Música que os professores se definem enquanto tal para atuarem nesse espaço, mas também para além dele, pois estas vivências vão integrar uma “construção permanente” da concepção de ser professor de música.

No subcapítulo seguinte pode-se compreender de forma mais detalhada a teorização sobre socialização profissional em Hughes e em Dubar.

2.2 A socialização profissional em Hughes e em Dubar

A abordagem da socialização profissional em Dubar é tributária especialmente ao trabalho de Hughes (1958), considerado por ele como um marco na discussão. Dubar identifica na obra de Hughes três mecanismos específicos de socialização profissional:

1) imersão na cultura profissional, que corresponde à descoberta da “realidade desencantada” do mundo profissional através da “identificação progressiva com a função”, que ele chama de “passagem através do espelho”;

2) instalação de uma dualidade no sujeito entre o “modelo ideal” da profissão e o “modelo prático”, mais afeito às tarefas cotidianas;

3) “ajustes das concepções de si”, que implica na identificação de futuros possíveis na carreira (DUBAR, 2005, p. 182-186).

No presente estudo, os capítulos relacionados à análise dos dados estão articulados a estes mecanismos. O quarto capítulo relaciona-se direta e explicitamente ao primeiro mecanismo: “identificação progressiva com a função”. O quinto capítulo trata das atividades rotineiras dos professores, fazendo assim referência ao segundo mecanismo, especialmente às “tarefas cotidianas”. Já o sexto capítulo transita entre o segundo e o terceiro mecanismo, relacionando aspectos reflexivos na fala dos professores. Por fim, o sétimo capítulo é uma referência ao último mecanismo através do “ajuste das concepções de professor” e a projeção de carreira.

Alerto, entretanto, que não se trata de uma “aplicação” da teoria, mas sim que esta contribuiu na forma como o roteiro de entrevista foi planejado e, por consequência, na redação final da dissertação. É por esse motivo que não trabalhei diretamente com as noções de “modelo ideal” e “modelo prático”, presentes na teoria de Dubar. Acredito que estas noções têm um limitante semântico pelo termo “modelo”, que traz a ideia de rigidez. Ao mesmo tempo, poderiam suscitar discussões com as quais essa investigação não pretende dialogar, como por exemplo: “qual o modelo das escolas de música”?

O estudo da socialização profissional como focado aqui está preocupado “não apenas com um conjunto de técnicas para fazer um trabalho útil, mas com algum aspecto da vida” (HUGHES, 1958, p.116, tradução nossa)¹⁵. Neste mesmo artigo, Hughes sugere que estudos sejam feitos cobrindo desde a fase de aspirante à profissão até os primeiros anos de prática. Desde quase o “estado leigo” na cultura

¹⁵ No original: [...] professions is concerned with not just a set of techniques for doing some useful work, but with some aspect of life [...] (HUGHES, 1958, p.116).

profissional até tornar-se membro de uma profissão, tanto no autorreconhecimento quanto reconhecido pelas demais pessoas (p.130) ¹⁶.

Resguardadas suas especificidades, este é o escopo deste trabalho: procurei abordar desde o momento em que os professores tomam conhecimento da existência da escola, até o momento em que já estão estabelecidos na função. É preciso destacar que o momento da investigação (ou seja, quando são realizadas as entrevistas) os professores já estão estabelecidos na função e falam, portanto, desta posição.

Outro ponto a ser destacado sobre o referencial teórico é que Hughes estudou a formação de médicos, cuja legitimidade e legalidade para atuação profissional só ocorre depois de encerrado um ciclo formal de preparação. Os professores de música atuantes nas escolas de música já são, em geral, professores particulares desde antes de seus ciclos formais de preparação e por isso não são, propriamente, “aspirantes” à profissão. São, no máximo, aspirantes à atuação naquele espaço, em específico. Esta constatação torna o objeto de estudo diferente na medida da especificidade de sua socialização profissional.

Destaco, ainda, outras três noções sobre a socialização profissional em Hughes (1958). A primeira delas diz respeito a compreender que o processo não se encerra em momentos ou lugares, mas sim é um devir sem tempo determinado para acabar. A segunda se refere a que “alguns aspectos da realidade podem ser aprendidos em um período inicial do treinamento técnico e da experiência, enquanto que outros poderão ser efetivamente aprendidos apenas em um momento posterior” (p.121, tradução nossa) ¹⁷. A terceira noção é que cada indivíduo tem acesso a somente uma parte do acervo de conhecimentos e habilidade da profissão, o que torna o processo social e individual ao mesmo tempo.

Por fim, destaco a noção de “grupo de referência” (DUBAR, 2005, p. 183) citada algumas vezes ao longo do texto. Ela diz respeito aos profissionais mais antigos na função com os quais se aprende “como trabalhar” naquele determinado contexto. Da

¹⁶ No original: We need studies which will run these various lines of inquiry concurrently, starting in the premedical phase and following the aspirant through into his early years of practice. That is, studies which take him from the time when he is most nearly like a layman in his medical culture, through the full cycle of whatever happens to him in school, to that time in the early years of practice when he is fully a member of the profession, both in his own mind and in that of most people who know him HUGUES, 1958, p.130).

¹⁷ No original: Perhaps some aspects of reality can be learned in an early phase of technical training and experience, while others can be effectively learned only at some later point.

forma como vejo a socialização profissional dos professores na escola de música, penso que os “grupos de referência” não são somente os professores mais antigos, mas também outros funcionários, ou mesmo a direção, que realizam a inserção institucional do professor de música. Ainda, quando o professor é novato na instituição e passa a dar aulas para alunos mais antigos, estes também se constituem como uma espécie de grupo de referência, pois já carregam consigo uma forma de ensinar/aprender música, fruto da vivência na escola.

Foi, portanto, no aporte conceitual da socialização profissional, como proposto por Dubar, que pude elucidar melhor as questões: como se inserem e se adaptam os professores na escola de música? Quais são suas experiências cotidianas como professores e que vínculos se estabelecem a partir dessas experiências? Como os professores percebem essa imersão e de que forma ela impacta ou não em suas metas profissionais?

Poderia-se questionar se a perspectiva de Hughes sobre a socialização profissional não é obsoleta, visto que o ambiente social em que foi criada (metade do século XX) é diferente do cenário do século XXI. Dubar nos esclarece em que medida a abordagem pode “atravessar o tempo”:

Poderíamos reproduzir os exemplos de análises sociológicas que confirmam a questão central da teoria interacionista da socialização profissional enunciada por Everett Hughes, no início dos anos 1950, a partir do caso americano. Essa teoria foi fortemente complexificada e revisada depois, de diversas formas. Mas ainda se organiza em torno de algumas proposições que constituem, antes de tudo, uma perspectiva investigativa, isso é, ao mesmo tempo um olhar sociológico sobre o trabalho e a formação, um reservatório de métodos para traduzi-lo em pesquisas empíricas e algumas teses essencialmente críticas em relação a prenoções (geralmente funcionalistas) sobre o lugar e o sentido do trabalho nas sociedades contemporâneas (DUBAR, 2012, p.363-364).

O paradigma do interacionismo simbólico permanece válido dentro do campo das ciências sociais. A teoria de Hughes foi “atualizada”, inclusive sendo Dubar um dos responsáveis por esta tarefa. Todavia alguns princípios “originais” permanecem sólidos, essencialmente aqueles que posicionam a teoria frente a outros paradigmas de investigação do social. Assim, a sociedade contemporânea possui um acervo empírico para novas investigações, como é o caso desta pesquisa de mestrado.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa. Segundo Quivy e Van Campenhoudt (2017) pode-se compreender as etapas de uma investigação científica, no campo das ciências sociais, em três grandes atos: 1) a ruptura: quando procuramos desconstruir aquilo que sabemos por nossa experiência de vida ou nossa bagagem supostamente teórica; 2) a construção: quando começamos a articular conceitos e teorias, uma forma de “olhar a realidade” e construir um objeto de pesquisa e; 3) a averiguação¹⁸: no momento em que vamos a campo em busca de dados. Cada um dos atos possui etapas que se entrecruzam, em um processo não linear de investigação.

Neste capítulo sobre metodologia procuro descrever os procedimentos realizados que fundamentam os passos de ruptura, construção e averiguação. No caso desta pesquisa, a ruptura se dá sobre a minha própria experiência enquanto professor na escola de música *locus* dessa pesquisa, tentando “desnaturalizar” a minha visão, construída no cotidiano da prática profissional. Já a construção corresponde à definição do objeto da pesquisa: os professores de música na Guitaríssima Escola de Música. Por fim, a etapa da averiguação corresponde às entrevistas semi-estruturadas realizadas com seis professores da escola. Esta pesquisa centra-se no paradigma qualitativo de pesquisa, e o método utilizado foi o estudo de caso.

3.1 Os caminhos metodológicos

3.1.1 Pesquisa qualitativa

Existem muitos enfoques na pesquisa qualitativa, mas pode-se observar alguns traços comuns. Segundo Flick (2009), o olhar dos pesquisadores qualitativos busca acesso a eventos em seu contexto natural, procurando dar espaço às particularidades. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é parte importante e integrante do percurso de investigação. Pode-se dizer que o pesquisador “se constrói” juntamente com o objeto que procura compreender.

¹⁸ No texto (traduzido) os autores utilizam o termo “verificação”. Optei por substituí-lo por “averiguação” pois penso que o primeiro é menos afeito à pesquisa qualitativa.

Complementam Bogdan e Biklen (1994) que a pesquisa qualitativa é descritiva, procurando analisar palavras ou imagens enquanto dados de determinado fenômeno. Os investigadores qualitativos focam em processos, diferente de resultados e produtos. As abstrações geralmente são formuladas de forma indutiva, à medida em que o pesquisador avança na pesquisa e se apropria dos dados.

3.1.2 A construção do objeto científico e a construção do pesquisador

O envolvimento do pesquisador com seu objeto de estudo faz com que ambos, pesquisador e objeto, construam-se de forma simbiótica. Conforme há o envolvimento com o campo empírico de estudo, é inevitável impregnar-se de percepções e visões, sempre parciais, da realidade. Como destaca Flick,

Os pesquisadores, em si, são uma parte importante do processo de pesquisa, seja em termos de sua própria presença pessoal na condição de pesquisadores, seja em termos de suas experiências no campo e com a capacidade de reflexão que trazem ao todo, como membros do campo que se está estudando (FLICK, 2009, p. 13).

Posso dizer que o meu contato com o campo de estudo – as escolas de música – começou em 2006, no lugar de aluno. É o momento em que começo a formar minha concepção sobre o que é “ser professor” neste espaço, mesmo que de forma inconsciente.

Em meados de 2015 passo a acompanhar as escolas de música por meio das redes sociais, em especial o *Facebook*, já com a pretensão de atuar como professor. É neste período que a minha “visão” sobre a Guitarríssima Escola de Música passou a compor-se, através dos fragmentos de realidade observados. O momento seguinte, já como professor de música da escola, desperta uma nova realidade sobre as escolas de música, fundada na percepção daquele que ensina.

Assim, quando iniciei minha pesquisa no mestrado, em 2017, já tinha pelo menos onze anos de vivências das escolas de música. Como aluno, espectador e professor. Quando decidi, por fim, construir um objeto de estudo científico, já não podia me despir de tudo que tinha observado e vivido, significado e re-significado. Essa subjetividade passou, então, a fazer parte do processo de pesquisa.

Já no meu projeto de dissertação, apresentado no final do primeiro ano de mestrado, escrevia que a pesquisa começou quando a pergunta “O que preciso saber para dar aulas na escola de música?” transformou-se em: “O que os outros professores sabem para dar aulas na escola de música?”. Foi este interesse pelo saber alheio - pela experiência do outro, colocando-a em perspectiva e estranhando a minha própria experiência - que desencadeou o processo de pesquisa.

O debate sobre o envolvimento do pesquisador com seu objeto de pesquisa não é novidade. No campo das ciências sociais, o sociólogo alemão Max Weber, já em 1904, escreveu que

não existe qualquer análise científica puramente ‘objetiva’ da vida cultural, ou [...] dos ‘fenômenos sociais’, que seja independente de determinadas perspectivas especiais e parciais, graças às quais estas manifestações possam ser, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, selecionadas, analisadas e organizadas na exposição, enquanto objeto de pesquisa (WEBER, 2006 [1904], p. 87).

Assim, reflito com Weber sobre o envolvimento do pesquisador com seu objeto de pesquisa, em busca de uma suposta ciência social “objetiva”. Já para ele, a completa eliminação da subjetividade do pesquisador deixaria de ser uma meta científica. Isso não significa abandono ao rigor científico. Ao contrário, na própria citação Weber já enfatiza a importância dos processos de seleção, análise e exposição dos dados.

Nos próximos subcapítulos da metodologia descrevo a construção do objeto de pesquisa – a socialização profissional dos professores em uma escola de música - enquanto um estudo de caso. Posteriormente detalho a forma como os dados foram coletados, organizados e analisados. Em meio a essas etapas, destaco a minha participação enquanto pesquisador e a inevitável subjetividade inculcada no processo de investigação.

3.2 Estudo de caso

O método de investigação utilizado nesta pesquisa foi o estudo de caso. Segundo Almeida et. al. (2008) este método é adequado para estudos microssociais, que busquem as minúcias das relações sociais. É bastante útil quando as interrogações feitas pelo pesquisador envolvem elevado grau de detalhamento e complexidade de um dado fenômeno (p. 69). O estudo de caso responde a questões

do tipo "como" e "por quê" e é indicado quando o pesquisador "já conhece uma realidade em suas linhas gerais, já sabe da existência de uma dada situação, mas busca entender detalhadamente como e por que ela ocorre de determinada forma" (p.70).

Yin (2015) caracteriza o método como uma investigação empírica, que busca compreender um fenômeno contemporâneo, ora chamado de caso, em profundidade e em seu contexto no mundo real. No estudo de caso os limites entre o fenômeno e o contexto não são evidentes, pois não há como o pesquisador isolar seu objeto de estudo do mundo que o envolve (p. 17). Por esse motivo, antes de detalhar a construção do caso, será feita uma breve descrição do contexto: o panorama das escolas de música no município de Porto Alegre-RS.

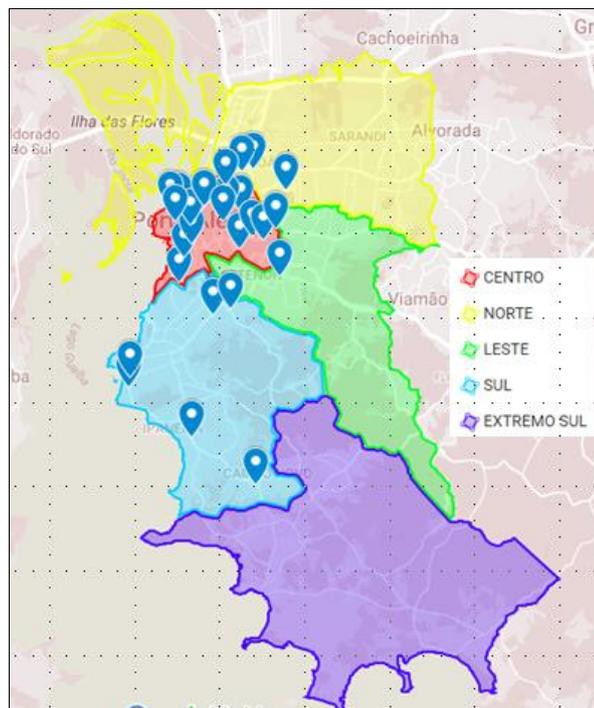
3.2.1 O contexto local: as escolas de música em Porto Alegre-RS

Em Porto Alegre existem muitos espaços que oferecem aulas de música e cobram um valor pelo serviço. O mapa da Figura 1 ilustra este cenário¹⁹. Além dos locais que ofertam aulas de música, foram destacadas as Regiões Territoriais de Infraestrutura de Porto Alegre, segundo o Observatório da Cidade de Porto Alegre (ObservaPOA)²⁰.

¹⁹ O mapa é resultado de levantamento realizado em abril de 2018, especialmente para esta pesquisa. O mecanismo de busca utilizado foi o Google (www.google.com.br) e a rede social Facebook (www.facebook.com). Foram procurados estabelecimentos que ofertavam o ensino de música e cobravam pelo serviço. O critério de validação para constar no mapa foi constar na rede social (facebook), alguma postagem nos últimos 30 dias e não ser uma postagem isolada (ter mais postagens em datas próximas).

²⁰ Fundado em 2006, o Observatório da Cidade de Porto Alegre (ObservaPOA) disponibiliza uma ampla base de informações georeferenciadas sobre o município de Porto Alegre. Acesso em <http://www.observapoa.com.br>.

Figura 1 – Regiões Territoriais de Infraestrutura de Porto Alegre e locais que ensinam música e cobram pelo serviço.



Fonte: Elaborado pelo autor através da plataforma Google Maps²¹.

O mapeamento não pretende ser completo e exaustivo de todos os espaços que ofertam música na cidade e cobram pelo serviço. Ainda assim, é possível, a partir dele, conjecturar sobre dois fatores: 1º) existem muitos espaços que ofertam aulas de música e cobram pelo serviço e; 2º) estes espaços tendem a se concentrar na Região Central da cidade, onde estão localizados a maior parte dos bairros cuja população tem um maior poder aquisitivo²². Assim, pode-se supor que o ensino de música pago é destinado às classes econômicas mais altas.

3.2.2 O caso desta pesquisa: os professores de música da Guitarríssima Escola de Música

Segundo Yin (2015), para caracterizar o caso de um estudo, enquanto unidade de análise, devemos ser capazes de defini-lo e delimitá-lo. A definição diz

²¹ Acessível em <https://www.google.com.br/maps>. O mapa foi criado em 12/07/2018.

²² Segundo Mapa e Indicadores das Vulnerabilidades Sociais (PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 2007), a Região Central da cidade, composta por 18 bairros, apresenta os melhores valores no Índice de Vulnerabilidade. O índice varia de 0 (mais vulnerável) a 1 (menos vulnerável), e é composto por indicadores de saneamento, renda e educação. Os valores dos bairros da Região Central variam entre 0,841 e 0,993.

respeito a conter “questões e proposições específicas” o que fará com que o caso permaneça “dentro dos limites viáveis” de um estudo (p.33). Na medida em que às questões iniciais de pesquisa agregam-se conceitos e teorias, vai-se fortificando a estrutura capaz de delimitar um caso.

O caso também deve ser pertinente e relevante a um campo científico, como objeto de pesquisa que dialogará com a literatura existente deste campo. Inserido em um âmbito de discussão acadêmico-científico, o valor do caso é a compreensão de suas peculiaridades e o quanto elas dialogam com cenários mais amplos.

O caso desta pesquisa são os professores de música da Guitarríssima Escola de Música. Referindo-se a um grupo (os professores) inseridos em um espaço (a Guitarríssima Escola de Música). Ambos elementos, sujeitos e escola, devem ser compreendidos de forma inseparável. A lente está focada justamente nesta intersecção, na socialização profissional dos professores *na* escola de música. Busca-se elementos de compreensão compartilhados pelos professores a partir de sua vivência neste espaço, e por isso cada professor não é considerado um caso isolado.

A escola de música, *locus* dessa pesquisa, foi fundada em agosto de 2009 “com o intuito de atender a necessidade de pais e alunos que querem ter aulas de música com profissionais qualificados e sem precisar sair de casa”²³. O atendimento a domicílio é uma característica marcante desta escola, presente desde sua criação. Possivelmente foi a primeira instituição a oferecer este serviço, ao menos em sua região de atuação, a cidade de Porto Alegre – RS.

Além do atendimento a domicílio, a escola passou a oferecer aulas em colégios particulares parceiros, bem como em uma sede, situada em local fixo. Em 2015, a Guitarríssima Escola de Música inaugura uma nova sede (Figura 2), na mesma cidade citada. Com maior número de salas de aula, estúdio para ensaio e mais espaço para equipe administrativa, a escola pôde ampliar a capacidade em receber alunos.

²³ Informação extraída do site oficial da escola (www.guitarrissima.com.br). Acesso em 18/04/2017.

Figura 2 – Fachada da Guitarríssima Escola de Música.



Fonte: foto cedida pela direção da escola.

Dar aula na sede, no domicílio ou em um colégio parceiro, depende da disponibilidade de agenda do professor e da demanda pela especialidade que ensina. O deslocamento até a residência dos alunos é comumente realizado com o veículo próprio do professor. Caso não possua este meio, ele pode utilizar outra maneira de locomoção, como o transporte público. A escola concede um auxílio deslocamento, valor pago ao professor, proporcional à quilometragem percorrida até os domicílios dos alunos.

As especialidades de ensino oferecidas são baixo, bateria, canto, flauta, guitarra, piano, teclado, violão e violino. Ainda os projetos especiais Guitar Babies²⁴, Guitar Kids²⁵, Meninas Cantoras de Porto Alegre²⁶ e Teoria e Percepção. As aulas podem ser individuais, em dupla, trio ou grupo.

No cenário local, no município de Porto Alegre-RS, a escola figura como uma instituição relevante em termos de infraestrutura ou número de professores que compõe o corpo pedagógico²⁷. O vínculo empregatício dos professores ocorre através de duas formas: Microempreendedor Individual (MEI) e Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Quase todos os professores possuem ensino superior em

²⁴ Atende alunos de 0 a 3 anos.

²⁵ Atende alunos de 3 a 6 anos.

²⁶ Grupo coral destinado a meninas de 7 a 17 anos.

²⁷ Em janeiro de 2018 a escola conta com 22 professores contratados, além de uma equipe administrativa composta por 8 funcionários.

música (bacharelado, licenciatura ou tecnólogo), concluído ou em andamento²⁸. Em geral, têm experiência pregressa como professores de música, seja em outras escolas de música, projetos sociais ou aulas particulares. São profissionais, portanto, atuantes no campo do ensino de música.

Em vista disso, os professores de música da escola caracterizam-se como um potencial caso a ser estudado, na medida em que o aprofundamento sobre a socialização profissional poderá trazer contribuições heurísticas para o campo da educação musical, especialmente sobre o tema da atuação profissional. A descoberta dos processos pelos quais os professores de música se tornam professores, na escola de música, poderá contribuir para o campo da educação musical, seja para capacitar novos educadores musicais, fortalecer e ampliar o campo de atuação profissional ou fornecer novas reflexões.

3.2.3 Os professores sujeitos desta pesquisa

Para a seleção dos professores foram estabelecidos alguns critérios, a fim de contemplar uma diversidade maior de perfis quanto ao: a) tempo de atuação como professor na escola; b) instrumento(s) que ensina; c) formação acadêmica em bacharelado ou licenciatura e; d) gênero.

Assim, foram contemplados professores com mais e menos tempos de inserção na escola; as principais especialidades, em termos de número de alunos, oferecidas pela escola: violão, guitarra, teclado, canto e Guitar Kids; as formações em bacharelado e licenciatura e a participação de mulheres professoras.

Ao total foram seis professores (as) entrevistados (das), em ordem cronológica da entrevista: Dirceu, Dionathan, Melissa, Vinícius, Camila e Felipe. Entre a primeira entrevista (professor Dirceu, realizada em 19/09/2017) e a sexta entrevista (professor Felipe, realizada em 06/07/2018) passaram-se quase dez meses.

O Quadro 1 detalha alguns dados de cada entrevistado e sua participação na escola de música.

²⁸ Apenas um professor, do instrumento bateria, não cursa ou cursou ensino superior em música.

Quadro 1 - Dados sobre os Entrevistados.

Nome	Data de nascimento	Na escola desde	Instrumento(s) que ensina	Formação acadêmica ²⁹
Dirceu	24/07/1982	Outubro de 2011	Contrabaixo, violão e guitarra	Licenciatura em música (completo)
Dionathan	24/05/1993	Agosto de 2015	Teclado, piano, flauta doce e Guitar Kids	Licenciatura em música (completo)
Melissa	19/01/1998	Julho de 2016	Teclado e piano	Bacharelado em piano (incompleto)
Vinicius	04/07/1995	Junho 2011	Violão e guitarra	Bacharelado em canto (incompleto)
Camila	04/04/1991	Março de 2017	Canto e Guitar Kids	Licenciatura em música (completo)
Felipe	30/09/1991	Abril de 2015	Violão, guitarra e bateria	Bacharelado em violão (completo)

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.3 Técnica de pesquisa utilizada: entrevista semi-estruturada

Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada. As entrevistas semi-estruturadas são aquelas onde o pesquisador "possui um roteiro com os aspectos que deseja que sejam abordados pelo entrevistado, porém a entrevista transcorre livremente" (ALMEIDA et al., 2008, p. 81), sendo necessário ao pesquisador observar as dimensões estudadas.

3.3.1 Roteiro de entrevista

Como já citado, meu interesse pela temática da pesquisa partiu da minha própria experiência enquanto professor de música na Guitarríssima Escola de Música. Assim, como eu já conhecia o contexto da escola, a forma como ela funcionava, com que tipo de situações os professores se deparavam diariamente, entre outros aspectos, o roteiro de entrevista teve como ponto inicial a minha própria experiência. A partir dela, fui refinando por alguns meses, durante as orientações, o

²⁹ Formação (completa ou incompleta) na data de sua entrevista.

que eu gostaria de saber da experiência dos professores de música *na* escola de música. Ou seja, foi-se, pouco a pouco, ajustando-se a lente, de forma a clarear mais o foco da pesquisa.

Bem no início da fase de elaboração do roteiro, minhas perguntas davam conta do começo da vida musical do professor. Havia perguntas sobre sua formação musical, como “Quando você começou a estudar música?”. Logo ficou claro que tais perguntas levavam a outras questões que, apesar de interessantes, eram muito amplas e poderiam me afastar do *locus* da pesquisa, a escola de música. Então, a primeira importante definição do roteiro foi o recorte temporal: eu iria perguntar sobre a experiência dos professores a partir do momento em que ficaram sabendo da existência da Guitarríssima Escola de Musica.

Em um momento seguinte, comecei a pensar as perguntas em blocos, por temas mais amplos, como “inserção na escola de música” e “adaptação ao trabalho”. Por fim, em setembro de 2017, já tinha elaborada a quarta versão do roteiro de entrevista, que foi utilizada para realizar as duas primeiras entrevistas, com os professores Dirceu e Dionathan.

Destas entrevistas para a próxima, passaram-se quase cinco meses. Isso por dois motivos: primeiro iniciou o período de final de ano, mais difícil para agendar entrevistas; segundo porque foi um período de maturação da pesquisa, leituras, reflexões e discussões nas orientações, ajudando no rumo do caminho a seguir.

Com as ideias mais polidas, em março de 2018, cheguei enfim à quinta versão do roteiro de entrevista (Apêndice A). Na prática ele pouco se diferenciou da versão anterior, apenas tornou-se mais claro, organizado e objetivo. Para “chegar” a esta última versão o procedimento realizado foi transcrever a entrevista do professor Dirceu, deletar todas as respostas e comparar o roteiro com as perguntas que tinham sido realmente feitas. Verificar como a entrevista semi-estruturada tinha, na prática, se estruturado a partir da relação com o entrevistado e adaptá-la a partir daí. Esse último roteiro foi utilizado da terceira à sexta entrevista.

Um aspecto importante de destaque é a ordem das questões no roteiro, fundamental para o sucesso da entrevista. Começar com questões de resposta mais simples tal qual “Como você conheceu a escola?”, permite que os entrevistados consigam responder sem ter que refletir muito. Neste caso apenas estimularão a memória, e não precisarão explicar os “porquês” das “coisas”. Conforme a entrevista

vai avançando, diminui a tensão entre o entrevistador e o entrevistado, propiciando um “clima” favorável para responder questões mais difíceis, que exigem um maior grau de reflexão. É o que aconselham autores como Bogdan e Biklen (1994) que destacam que este momento inicial funciona para “construir uma relação” com o entrevistado (p.135).

3.3.2 Realização das entrevistas

As entrevistas com os seis professores foram realizadas na própria sede da escola, em uma das sete salas de aula, conforme disponibilidade na data de sua realização. Elas foram pré-agendadas via sistema de mensagens Whatsapp. As entrevistas foram gravadas em aplicativo de áudio de um aparelho celular.

Quadro 2 - Data, tempo e número de páginas transcritas das entrevistas.

Entrevistado	Data	Tempo de entrevista	Nº de páginas transcritas ³⁰
Dirceu	19/09/17	1:14:07	22
Dionathan	21/09/17 e 18/10/17	1:14:16	18
Melissa	15/03/18	43:32	16
Vinícius	07/05/18	1:14:14	18
Camila	21/05/18	58:29	22
Felipe	06/07/18	1:10:44	16
	TOTAL:	6:35:22	112

Fonte: Elaborado pelo autor.

Das seis entrevistas, cinco foram realizadas em apenas um encontro. A exceção foi o professor Dionathan, pois tivemos de interromper o primeiro encontro em virtude de indisponibilidade de tempo. Em todas as entrevistas o roteiro foi cumprido integralmente.

Sobre o momento da entrevista, argumenta Giddens que

Todos os seres humanos são agentes cognoscitivos. Isso significa que todos os atores sociais possuem um considerável conhecimento das condições e conseqüências do que fazem em suas vidas cotidianas. [...] A racionalização da conduta só se converte na apresentação discursiva de razões se os indivíduos forem solicitados por outros a esclarecer por que atuaram de tal ou tal modo (GIDDENS, 2009, p. 331).

³⁰ Fonte Times New Roman n° 12.

Partir da premissa de que todas as pessoas são capazes de construir um discurso sobre aquilo que fazem não significa dizer que esse processo de construção seja simples, linear, automático. Assim, a condução das entrevistas é fundamental e influencia diretamente nos resultados da pesquisa.

Um aspecto que me pareceu fundamental para a qualidade do material obtido nas entrevistas foi iniciar a investigação entrevistando os professores com quem eu tinha mais intimidade (professores Dirceu e Dionathan). Desta forma, pude “testar” o roteiro de maneira mais tranquila, reduzindo o impacto de possíveis constrangimentos durante a entrevista, como aqueles causados por alguma pergunta impertinente ou pela postura do entrevistador. Ainda, da possibilidade de “me perder” em sua condução, visto que o roteiro semi-estruturado exige atenção máxima do pesquisador, sabendo identificar os “ganchos” na fala do entrevistado que conduzem a conversa para os assuntos que se quer abordar. O entrevistador deve “encorajar” o entrevistado a “elaborar” sua fala, pois “os pormenores e detalhes particulares são revelados a partir de perguntas que exigem exploração” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 136).

Ao superar as duas primeiras entrevistas, senti-me mais seguro e dominando mais o foco da pesquisa. Isso me possibilitou prosseguir na coleta de dados de forma mais assertiva, especialmente com interlocutores com os quais tinha menor intimidade.

3.3.3 O momento da entrevista

Durante toda a pesquisa participei da escola como professor, mas também realizando algumas atividades de pesquisa de mercado, como pesquisas de satisfação com os alunos/clientes da escola. A este duplo papel como funcionário da escola se juntou minha participação como pesquisador acadêmico.

Penso que a minha posição dentro da escola teve impacto na forma pela qual os entrevistados construíram suas narrativas, na maneira como se posicionaram. Tomo de empréstimo a metáfora dramatúrgica de Goffman onde

[...] no palco um ator se apresenta sob a máscara de um personagem para personagens projetados por outros atores. A platéia constitui um terceiro elemento da correlação, e que entretanto, se a representação fosse real, não estaria lá. Na vida real, os três elementos ficam reduzidos a dois: o papel que um indivíduo desempenha é talhado de acordo com os papéis desempenhados pelos outros presentes e, ainda, esses outros também constituem a platéia (GOFFMAN, 2002, p. 9).

Esforcei-me para atuar como pesquisador, mas mesmo no momento de entrevista não podia me despir completamente do papel de colega de trabalho. Fui também a plateia, assistindo ao entrevistado construir sua narrativa sobre a atuação como professor de música no espaço da escola de música.

Percebi que, dependendo do entrevistado, a observância para permanecer dentro do papel de professor de música, vinculado à Guitarríssima Escola de Música, era uma condição quase permanente. Assim, alguns entrevistados construíram um discurso mais homogêneo, sem espaços para improvisos no “palco”, sem “sair da personagem”. Já outros alternaram momentos de formalidade com espontaneidade. E também houve aqueles que pareciam dar menor importância ao papel de professor ou não se viam tão atuantes enquanto tal.

A metáfora dramática de Goffman também permite colocar em perspectiva o papel do entrevistador. Pois a entrevista semi-estruturada se modifica conforme a interação e faz com que a postura do entrevistador, a quantidade de intervenções, a extensão das explicações, altere por fim a sua posição enquanto ator social naquela situação. O entrevistador, nesta perspectiva, também é um ator em cena. Ora protagoniza mais o “cientista”, ora o colega de trabalho. De forma análoga, o entrevistado também pode flutuar entre o papel de “colaborador” de investigação científica e o de colega de trabalho. Nestas cenas, acontecem momentos mais dramáticos, com temas mais delicados, e momentos de maior humor, nas perguntas mais descontraídas.

A teatralidade foi aspecto inerente às entrevistas. Ela se manteria caso a minha personagem fosse diferente, como por exemplo a figura de um pesquisador externo, desconhecido, que viera à escola somente em algumas ocasiões específicas. Creio que a proximidade com os(as) entrevistados(as) e o meu conhecimento do “palco e dos bastidores” (ou seja, da própria escola de música) favoreceu para a quantidade e qualidade do conteúdo das entrevistas.

3.3.4 Questões éticas

Existem questões éticas para serem observadas em qualquer tipo de pesquisa. Conforme Martins (2004) na investigação qualitativa há que se observar a proximidade entre pesquisador e pesquisado e possíveis consequências da pesquisa para a vida das pessoas e grupos (p. 295).

Por isso, tendo em vista o meu envolvimento com a escola de música, ora *locus* desta pesquisa, foi muito importante o esforço em explicitar aos colaboradores o caráter da pesquisa acadêmica, posicionando-a como externa à escola. Isso ocorreu em momentos coletivos, como as reuniões de equipe, ou em momentos informais, quando fui indagado nos corredores da escola. Também nas próprias entrevistas, de forma mais sistemática.

Além disso, as entrevistas foram precedidas de email explicativo, elencando os principais aspectos da investigação científica no âmbito do mestrado acadêmico. Como exemplo, os Apêndices B e C trazem os emails enviados ao professor Dirceu (17/09/2017) e à professora Melissa (06/02/2018), com mensagens explicativas sobre a pesquisa e formalizando o convite para participação da mesma.

Destaco o apoio e o papel da direção da escola, no esclarecimento aos funcionários sobre a independência das minhas atividades, como acadêmico e como funcionário da escola. Em especial, no dia 06 de abril de 2018 realizei uma apresentação específica para a equipe de funcionários da escola, com um maior detalhamento sobre a pesquisa. Nesta ocasião (já tinha realizado quatro do total das seis entrevistas) deixei aberto àqueles que quisessem participar de forma voluntária, sem meu convite prévio. No dia seguinte o professor Vinícius entrou em contato, manifestando a vontade de participar da pesquisa e assim foi incluído como colaborador. Também nesta reunião comuniquei que o roteiro da pesquisa estaria disponível a todos, de modo virtual e para livre acesso, no repositório digital da escola. O roteiro permaneceu acessível, pelo menos, até o momento em que finalizei a escrita desta dissertação.

Nas entrevistas foram reforçadas as questões éticas referentes à produção e divulgação dos dados. Esses esclarecimentos foram gravados e contam em todas as transcrições. Os entrevistados foram esclarecidos sobre os seguintes aspectos:

1) Caráter da pesquisa/entrevista: a pesquisa não tinha o interesse/objetivo de julgar, qualificar, valorar, aprovar ou desaprovar qualquer elemento da atuação profissional do professor de música ou da própria escola de música. Professores e escola não estariam sendo, de nenhuma forma, avaliados;

2) Sigilo: os áudios seriam transcritos por mim. Só quem teria acesso aos áudios e transcrições, na íntegra, seria eu, o próprio entrevistado e a minha orientadora professora Dra. Jusamara Souza;

3) Censura do entrevistado: os entrevistados receberiam as transcrições e poderiam vetar alguma parte, sem necessidade de explicar os seus motivos. Nenhum entrevistado fez uso desta opção;

4) Observação do diretor da escola: o diretor da escola teria acesso prévio aos trechos das falas que fossem ser usados como citação, em material a ser publicado. Sobre, e somente sobre, esses trechos, poderia fazer alguma ponderação sobre a pertinência ou não de sua utilização. O diretor da escola não teria acesso ao conteúdo integral das gravações, nem das transcrições.

Ao enviar as citações ao diretor, este solicitou alguns esclarecimentos quanto a questões “estratégicas” e “confidenciais” que os entrevistados versaram. Ele também demonstrou preocupação com alguns trechos que poderiam expor os alunos da escola.

Iniciamos uma troca de emails, onde sugeri algumas adaptações. Citações diretas foram transformadas em citações indiretas, pois concordamos que o texto literal da citação, lido de forma isolada, poderia dar uma conotação equivocada a um leitor mais desatento. Também realizei pequenas adaptações no vocabulário de alguns trechos. Destaco que foram somente seis citações questionadas e adaptadas. Os ajustes não comprometeram o conteúdo das entrevistas.

5) A pesquisa não serviria de publicidade à Guitarríssima Escola de Música: os resultados da pesquisa não serão capazes de dizer se a escola é boa ou ruim, o foco não é a qualificação dos serviços prestados pela escola;

6) Direito ao anonimato: o entrevistado poderá ser referenciado com um codinome fictício. Nenhum entrevistado fez uso desta opção. No texto final dessa dissertação os entrevistados são citados com seu primeiro nome.

3.4 Análise dos dados

Segundo Martins (2004) a análise de dados qualitativos exige do pesquisador “uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva” (p. 292). Ainda segundo a autora, estas habilidades advêm da formação teórica e dos exercícios práticos do pesquisador. Por isso, a forma de tratamento e análise dos dados nesta pesquisa são fruto dos exercícios desenvolvidos durante o mestrado, mas também das minhas experiências profissionais pregressas como sociólogo.

3.4.1 A análise temática

Os dados desta pesquisa foram analisados por meio da análise temática, um tipo de análise de conteúdo. Segundo Minayo (2010), fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado (MINAYO, 2010, p. 209). Nesta perspectiva, conforme Cortes (1998), A partir da teoria e de um conhecimento prévio exploratório do material a ser analisado elabora-se um sistema de categorias temáticas, através do qual se classifica de forma exhaustiva o material analisado (CORTES, 1998, p. 33).

Na análise temática o volume do material a ser codificado em cada recorte do material empírico não é pré-determinado, podendo variar de poucas palavras a várias páginas. Tradicionalmente, a análise temática como técnica está relacionada à crença na significação da regularidade através da inferência estatística. Porém há variantes que trabalham com os significados, ao invés da valorização da contagem de frequências (MINAYO, 2010). É o caso da análise temática realizada nesta pesquisa.

Aqui o foco foi verificar se determinado tema se repetia na fala dos entrevistados, mas muito mais importante do que a frequência das repetições foi o conteúdo das explicações. A maneira como cada entrevistado explicava, ou não, os temas sugeridos. Essa forma mais heterodoxa (MARTINS, 2004) do tratamento das categorias temáticas corresponde à perspectiva da pesquisa social preconizada por Weber, onde “o domínio do trabalho científico não tem por base as conexões

‘objetivas’ entre as ‘coisas’ mas as conexões ‘conceituais’ entre os ‘problemas’. (WEBER, 2006, p. 83)”.

Neste sentido, procurei descrever nos subcapítulos seguintes de que forma estabeleci estas “conexões”, das falas dos entrevistados entre si e delas com o referencial teórico da socialização profissional e da educação musical. Antes, porém, caberá uma descrição da utilização do software Nvivo no processo de análise de dados.

3.4.2 Uso do software NVivo

As transcrições em texto foram importadas no software Nvivo, versão 11³¹. Foi no ambiente virtual desse software que foi realizado o processo de codificação das entrevistas em categorias temáticas. A utilização do software não exige a competência e o olhar do pesquisador, uma vez que a tecnologia não é capaz de realizar análises, mas sim de agrupar, relacionar e resumir informações.

O Nvivo é um software que oferece diversas ferramentas que auxiliam no tratamento dos dados, algumas podem ser usadas de forma isolada, outras de forma complementar ou conjunta. Não há um caminho linear de procedimentos a serem realizados. Antes, a estrutura do programa facilita os vai-e-vens característicos da pesquisa qualitativa, que prescinde de um modelo explicativo apriorístico. Assim, é possível que o pesquisador trabalhe com os dados, mantendo o material bruto intacto (as transcrições ou as gravações em áudio) ao mesmo tempo que produz novas informações, a partir de sistematizações.

3.4.2.1 O conceito de “nó”

O Nvivo trabalha com o conceito de “nó”, que é a forma de selecionar “pedaços” das fontes com que se trabalha. Uma vez atribuído um “nó” a algum trecho de uma fonte, é possível trabalhar esse trecho com outros recursos do programa. Agrupar, desagrupar, categorizar, criar modelos explicativos, relacionar com outras fontes, entre outros.

³¹ O NVivo pode ser adquirido de forma online e possui uma licença de 12 meses, a baixo custo, exclusiva para estudantes. Acesso em www.qsrinternacional.com.

O Nvivo possui a possibilidade de customização da área de trabalho. O usuário pode determinar a forma como as informações estarão dispostas. A minha forma favorita de trabalhar a codificação dos dados é visualizar três elementos de forma simultânea (Figura 3). Na esquerda um resumo das categorias e subcategorias (ou “nós” e “subnós”) existentes e sua densidade, ou seja, a quantidade de material que foi categorizado em cada cada nó. No centro o material que está sendo codificado, no caso as transcrições em texto. E na direita um recurso chamado faixas de codificação, que realça que categoria está presente naquele trecho de texto. A figura captou um momento intermediário da análise dos dados³², com categorias provisórias:

Figura 3 – Área de trabalho do software Nvivo.

The screenshot displays the Nvivo software interface with three main panels:

- Resumo dos “nós” (Left Panel):** A table showing a hierarchical structure of nodes and their associated sources and references.

Nós	Nome	Fontes	Referências
1 - Inserção		0	0
•	Grupo de referência	4	11
•	Redes - como chegou	4	9
•	Primeiras experiências	4	12
•	Experiências progressa	4	12
•	Primeiros contatos co	4	10
•	Data de início	4	4
•	Primeiras impressões -	4	10
•	Primeiras orientações	4	4
•	Relação institucional e	4	8
2 - Na atividade		0	0
•	Redes	1	1
•	Professor como colab	1	5
•	Improvisação	1	1
•	Composição	2	3
•	Relação Institucional	3	7
•	Refletindo sobre as ati	3	4
•	Orientações	3	5
•	Ritmo das aulas	3	4
•	Foco na execução	3	9
•	Práticas individualizad	3	9
- Texto transcrito (Center Panel):** A text editor window showing a transcript of a conversation. The text discusses music teaching and learning experiences. A yellow highlight is visible on a portion of the text.
- Faixas de codificação (Right Panel):** A vertical bar on the right side of the text editor, where colored lines indicate which categories from the left panel are applied to the text. The categories shown include 'Normas de Conduta', 'Convivência', 'Ensejo para amadores', 'Refletindo sobre as atividades', 'Relação institucional e outros profissionais', 'Grupo de referência', 'Reuniões', 'Avaliação', 'Sede - domicilio', 'Organização e padronização', 'Foco na execução', 'Aprendizado com o aluno', 'Foco na satisfação', and 'Práticas individualizadas'.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Assim, o pesquisador tem uma visão do “todo e das partes” ao mesmo tempo. As faixas de codificação também podem gerar ideias para os mapas conceituais.

³² O momento intermediário é a codificação preliminar, discutida no subcapítulo 3.4.3.2.

3.4.2.2 Os mapas conceituais

Os mapas conceituais são importante ferramenta para a organização do pensamento e formulação de hipóteses. São elementos visuais que interligam ideias, conceitos, proposições e exigem do pesquisador um pensamento esquemático. Podem ser utilizados durante todo o processo de investigação, desde a formulação do problema de pesquisa até a apresentação de resultados finais.

Nesta pesquisa fiz muitos mapas conceituais no papel antes mesmo de delimitar meu tema e objeto de pesquisa. Depois das transcrições das entrevistas, passei a construí-los diretamente no Nvivo, que oferece interfaces integradas para esse propósito. Foram ao total 13 mapas conceituais elaborados diretamente no software, criados entre 04 de junho e 10 de outubro de 2018. Eles simbolizam o desenvolvimento da reflexão sobre o objeto de estudo. Criei um tipo de mapa chamado “esquema geral”. Sempre que tinha uma nova ideia verificava se ela alterava ou não a compreensão do todo ou onde se encaixaria. Por vezes a ideia era forte e gerava um novo esquema, por vezes não.

Os mapas conceituais que aparecem na pesquisa não foram exportados diretamente do Nvivo. Por uma questão estética, foram trabalhados em um software de imagens.

3.4.3 Etapa da pré-análise

Minayo (2010) e Cortes (1998) chamam a atenção para um momento de pré-análise, no espectro da análise temática. É quando o pesquisador toma contato com o material “deixando-se impregnar pelo seu conteúdo” (MINAYO, 2010, p. 209). Apesar de inspirar-me nas autoras acima citadas, operacionalizei etapas da pré-análise de uma forma um pouco diferente, conforme descritos a seguir.

3.4.3.1 Transcrição

A transcrição das entrevistas foi feita de forma literal, procurando manter com a maior fidedignidade a expressão oral dos entrevistados. Alguns vícios de linguagem foram suprimidos, quando julgou-se que não acarretavam em perda semântica. Além disso, nas citações dos entrevistados foi utilizado o recurso de

grifar o texto em *itálico* quando estes reproduziram falas de outras pessoas. As informações técnicas da transcrição encontram-se no Apêndice D.

A etapa da transcrição corresponde ao primeiro momento de tratamento e pré-análise dos dados. Isto porque não é possível imprimir ao papel a fala tal como se manifesta. Assim, é o primeiro momento de subjetividade do pesquisador (ou transcritor), quando organiza o texto de determinada forma, mesmo que seguindo critérios técnicos delimitados.

No meu caso, a transcrição também foi o começo da apropriação dos dados, quando ia relembrando de momentos da entrevista. Neste processo de ouvir as entrevistas e passá-las ao editor de texto do computador foram surgindo os primeiros *insights* analíticos.

As transcrições compuseram seis arquivos virtuais de texto, um para cada entrevista realizada. Estes arquivos foram importados no software Nvivo para serem utilizados como as fontes de dados da pesquisa. Quando algum trecho de alguma das entrevistas foi utilizado como citação na dissertação, a ele foi feita a referência de página contida no arquivo virtual do editor de texto em que foi transcrito.

3.4.3.2 Codificação preliminar

A etapa de codificação preliminar teve início antes mesmo de findada a realização de todas as entrevistas (iniciei em 05/03/2018) e se estendeu por pouco mais de três meses, de forma não intermitente. Nela surgiram os primeiros mapas conceituais, de caráter explicativo provisório. Ela foi inteiramente realizada no software Nvivo.

A criação das categorias deu-se a partir do material empírico: inicialmente foi feita a codificação (atribuição dos “nós”) às quatro primeiras entrevistas (Dirceu, Dionathan, Melissa e Vinícius) em sua integralidade.

As categorias foram criadas a partir do roteiro, do referencial teórico e dos assuntos que eram tratados pelos entrevistados. Nesta etapa a análise foi mais generalizante e algumas categorias ficaram amplas, já com o indício de que subcategorias seriam necessárias para uma categorização mais precisa. Ainda assim, alguns assuntos mais específicos já apareciam com certo relevo, pois se mostraram recorrentes nas falas dos entrevistados. Diversos trechos foram

categorizados em duas ou mais categorias, reforçando o escopo preliminar desta etapa.

3.4.3.3 Leitura flutuante

Findada a categorização preliminar, eu já tinha me apropriado de forma mais intensa do material. Já conseguia pensar em grandes blocos, cada um contendo certos temas. Já me sentia, enfim, um pouco mais seguro em relação a que caminho seguir.

Entretanto, ainda tinha a forte sensação de que o material podia ser ainda mais explorado. Então realizei o que Minayo (2010) chama de leitura flutuante (iniciei em 24/07/2018). É o momento de ler o material, de forma mais fluída, relacionando as hipóteses iniciais com as hipóteses emergentes. Esse procedimento pode ser feito a priori, antes mesmo de qualquer codificação, mas optei por fazê-lo após a codificação preliminar. Esta ordem de procedimentos me possibilitou, durante a leitura flutuante, já ir problematizando e complexificando a codificação preliminar.

Este momento foi importante pela volta ao material impresso, pois a leitura na tela do computador restringe a trechos menores do texto. Muitas vezes sentia que perdia a noção do “todo” de uma página. Além disso, o manuseio do papel permite idas e vindas mais ágeis do que no computador. A partir desse momento passei a usar de forma concomitante as entrevistas impressas e a sistematização no software Nvivo.

3.4.4 Etapa da análise

Na primeira semana de agosto (06/08/2018) iniciei a etapa de codificação definitiva. As definições foram acontecendo conforme comecei a escrever os primeiros rascunhos dos capítulos. Na medida em que foram se conectando as falas dos entrevistados, minhas interpretações e as relações com referenciais teóricos, também foi se definindo mais claramente a estrutura do trabalho, a divisão de capítulos e subcapítulos. Este processo só findou com o término da primeira versão completa da dissertação (13/12/2018) e por isso a codificação final é o próprio sumário da dissertação.

Posso dizer que a análise de dados é um caminho que iniciou logo na primeira orientação do curso de mestrado, pois já desde este momento é que comecei a construir um entendimento sobre meu objeto de pesquisa e qual recorte empírico faria. Por isso, a escrita não é mais do que a cristalização de muitos momentos, individuais e coletivos, que vão ajustando o foco da lente que usei para “ver” a realidade, como uma possibilidade de leitura.

A participação no grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano – EMCO, coordenado pela professora Jusamara Souza, seja através das reuniões semanais, eventos ou de modo virtual, contribuiu para a compreensão do campo da educação musical no Brasil e fora dele. Esta inserção do pesquisador em um campo científico (BOURDIEU, 1976) é importante para o entendimento de quais disputas simbólicas são travadas na definição e legitimação dos temas e objetos de pesquisa e como se dá a autoridade científica a qual é outorgada a competência de identificá-los e interpretá-los.

Foi me considerando enquanto um agente, pertencente a um campo científico, que procurei desenvolver esta pesquisa. Coube a difícil tarefa de buscar o afastamento da ideia de neutralidade científica ao mesmo tempo em que buscava uma “autoavaliação” enquanto profissional pertencente ao campo empírico de estudo. Dito de outra forma, ter clareza de como eu me “vejo” enquanto professor da escola de música para não buscar na fala dos entrevistados aprovações ou reprovações às minhas convicções.

Por fim, o Quadro 3 apresenta o cronograma realizado na fase de construção e análise dos dados da pesquisa.

Quadro 3 – Cronograma realizado da construção e análise dos dados.

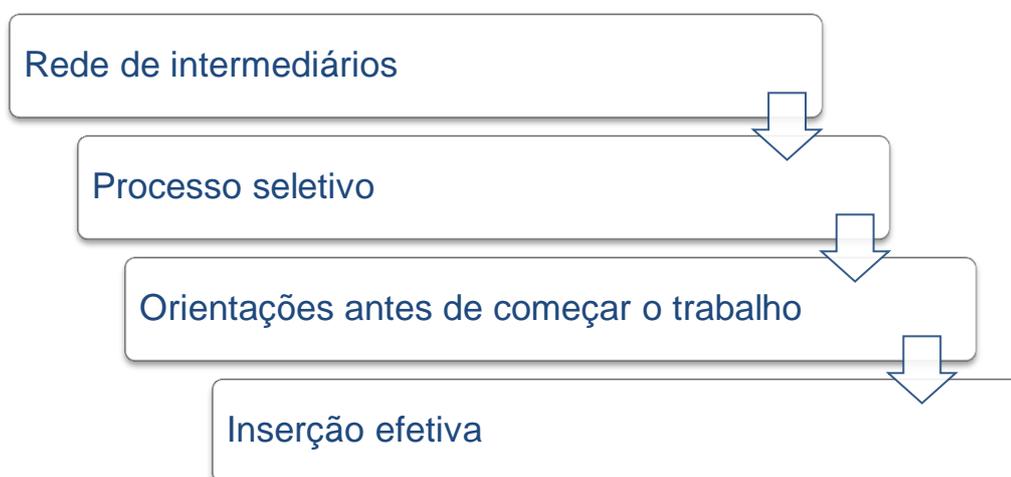
Etapas	2017				2018												2019
	set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	iun	jul	ago	set	out	nov	dez	jan
Realização das entrevistas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
Envio das transcrições aos entrevistados							X	X	X	X	X						
Codificação preliminar (Nvivo)							X	X	X	X							
Leitura flutuante (entrevistas impressas)											X						
Codificação definitiva (Nvivo)												X	X	X	X	X	
Envio das citações aos entrevistados															X	X	
Envio das citações ao diretor da escola																	X

Fonte: Elaborado pelo autor.

4 A IDENTIFICAÇÃO PROGRESSIVA COM A FUNÇÃO DE PROFESSOR DE MÚSICA NA ESCOLA DE MÚSICA

Este capítulo irá detalhar a inserção dos entrevistados na função de professor de música na escola de música. De acordo com a teoria da socialização profissional, que fundamenta esta investigação, este é o momento da identificação progressiva com a função. Processo que transcorre desde quando os professores ficam sabendo da vaga de trabalho na escola até o início efetivo das atividades. Ele pode ser resumido em quatro etapas, conforme Figura 4:

Figura 4 – Etapas da identificação progressiva na função de professor na escola de música.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Progressivamente, os professores passam por instâncias de socialização profissional, que vão criando e fortalecendo as ideias e convicções sobre a atividade de ensinar música na escola de música. A primeira é a rede de intermediários, responsável pelo contato inicial. Depois, o processo seletivo, desde os primeiros contatos com a escola, até as entrevistas presenciais. A etapa seguinte são as primeiras orientações, antes de iniciar o trabalho. Por fim, a inserção efetiva, através das primeiras experiências como professor de música. Esta sequência também se constitui na ordem de subcapítulos a seguir descritos.

4.1 Como os professores chegaram à escola: a importância da rede de intermediários

A aproximação com a escola acontece, geralmente, por via de uma rede de intermediários – pessoas conhecidas que trabalham, trabalharam ou conhecem a escola. Esta rede é o caminho comum tanto para saber da existência da escola enquanto possível local de trabalho quanto para realizar os primeiros contatos:

[...] a gente tava conversando, ele era o meu professor no outro projeto que eu trabalhava. Eu tava falando em sair do projeto e um dia ele chegou pra mim e falou: “*tem um amigo meu que tá precisando de professora de piano, é uma escola super boa, eu acho que tu ia³³ se dar muito bem lá*”. E aí eu falei: “tá”. Ele mandou o email do [diretor da escola], eu mandei email pro [diretor da escola], a gente começou a conversar, fizemos as entrevistas e aí, enfim, acabei... (MELISSA, p. 3).

A rede de intermediários pode ser composta de pessoas que não trabalham na escola, mas que têm relações com ela, como no caso de Melissa, ou por pessoas que estão inseridas na escola, como no caso de Vinícius: “Eu fiquei sabendo da escola por um amigo, que trabalhava aqui [...] Ele era professor de guitarra e violão em 2011” (VINÍCIUS, p. 3).

Os professores também podem se aproximar da escola quando existe uma demanda específica por um tipo de trabalho. É o caso de Dirceu que, mesmo tendo sido colega do diretor da escola durante a graduação em música, chegou a ela por outros meios:

O Sport Club Internacional tinha um programa chamado Interagir, que é onde as crianças tinham atividades. Aula de inglês, aula de karatê, enfim, alguma luta, esportes, várias áreas. E dentro desse projeto chamado Interagir tinha o Inter Música, onde a Guitarríssima era responsável. Eram aulas de violão, canto e música feita através do computador, que era com o que eu trabalhava na UFRGS (DIRCEU, p. 1).

A partir da demanda da escola, para trabalhar com música feita através do computador, ativou-se a rede de intermediários: “O [meu colega] ligou: ‘ó Dirceu, passei teu telefone, agora durante a tarde vai te ligar uma moça que precisa de um

³³ Na transcrição dos depoimentos mantive a concordância da 1ª pessoa do singular com o verbo conjugado na 3ª pessoa do singular, típico da fala coloquial dos gaúchos.

professor pra um projeto, eu sei que tu trabalha com isso’, e aí [coordenadora administrativa]³⁴ me ligou” (DIRCEU, p. 4).

A aproximação com a escola de música através dos intermediários se configura como primeiro aspecto de socialização profissional. Isto porque as pessoas que realizam a intermediação geralmente são envolvidas com educação musical, comumente professores de música. Desta forma, além de indicar uma possível oportunidade de trabalho, também podem fornecer informações importantes quanto ao tipo de atividade que deverá ser desempenhada.

Camila cita: "a [colega de faculdade] me falava que ela trabalhava em uma escola [...] ela dizia: *‘eu dou aula de teclado pra iniciantes’*. E eu ficava pensando: *‘ah! Que massa*³⁵, iniciantes, eu poderia dar também” (CAMILA, p. 4). Através da colega, Camila viu a oportunidade de trabalhar com ensino instrumental para iniciantes, sem nem mesmo conhecer a escola.

Felipe também ficou sabendo sobre aspectos do trabalho de professor antes mesmo de um contato institucional: “[...] foi esse primeiro contato que eu tive [com pessoa conhecida que era professor da escola], de até me chocar com o que ele falou: *‘se o aluno quiser tocar Justin Bieber*³⁶, *ou quiser tocar outro tipo de música, como é que tu trabalha?’*” (FELIPE, p. 2).

Este “choque” se mostra como um primeiro passo da identificação progressiva com a função. Ele representa um contato com a “realidade desencantada” do mundo profissional (HUGUES, 1958 *apud* DUBAR, 2005, p. 182). Ou seja, antes mesmo de dar as primeiras aulas, Felipe já sabia com que tipo de repertório poderia ter de trabalhar.

No caso dos professores de música, na escola de música, as “descobertas” que se sucedem no processo de identificação progressiva com a função podem ora causar um impacto negativo, ora positivo. Dionathan lembra que ao conhecer a escola, percebeu que “o método da escola é muito compatível” com o que ele sempre defendia “enquanto educação musical desde a faculdade” (DIONATHAN, p.

³⁴ O cargo de coordenação administrativa é designação referente ao momento de realização desta pesquisa.

³⁵ “ah! Que massa”, neste contexto, é uma expressão regional que significa “ah! Que legal”.

³⁶ Cantor pop de origem canadense que atingiu a fama internacional assinando com uma grande gravadora em 2009, aos 15 anos de idade.

4). Dionathan traz um elemento, sua formação no ensino superior, que corrobora no impacto positivo. Felipe não faz a mesma ressalva.

A rede de intermediários se mostrou como a via principal de acesso dos entrevistados à escola de música, mas não é a única. Dionathan foi o único, dentre os entrevistados, que acessou a escola por uma via distinta da rede de intermediários, como revela: “Se eu não me engano foi algum panfletinho que colocaram naqueles murais do IPA³⁷, de vagas para professor de violão” (DIONATHAN, p. 4). O exemplo de Dionathan revela que a escola não abre mão de processos seletivos para profissionais, mesmo que “desconectados” da rede de intermediários.

4.2 “Entrevista falada” e “entrevista de tocar”: o processo seletivo

Vencida a etapa de “ficar sabendo da escola”, iniciam-se os primeiros contatos. A relação começa de forma remota, via email ou pela rede social Facebook, até as entrevistas presenciais. O processo seletivo é mais uma etapa para o professor compreender a função de ensinar na escola de música.

O ingresso na Guitaríssima Escola de Música, sob a ótica dos professores entrevistados, parece depender da pertinência de suas experiências na área da educação musical e de suas capacidades técnicas no instrumento que irão ensinar. É assim que Felipe coloca que durante a seleção passou pela “entrevista falada” e pela “entrevista de tocar” (FELIPE, p. 3).

Na “entrevista falada” os professores podem ser solicitados a esclarecer a forma como trabalham. Felipe recorda que foi abordado pelo diretor da escola com perguntas do tipo: “*como é que tu trabalha?*”, “*como é que tu faz isso?*”. (FELIPE, p. 3). Nestas perguntas estão implícitas as experiências pregressas de Felipe como professor de música. Estas experiências, na trajetória profissional, podem começar ainda na adolescência:

Eu comecei dando aula com um, dois alunos, quando eu tinha quatorze anos, que eu comecei a me interessar por isso. Mas nada como se fosse um profissional, entendeu? Eu era um guri³⁸ ensinando um guri. E aí toquei muito tempo na igreja. A igreja cedeu um espaço para eu e uns amigos montar umas aulas em grupo, sem cobrar nada [...] a gente foi criando mais

³⁷ Instituto Metodista de Porto Alegre, onde é ofertado o curso de Licenciatura em Música.

³⁸ “Guri” é uma expressão regional que significa “menino”.

experiência e [...] começou a cobrar. Paralelamente, comecei a dar aula particular sozinho (FELIPE, p. 4).

Na citação acima, Felipe elenca espaços de socialização profissional importantes dos professores de música, como a igreja e as aulas particulares. Cabe lembrar que o enfoque desta pesquisa é analisar a socialização profissional dos professores de música *na* escola de música. Apesar disso, é importante citar as experiências profissionais e formativas, para não perder de vista que os professores têm um passado, que é incorporado na forma como analisam e descrevem as vivências do presente.

A identificação progressiva com a função de professor de música, na escola de música, desenvolve-se desde os primeiros contatos e se intensifica quando o professor começa a exercer as atividades e vivenciar o dia a dia da escola. Mas são as experiências pregressas, profissionais e de formação, que dão a sustentação para as novas atividades.

Estas experiências, muitas vezes, têm relação direta com a possibilidade de ingressar como professor(a) na escola de música. É assim que Camila foi convidada para trabalhar com a faixa etária de alunos entre 3 e 6 anos de idade porque já possuía experiência em outra escola de música, trabalhando com bebês. Da mesma forma, Dirceu foi convidado para iniciar em um projeto de música com computador, área em que tinha experiência. Tanto Camila quanto Dirceu não tinham experiência exatamente no trabalho que iriam realizar na Guitarríssima Escola de Música, e talvez nem pudessem, porque as áreas em que se inseriram eram específicas da escola. Entretanto, suas experiências em atividades próximas contribuíram para que fossem selecionados.

Camila lembra que na “entrevista falada” teve que demonstrar conhecimento do repertório de atividades para a faixa etária que fora selecionada:

A gente combinou [na entrevista] que eu ia trazer algumas atividades pra mostrar pra ele [diretor da escola]. O que eu poderia “dar” [nas aulas], o que eu sabia de atividades. Ele pediu também pra eu tocar, pediu pra eu cantar. No fim eu não cantei, só mostrei o vídeo daí ele: “*ah! Não precisa nem cantar*” (CAMILA, p. 6).

Neste caso, a “entrevista de tocar” foi substituída pela visualização/audição de uma performance gravada, suficiente para demonstrar o domínio técnico-musical. O

caso de Dionathan, em sua “entrevista de tocar”, versa sobre a relação da formação universitária com o ingresso na escola de música:

Eu fiz um processo seletivo pra violão, porque eu sou tecladista desde criança. Mas quando eu fiz a faculdade, eu optei por fazer violão. Como eu já tocava teclado há bastante tempo, eu fiz o primeiro semestre [na faculdade] de teclado e vi que era bem do início que começava. Achei que seria melhor pra mim se eu aprendesse um instrumento diferente, ao invés de ficar só reforçando um aprendizado que eu já tinha no meu instrumento de origem. Aí eu fiz toda a faculdade no violão. Então eu fiz um processo [seletivo], eu acho que foi em 2014, pra violão, e não passei [...] Abriu uma vaga pra violão, mandei currículo, fui selecionado, fiz a prova prática e não passei (DIONATHAN, p. 3).

A fala de Dionathan sugere que para ingressar em uma escola de música é primordial o professor demonstrar capacidades técnicas em seu instrumento. O domínio técnico e performático e a experiência artístico-musical são importantes para a legitimação do professor, como corroboram outras autoras (SILVA, 1996; REQUIÃO, 2002, CUNHA, 2009), mesmo que não redundem necessariamente em qualificação pedagógica.

No caso da escola, *locus* deste estudo, em seu atual estágio de desenvolvimento, a formação universitária (concluída ou em andamento) é uma condição bastante valorizada³⁹, mas não garante o sucesso na seleção⁴⁰. É assim que apesar de ter cursado licenciatura em música enfatizando o instrumento violão, Dionathan só foi admitido, mais tarde, como professor de teclado e piano, instrumentos com os quais tinha mais domínio técnico e performático, pois praticava desde criança, e identificava como seu “instrumento de origem”.

Outro aspecto das experiências pregressas é que os professores das escolas de música podem já ter ocupado o papel de alunos: “Eu comecei estudando lá [uma escola de música de Porto Alegre-RS] com quinze anos e fiquei três, quatro anos estudando” (FELIPE, p. 4). Da mesma forma, Melissa cita que também tivera aulas de música no mesmo tipo de instituição (MELISSA, p. 13). A escola de música é também, portanto, local de formação dos professores de música. Estudar em uma escola de música fornece referências de educação musical que poderão ser

³⁹ Apenas um professor não possui ensino superior na área da música, concluído ou em andamento, como já mencionado no subcapítulo 3.2.2.

⁴⁰ Ter diploma de ensino superior na área da música não é uma regra para ser professor em escolas de música, como citado nos trabalhos de CHIARELI e SIBERT (2009) e PAULA (2014).

mobilizadas caso futuramente se ocupe o lugar de professor, mesmo se admitindo que o termo escola de música engloba uma grande heterogeneidade de espaços de educação musical.

O exemplo de Vinícius ilustra bem esta questão. Ele começou a trabalhar na Guitarríssima Escola de Música com quinze anos de idade, quando a escola tinha pouco tempo de existência: “Em 2011 eu fui pra trabalhar nos ensaios, nesse lance mais braçal. Carrega equipamento, monta, desmonta, afina... esse trabalho mais logístico do negócio” (VINÍCIUS, p. 4). Nessa época, Vinícius já se direcionava para o ensino formal universitário: “Quando eu comecei as atividades nos ensaios eu fazia violão, eu fazia a extensão em violão erudito na UFRGS, já havia estudado particular também, já tocava um pouco de guitarra” (VINÍCIUS, p. 4). Além disso, foi na própria escola de música que ele se preparou para a prova específica do vestibular em música, juntamente com outros professores.

Como se viu, por trás da “entrevista falada” e da “entrevista de tocar” se encontra um emaranhado de experiências e percursos formativos de cada um dos professores. Essas experiências farão ou não sentido durante o processo seletivo, que por sua vez não é estanque, depende também do momento de desenvolvimento da escola. Vinícius, que dentre os entrevistados é o profissional com maior tempo de inserção na escola e que também trabalha no setor administrativo, relata que o processo de seleção foi se complexificando ao longo do tempo:

[...] A gente tem um processo de seleção maior e mais rigoroso, já não é mais uma ou duas entrevistas. [...] Após as entrevistas e o início efetivo das aulas existem reuniões com RH, reuniões com a administração, que orientam... existe o manual do profissional, que na época não existia. Então, uma série de novas ferramentas que auxiliam os professores que estão entrando na escola a se posicionar como professores da Guitarríssima (VINÍCIUS, p. 9).

A fala de Vinícius revela o processo de formalização na seleção de novos professores, desenvolvido ao longo do tempo. Além das entrevistas com a direção, o novo professor tem reuniões com outros setores da escola, além de ter contato com documentos que orientam a prática profissional na escola⁴¹. A fala também revela

⁴¹ São dois os documentos: “Competências e Saberes”, construído pela equipe da Guitarríssima Escola de Música e que faz referência “a uma série de características que cada colaborador e parceiro deve assumir com o objetivo de desempenhar em alto nível as suas funções” e; “Código de Ética”, que é um documento para “tornar claros e explícitos os princípios morais, filosóficos e éticos

que o processo de identificação progressiva com a função, no que tange à fase do processo seletivo, excede o escopo das entrevistas “falada” e “tocada” e suas relações com as experiências pregressas, assuntos deste subcapítulo.

4.3 Orientações para começar o trabalho

No processo de socialização profissional é importante o papel desempenhado por aquelas pessoas já identificadas com a função e que, portanto, dominam determinados aspectos práticos e teóricos de seu exercício. Conceitualmente elas são aqui chamadas de grupo de referência, pois orientam direta ou indiretamente aqueles que estão no processo de identificação progressiva com a função, são “a referência” do fazer profissional. Neste subcapítulo será destacado o papel da direção da escola e dos professores mais antigos, durante o período de inserção do professor na instituição.

4.3.1 Da direção da escola

A direção da escola é responsável pelas primeiras orientações referentes a normas de conduta e postura profissional dos professores⁴². Assim, lembra Dionathan que foi orientado:

Primeiro em relação à vestimenta: não usar calçado aberto, bermuda. Sempre de sapato fechado, calça, camisetas ou camisas que não sejam regata, essas coisas assim. Tá sempre bem apresentado, não usar perfume forte. No caso se eu fosse um professor fumante, não fumar muito logo antes da aula pra não chegar cheirando a cigarro. Essas coisas assim em relação à família (DIONATHAN, p. 4).

Essas orientações demarcam que tipo de postura profissional a escola espera que o professor desempenhe. Relacionam-se, também, ao tipo de público que a escola atende e como estes alunos/clientes esperam ser atendidos, recebendo o professor de música em seus domicílios.

Neste momento de adentrar o espaço íntimo das famílias, o diretor da escola realiza o acompanhamento do professor, apresentando-o aos familiares e aos alunos e orientando na organização inicial da aula:

que orientam o trabalho e as relações interpessoais nesta Instituição”. Os trechos foram selecionados dos próprios documentos.

⁴² As normas de conduta e postura profissional são assunto discutido no subcapítulo 5.3.

A questão de o diretor da escola me acompanhar na primeira aula me chamou muito a atenção, em uma primeira impressão. De “tá vai ter um aluno novo, beleza, eu vou lá”... “*não, o diretor vai contigo, ele vai te apresentar pra família, ele vai te ajudar a definir o melhor espaço lá na casa do aluno pra que essa aula aconteça*” (DIONATHAN, p. 5).

Desta forma, este primeiro contato do professor com o aluno em seu domicílio pode ser intermediado pelo diretor da escola, atuando como elo importante de socialização profissional. Ao professor cabe, também, observar a forma de tratamento para com o aluno/cliente e a postura profissional do diretor da escola, que servirão de referência. Assim como Dionathan, Melissa também tem uma lembrança positiva deste momento. Ela lembra que, por não ter experiência no atendimento a domicílio “foi melhor até ele [diretor da escola] ter ido, porque eu nunca tinha ido na casa de um aluno dar aula” (MELISSA, p. 4).

4.3.2 Dos professores mais experientes

No período inicial de inserção e adaptação, as orientações dos professores mais experientes são fundamentais para nortear o começo do trabalho. Felipe lembra que “o [antigo professor] já não tava trabalhando mais, mas não fazia muito que ele tinha saído da escola, então eu acabei pegando umas dicas com ele: *‘trabalhar muito o repertório que o aluno gosta’*, eu fui direto nesse ponto (FELIPE, p. 5)”.

A importância da criação e manutenção de um repertório, baseado na vivência musical do aluno, é um dos enfoques essenciais na escola de música, como será detalhado no subcapítulo 6.2. Além desta orientação, os professores mais antigos também podem compartilhar aspectos pedagógicos, como relata Dionathan:

Eu tive uma conversa, antes de começar a dar aulas, com outra professora de teclado, onde ela pôde me passar algumas orientações em relação ao instrumento em si, coisas que ela ensinava pros alunos e dava certo, materiais didáticos que ela utilizava. Teve bastante coisa. Tem coisas que ela me ensinou naquela época que eu uso até hoje com os alunos e dá super certo. Tanto de repertório quanto de brincadeiras musicais pra tornar a aula mais lúdica, mais atrativa pra crianças pequenas (DIONATHAN, p. 4).

Dionathan também cita outra situação comum ao novo professor: assistir ou auxiliar as/nas aulas dos professores mais antigos:

Eu pude, isso me ajudou muito no início, acompanhar aulas do professor que eu vim substituir. Então, quando eu vim pra substituir ele, eu acompanhei uma aula, daí na semana seguinte eu dei a aula com ele me acompanhando, pra ele poder me ajudar em algumas questões, e aí só na terceira semana que eu assumi esses alunos sozinho. Depois, com o tempo, que vieram acrescentando alunos novos pra mim, que começavam do zero (DIONATHAN, p. 3).

Essa situação de observar, para depois reger, também foi comentada por Melissa: “Eu faço isso ainda hoje, eu ajudo o Dionathan como auxiliar numa turma de Guitar Kids”. (MELISSA, p.5). Camila, por sua vez, também lembra de ter observado uma professora de canto mais antiga, mas segundo ela:

Não precisou muito... eu só fui observar mesmo pelos alunos, pra eles me conhecerem. O trabalho assim não é tão diferente, mas também não é tão igual, sabe? Tipo os vocalizes são outros, é um pouco diferente a aula, mas é a mesma ideia. [...] A gente alonga na aula, depois faz vocalizes e canta. Não tem muito mistério (CAMILA, p. 7).

A fala de Camila revela que a especialidade ensinada (determinado instrumento, Guitar Kids ou canto) pode impactar na forma de relação com o grupo de referência. Diferentemente de Dionathan, que aprendeu novas formas de abordagem para ensinar teclado, Camila afere que na aula de canto a abordagem:

Não varia muito porque aula de canto é assim, é exercitar a voz, fazer os vocalizes. Alongar, deixar o corpo mais relaxado, fazer massagem no rosto... E aí vocaliza, porque esse é o exercício, é o exercício das cordas vocais, das pregas vocais (CAMILA, p. 7).

Mas nem só com relação à abordagem de aula é que se trata a socialização profissional com os professores mais experientes, como grupo de referência. Assim como citado no subcapítulo anterior, os professores mais antigos também podem transmitir aos novos aspectos de “postura” profissional. Foi a lembrança de Vinícius sobre o que chamou a atenção no contato inicial com os professores: “Principalmente o que diz respeito ao tratamento e ao comportamento com alunos e com os pais dos alunos. A maneira de se portar foi bastante impactante” (VINÍCIUS, p. 8).

4.4 A inserção efetiva

Este subcapítulo versa sobre as primeiras impressões dos entrevistados ao começar o trabalho na escola de música. Serão destacados três aspectos revelados nas falas dos entrevistados.

O primeiro diz respeito ao atendimento a domicílio. Esse tema foi bastante lembrado e não poderia ser diferente, pois é onde a escola, *locus* desta pesquisa, fortificou suas raízes no campo da educação musical. Ele vai ser mais desenvolvido no subcapítulo 5.5, mas não poderia estar ausente neste momento em que descrevo a inserção profissional dos professores.

Juntamente com o atendimento a domicílio serão enfocadas questões relativas à organização da escola, necessárias para atender o aluno “à distância”. São procedimentos da instituição que regulam o trabalho do professor, mais detalhados no subcapítulo 5.3.

O segundo aspecto versa sobre o estágio das carreiras profissionais e vidas pessoais dos entrevistados, e a decorrente dificuldade na conciliação de horários para o trabalho na escola de música.

Por fim, o terceiro aspecto se refere ao processo de “assumir” alunos de outros professores. Esta etapa pode ocorrer de forma gradual ou assumindo-se uma quantidade de alunos mais significativa de uma só vez, um “passivo” de alunos gerado por um professor mais antigo que deixou de trabalhar na escola.

4.4.1 Aulas a domicílio e organização

A particularidade de atender a domicílio é uma característica marcante que está mais comumente associada às aulas particulares, conforme lembra Dirceu: “Até então eu não conhecia uma escola que atendesse a domicílio, eu sabia que tinha muito professor que ia na casa do aluno, mas professor autônomo (DIRCEU, p. 5)”.

Dionathan destaca aspectos relacionados ao início do trabalho como professor na Guitaríssima Escola de Música, atendendo a domicílio:

O que me chamou bastante a atenção foi a escola ter esse atendimento a domicílio... e quando eu iniciei recém estavam começando as aulas aqui na sede. Já tinha a sede, já tinham aulas aqui, mas ainda tinham pouquíssimas aulas aqui, recém tinha sido inaugurado. Eu achei que o meu atendimento com a escola seria mais distante, eu achei que a sede funcionaria muito mais como uma sede administrativa, onde eu viria aqui pra assinar documentos e pegar algum material pra entregar pro aluno. Mas mesmo não vindo tanto na sede, eu tinha um vínculo muito forte com a escola por conta desse atendimento do administrativo que usa o Whatsapp, que é uma ferramenta muito rápida de comunicação. Então eu tava sempre em comunicação com o administrativo da escola, via Whatsapp. A questão de ter uma agenda semanal enviada por email com todas as aulas ali, os horários certinho pra tu visualizar, também é muito bom. Então isso também foi um diferencial em relação à escola anterior. Eu sempre fui de anotar tudo e ter tudo visual, eu sou muito visual. Então eu mesmo fazia a minha agenda, imprimia e andava com ela durante a semana, pra eu lembrar qual era o aluno que eu tinha que atender (DIONATHAN, p. 5).

A adaptação de Dionathan à escola ocorreu pela manutenção de práticas que ele já tinha, como a organização pela agenda, ajustadas ao novo contexto. A elas se agregaram outras práticas, como a comunicação por via de aplicativo no celular. O professor mantinha-se em comunicação com a escola enquanto passava boa parte do tempo atendendo os alunos em seu domicílio.

Esse contato remoto, via aplicativo Whatsapp, irá se configurar como uma importante ferramenta de socialização profissional, gerenciada pela escola, como parte do que Felipe chamou de “o professor que faz só o papel de professor” (FELIPE, p. 8)⁴³. Nela, a escola procura criar as condições para que o professor se preocupe somente com as atividades de ensino, restando a ela (a escola) as demais prerrogativas de relacionamento com o aluno/cliente. Este aspecto da identificação progressiva com a função foi citado por Melissa, quando recordava seu início como professora:

Me chamou a atenção que era muito organizado. Tudo que eu precisava era só eu falar com a secretaria, que na hora já resolvia o problema. E também tudo tinha que falar, isso era uma coisa que eu não tava acostumada. Não podia trazer uma folha pra aula que não tivesse com o logotipo. Então tudo tinha que ser muito padronizado e muito certinho. Eu não podia falar com o aluno, diretamente, sobre eu arranjar horário pra aula. Isso é uma coisa que me chamou a atenção. Achei que seria mais tranquilo, e no fim agora sempre que eu chego na casa do aluno eu já falo: “ó, não é nada comigo, é tudo direto com a secretaria” (MELISSA, p. 4).

A fala de Melissa indica um estranhamento com a organização e padronização de determinados aspectos do trabalho na escola. Da mesma forma

⁴³ Aspecto mais desenvolvido no subcapítulo 5.3.

lembra Dionathan que: “foi o diferencial da escola, na questão organizacional, em relação às experiências anteriores que eu tive, que eram experiências muito inferiores em questão de organização” (DIONATHAN, p.4). Pode-se cogitar que tanto Melissa quanto Dionathan ingressaram na escola quando esta já estava mais organizada. Mas nem sempre isso foi assim, Dirceu lembra que:

Em questão de aula no começo a gente trabalhava meio que por conta. A gente se reunia [...] e, volta e meia, a gente conseguia conversar e sentar lá, alguém produzia um material e disponibilizava pros outros, aí tu pegava lá: “bah! Vou mexer nisso aqui um pouquinho”, aí disponibilizava de novo. Então a gente não tinha essa organização que a gente tem hoje, de ter todo esse material, essa padronização, a gente ia meio que... tu trabalhava⁴⁴ do teu jeito, mas era pra Guitarríssima. Aí eu trabalhava do meu jeito pra Guitarríssima, não tinha um jeito da Guitarríssima, tu ia fazendo (DIRCEU, p. 6).

A fala de Dirceu nos aponta como “o jeito da Guitarríssima” foi se forjando através dos “jeitos” dos professores e demais funcionários. Vinícius, que conheceu a escola antes mesmo de Dirceu, quando foi trabalhar como ajudante em um ensaio, recorda que no início a escola estava “representada” pelos, agora, diretor e coordenadora administrativa:

Os ensaios aconteciam em um estúdio no bairro Menino Deus. Então eu conheci a Guitarríssima nesse estúdio, já naquele espaço. Eu não conhecia a sede da Guitarríssima no primeiro momento. Então a Guitarríssima pra mim foi o [o diretor da escola e a coordenadora administrativa]. Eu sabia que a escola não era ali, mas a instituição Guitarríssima estava representada pra mim através do [diretor da escola e a coordenadora administrativa], no primeiro momento (VINÍCIUS, p. 4).

Nesta inserção de Vinícius, o “jeito” da escola estava personificado na figura de seus gestores. Assim, de acordo com as perspectivas desta investigação, os professores de música vão conhecendo a escola conforme vão se socializando profissionalmente com os profissionais que nela já atuam. Quando Dionathan e Melissa começaram a trabalhar para a escola, ela já tinha um “jeito” mais definido, propagado através de um número maior de pessoas, sejam os professores mais antigos ou profissionais da área administrativa. A resposta sobre que “jeito” é esse se encontra diluída ao longo da dissertação, em parte descrita pelas memórias dos entrevistados.

⁴⁴ A mistura da 2ª pessoa do singular “tu” e 3ª pessoa do singular “trabalhava” é comum na linguagem coloquial do gaúcho. Essa mistura aparece diversas vezes nas falas dos entrevistados.

4.4.2 Os “horários muito loucos”

A dificuldade em conciliar horários foi um aspecto constante na fala dos entrevistados, quando relatavam seu início na escola. Melissa relata que ficou muito tempo com poucos alunos:

Com um [aluno]... dois... aí vinha o terceiro, e saía outro. Mas isso tinha muito a ver com o meu horário. Os meus horários eram muito loucos, eu continuei no projeto [que trabalhava]... e como eu, de vez em quando, tinha que faltar por alguma ou outra coisa, o [diretor da escola] não quis me dar mais alunos, porque eu ia ter que faltar uma hora ou outra. Eu sabia que era isso então... também eu não reclamei. [...]. Aí no final do ano passado eu saí do projeto, finalmente, e esse ano eu falei pro [diretor da escola]: “ó, eu quero trabalhar aqui na escola”. Aí começou a surgir muito mais alunos (MELISSA, p. 4).

Levou um tempo até Melissa optar por dedicar mais tempo à escola. Situação semelhante relata Felipe, que descreve a sua insegurança para tomar esta decisão:

Eu tava com bastante medo, porque eu recém tinha ido morar junto com a minha esposa, e pra mim era tudo novo. Eu tinha entrado em uma faculdade, tava começando a entender o lance de me organizar, organizar a minha vida e não tava dando certo mais lá [outra escola de música que trabalhava], financeiramente. [...]. Eu tava com aquele medo normal, vai que não dá certo, que eles não gostem de mim, então eu não vou me atirar de cabeça. Eu fiquei só com dois alunos por um bom tempo, até o momento que o [diretor da escola] entrou em contato comigo questionando sobre o assunto... aí naquele momento eu senti que “bom, acho que agora...” (FELIPE, p. 6).

A cautela de Felipe até o momento em que decidiu em se dedicar mais tempo à escola parece se relacionar com questões do âmbito da vida pessoal, profissional e a inserção no nível superior de ensino. Como cita Vinícius, reconhecendo que está em um momento da vida que “precisa trabalhar e estudar” (VINÍCIUS, p. 7). Situação semelhante relata Camila, que assim como Felipe trabalhava de forma concomitante em outra escola de música (CAMILA, p. 6), além de realizar estágio referente a sua segunda graduação, o que lhe tomava bastante tempo (CAMILA, p. 9).

Dirceu também lembra que seu início da escola coincidiu com o período final de seu curso de Licenciatura em Música. Mesmo com a pré-disposição de dedicar mais tempo à escola, viu-se limitado pela situação:

No começo, logo que entrei, eu tinha o recital [de violão, do final do curso de Licenciatura em Música] e eu tava terminando o TCC. Então meu foco era terminar a UFRGS. Aí eu disse “ó, quando eu encerrar a gente conversa de novo”. E aí eu liberei os horários e disse: “marca aí o que quiserem” (DIRCEU, p. 10).

Existe a falta de condição, em um primeiro momento, dos entrevistados de disporem mais tempo para o trabalho na Guitarríssima Escola de Música. Seja por escolha (dividir o tempo com outros trabalhos) ou limitação (tempo dedicado à graduação) os professores, inicialmente, tem uma carga horária pequena, com poucos alunos. Esses alunos muitas vezes são “herdados” de outros professores, tema do próximo subcapítulo.

4.4.3 Assumindo alunos de outros professores

Quando um professor não mais trabalha para a escola deixa um “passivo” de alunos, que poderá ser assumido por novos professores. O fato de novos professores assumirem “velhos” alunos mostra que provavelmente estes alunos tenham sua parcela na contribuição da socialização profissional. Isto porque os velhos alunos já estão mais adaptados ao “jeito” da escola e podem transmitir isso aos novos professores.

De maneira geral, no início todos os professores entrevistados “herdaram” alunos de outros professores. Como indica Vinícius quando relata que: “Eu comecei a dar aulas no final de 2013, quando o [antigo professor] ia sair da escola e eu assumi alguns dos alunos dele” (VINÍCIUS, p. 5). Ou Felipe que diz: “acabei pegando muitos alunos de professores que foram saindo, ou de substituições⁴⁵” (FELIPE, p. 5). Melissa também lembra que a partir do momento que disponibilizou mais tempo à escola, recebeu “uma enxurrada de alunos, só que foram todos substituições” (MELISSA, p. 7).

Dirceu, que iniciou na escola trabalhando com música no computador, expandiu sua área de atuação a partir de uma parceria estabelecida entre a Guitarríssima Escola de Música e uma escola de educação básica parceira. A quantidade de alunos aumentou quando um professor mais antigo deixou de trabalhar para a escola:

⁴⁵ Substituição é quando um professor tira férias e outro ministra as aulas em seu lugar, durante aquele período.

A gente começou com esse projeto lá no [escola de educação básica parceira], onde eu peguei a parte da guitarra na segunda-feira. Aí tinha outro professor que dava violão na sexta-feira. Ele acabou saindo, um ano depois, da escola, e o [diretor da escola] pediu pra eu assumir também o violão. Aí a gente concentrou segunda e terça, cordas, e os outros dias ficaram Guitar Kids (DIRCEU, p. 5).

Ele também teve um aumento significativo no número de alunos, pelo mesmo motivo: “não lembro se logo ali no meio do ano [2012] ou se 2013. Teve um professor que saiu, então ficou muito aluno. Eles passaram direto pra mim, de repente eu dava dez aulas e aí tava dando trinta” (DIRCEU, p. 5).

Camila, que inicialmente ingressou na escola para atender o Guitar Kids, ampliou o atendimento para outra especialidade a partir da saída de uma professora mais antiga: “A [professora mais antiga] deu a notícia que ela ia sair e eu comecei a ficar no lugar dela. Daí sim que eu comecei a ter aluno, foi onde eu comecei a ter aluno de canto” (CAMILA, p. 6).

Por fim Dionathan, de forma elucidativa, resume este processo de ingressar na escola, assumir alunos já adaptados e através deles absorver um pouco da forma de trabalhar da escola:

A minha entrada foi bem, como é que eu posso dizer, foi bem gradual, não teve nenhum susto, eu comecei assumindo alunos de outro professor. Eu entrei inicialmente pra substituir outro professor, então eu já assumi alunos em andamento, onde o professor já tinha um planejamento definido, foi mais tranquilo também nesse sentido. Comecei com cinco ou seis alunos que já tinham repertório, já tinham o método do professor anterior, eles já vinham trabalhando (DIONATHAN, p. 3).

Planejamento, repertório, método. Palavras que carregam, cada uma, complexa potencialidade de discussões. Não deixam de evidenciar, no entanto, a imersão dos alunos no “jeito” da escola. Além disso, a fala de Dionathan coloca os alunos como centrais no processo de socialização profissional pois, carregando consigo o “jeito” da escola, são eles também um grupo de referência para os novos professores.

5 NA ATIVIDADE: DAS EXPERIÊNCIAS AOS VÍNCULOS

Dentre os entrevistados foram citados dois tipos de vínculos de trabalho com a escola de música. O(a) professor(a) pode ter vínculo empregatício através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ou prestar serviços de forma autônoma, atuando como Microempreendedor Individual (MEI). A carga horária não depende diretamente da opção de um ou outro vínculo, variando de algumas horas por semana até quarenta horas semanais.

Além disso, os professores também exercem outras atividades profissionais, concomitantes com a escola de música. Dionathan trabalha como professor de música em uma escola de educação básica. Melissa trabalha em outras escolas de música. Felipe atua como musicista de forma regular, acompanhando outros artistas, além de dar aulas particulares. Camila também tem alunos particulares. Dirceu e Vinícius se dedicam somente à Guitarríssima Escola de Música⁴⁶.

Neste capítulo descrevo e analiso as experiências dos professores na escola de música e como, a partir delas, vão se estabelecendo vínculos. Vínculos com as demais pessoas que trabalham na escola, nos momentos de convivência e trabalho em grupo. Na relação institucional, mediada pela direção e equipe administrativa, que delinea as atitudes e comportamentos dos professores. Nas especificidades/diferenças do trabalho na sede e no domicílio dos alunos e no espaço de autonomia que cada professor(a) tem, quando está regendo ou planejando suas aulas.

Começarei, no entanto, tratando de uma questão importante na socialização profissional do professor na escola de música, *locus* dessa pesquisa: o desenvolvimento dos “super poderes”.

5.1 Desenvolvendo os “super poderes”

As escolas de música estão comumente associadas ao ensino de música mais voltado para a prática musical de instrumento ou canto. Para os alunos, o que conta como realização musical é tocar um instrumento (SILVA, 1995, p. 132). Por isso, os professores de música são selecionados para atuar nestes espaços de

⁴⁶ Situação dos professores na data de suas respectivas entrevistas.

acordo com os instrumentos (ou canto) que poderão ensinar. Entretanto, o campo de atuação do professor pode se ampliar à medida que vai se estabelecendo nessa função.

Em um momento inicial, Vinícius relata: “[...] antes de a gente enviar um professor até o domicílio do aluno, a gente faz a visita pedagógica⁴⁷, com o aluno, com os pais, traça o perfil do aluno e também encontra um professor de perfil adequado para aquele aluno” (VINÍCIUS, p. 11).

A fala de Vinícius revela uma atenção por parte da escola para ajustar os perfis, de professor e aluno. A possibilidade de atender uma variedade maior de perfis de alunos, ou restringir determinado perfil, se dá conforme o professor vai se adaptando à escola. Neste processo a escola é a principal indutora ou inibidora da projeção do atendimento, conduzindo as situações conforme a percepção da gestão. Mas também pode ocorrer de o próprio professor ter a iniciativa:

Acontece sim, mas não acontece com muita frequência, da escola perceber que um professor não lida bem com um público, ou lida muito melhor com outro público. Eventualmente, acontece de a escola perceber que: “*esse professor lida muito bem com esse público*”. Então toda vez que tiver essa demanda ele é a primeira opção, ou: “*esse professor, não, veta pra esse público, ele tá tendo dificuldades*”. Ou o próprio professor pede pra não atender determinados casos ou situações, e então a gente sabe que... já direciona pra outros professores ou outros profissionais (VINÍCIUS, p. 11).

Felipe vê este papel da escola como uma possibilidade de crescimento profissional:

[...] uma observação em relação aos pontos fortes e fracos do professor. Onde o professor consegue... a escola acho que tenta observar onde que é o ponto fraco do Felipe, e não colocar ele ali de uma forma que tenha muita importância, e colocar algo mais importante onde ele é mais forte. Colocar ele pra crescer onde ele tem mais pontos fracos, em algo que não seja tão perigoso, sabe? Eu digo por mim, minha dificuldade sempre foi dar aula pra alunos de sete anos, da abordagem e tudo mais. Eu nunca tive tantos alunos assim, sempre eram poucos alunos e a escola sabia disso, eu sempre fui bem claro, e aos pouquinhos... São meus pontos fortes: trabalhar com grupo que já tá tocando, de fazer arranjos, de trabalhar com a banda dos adolescentes, por exemplo, nos ensaios. Mas ao mesmo tempo eu tenho a oportunidade de dar aula pra esses alunos [de menor idade]... são aulas, não é uma coisa assim que corre o risco de desestimular todo o aluno, eu tenho essa possibilidade de crescer. Acho que não é uma avaliação, mas uma observação de ver aonde que cada professor pode ser encaixado e conforme vai se desenvolvendo, aquilo ali vai crescendo ou não (FELIPE, p. 11).

⁴⁷ Visita prévia realizada pela escola no domicílio do futuro aluno, visando realizar a etapa descrita por Vinícius.

Em sua autoavaliação, Felipe acredita não estar tão capacitado para trabalhar com alunos de sete anos. Por isso, entende que a escola oportuniza o trabalho com alguns alunos nesta faixa-etária, visando verificar a sua adequação ou não a este perfil. Nesta experiência, de atender um novo público e capacitar-se a partir daí, é como se o professor de música desenvolvesse um novo “super poder”:

Felipe: Na verdade, a coisa que mais aconteceu pra mim é como se ganhasse um novo... assim, quando um super herói ganha um novo...

Entrevistador: um novo super poder.

Felipe: É, um novo super poder. Agora posso atender esses alunos com mais segurança. Vai só crescendo e ao mesmo tempo vai crescendo a habilidade de trabalhar com os que já estão... com os mais velhos, porque tudo vai evoluindo (FELIPE, p. 11-12).

No contexto aqui estudado, os “super poderes” são a capacitação (ou adaptação) para atender outros perfis de alunos. Conforme a citação acima de Felipe, um novo “super poder” ajuda a fortalecer os antigos “super poderes”, demonstrando que as capacidades de ensinar vão se complementando.

Na definição dos “super poderes”, não estão em jogo os conhecimentos musicais, teóricos e práticos, do professor de música. Mas sim sua capacidade de mobilizá-los para cativar e motivar o aluno. É disso que se trata o “super poder”: saber “dar aula” na escola de música. A trajetória de Dirceu ilustra esta situação:

Eu sempre trabalhei muito com o computador, colocando música pros alunos acompanhar. No começo eu não levava, aí eu comprei um computador. Mas, mesmo assim, era ruim porque o som não era tão alto pra poder acompanhar. Então alguns alunos tinham uma caixinha que a gente ligava, às vezes, eu levava também. E depois eu não costumava cantar muito em aula, não tinha essa... eu só não cantava. E aí o [diretor da escola] começou a se dar conta que: “os teus alunos, nenhum deles canta” a gente parou pra analisar... tinha professores que nem eu, não cantam nada, mas os alunos cantavam porque o professor cantava, bem ou mal não importa, cantavam. E aí os alunos acabavam imitando. E eu não gostava muito, sabe, e aí o [diretor da escola] começou: “canta, canta, canta”. Aí acho que, em 2015, eu meio que fui obrigado a estudar com o [professor de canto da escola], [risos].[...] Eu nunca tinha feito uma aula preparatória, pra aprender como respira, todas essas coisas de aula de canto. Passei todo 2015 estudando com o [professor de canto da escola]. Em 2016 fiz algumas [aulas] porque ainda eram necessárias... na real seria tri⁴⁸ necessário ainda, porque eu canto mal para caramba, acho que todo mundo devia (DIRCEU, p. 7).

Utilizar o computador para colocar música é uma habilidade mobilizada por Dirceu em suas aulas. Porém a demanda da escola requisitou que ele também

⁴⁸ “Tri” é uma expressão regional, que nesse contexto significa “muito”.

fizesse uso do canto. Desta forma, seus alunos se sentiriam estimulados a utilizar a voz. Mesmo para os alunos que não fazem aulas de canto essa é uma prática comum na escola de música. Era como acontecia com outros professores de instrumentos, que cantavam durante suas aulas e acabavam sendo imitados pelos alunos.

A fala de Dirceu sugere que a necessidade de que seus alunos cantassem partiu mais pela referência dos outros professores - ou seja, os alunos dos outros professores de instrumento cantam, os dele não - do que propriamente por uma requisição dos próprios alunos. Talvez seus alunos não iriam desistir se ele não cantasse em aula. Mas realizariam uma atividade a menos na comparação com outros alunos.

A socialização profissional revelada neste exemplo é o estímulo do grupo de referência “colegas professores”. A prática de cantar, mesmo por professores que não ensinam o canto, é uma prática socialmente compartilhada na escola de música, é uma referência para se ensinar música. Assim, o professor pode ser solicitado a se utilizar da voz como ferramenta, mesmo que os alunos não peçam diretamente. É o caso de Dirceu, que foi estimulado a isso pelo diretor da escola.

Mas além das práticas socialmente compartilhadas, sugeridas aos professores, podem surgir aquelas que precisam ser aprimoradas quando há um impacto negativo com os alunos. Seguindo na história de Dirceu, ele lembra:

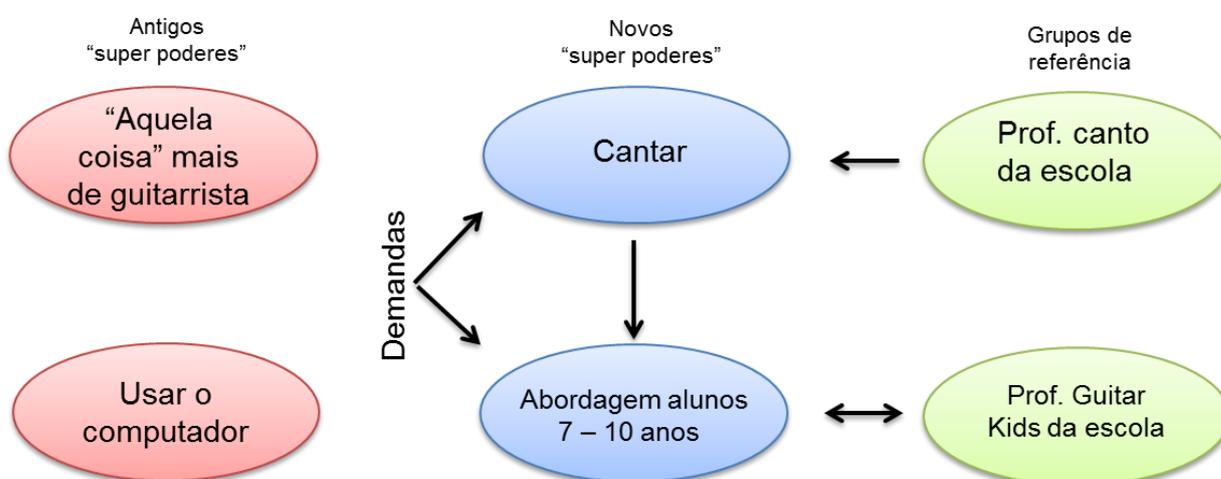
[...] acho que foi final de 2015, depois que a gente organizou essa parte do canto, que eu comecei a estudar com o [professor de canto da escola]. Eu comecei a perder muito aluno novo, tipo sete a dez, onze anos. Eu não tava conseguindo reter esses alunos. [...] Aí o [diretor da escola] falou: “*a [professora de Guitar Kids] tá precisando de umas aulas de violão, e tu tá precisando aprender a trabalhar com criança. Então vocês vão cada um dar uma aula pro outro, vamo encaixar um horário aí que ela possa te atender e tu possa atender ela e vocês vão estudar juntos*”. E aí teve muita coisa que a [professora de Guitar Kids] abriu assim pra mim. [...] Eu só pude trabalhar isso com ela depois de tá cantando com o [professor de canto da escola], porque a criançada vai muito na voz. Às vezes eles não conseguem tocar violão... não faz direito ali, só fica marcando a notinha e vai cantando. Tá fazendo música, vai embora. E eu não fazia isso. Eu tinha aquela coisa de guitarrista mesmo, de onze, doze [anos] pra cima, toca e... bom, tanto que a gurizada, meus alunos nessa idade, doze, treze tavam voando, tavam que era uma loucura (DIRCEU, p. 8).

Dirceu possuía uma forma de trabalhar descrita como “aquela coisa mais de guitarrista”, que funcionava muito bem para alunos a partir de doze anos de idade.

Porém com faixas etárias menores a abordagem não funcionava. Primeiro porque ele não cantava em aula e depois porque não sabia como trabalhar de forma mais lúdica com os alunos menores. Passou a formar-se com os professores da escola cujas práticas nestas áreas, canto e aulas com crianças, funcionavam. Ao mesmo tempo, passou a formar uma professora em violão.

A Figura 5 busca ilustrar e resumir o processo anteriormente descrito: o caminho percorrido por Dirceu neste “desenvolvimento de super poderes”:

Figura 5 – O desenvolvimento de “super poderes” de Dirceu.



Fonte: Elaborada pelo autor.

A troca de experiências, daquilo que “dá certo”, que “funciona”, em um nível hierárquico horizontal, caracteriza a relação do grupo de referência professor-professor. Nem sempre essa troca acontece porque existe alguma demanda ou necessidade de melhorar o atendimento. Felipe descreve um período em que acompanhou o trabalho de outro professor, mesmo sem uma exigência imediata de desenvolver aquele “super poder”:

Nas férias eu pude acompanhar o [professor da escola] com o Guitar Babies e nas aulas de Guitar Kids. Eu acompanhei como ajudante. Eu não consigo dar aula daquilo ali, não é o meu ponto forte, eu não tenho esse super poder, e não é algo que realmente me interessa assim, mas eu gosto de ampliar, de saber como funciona, pra que se um dia eu puder ajudar, pra que se um dia eu tiver que trabalhar e tiver algum outro professor ou não tiver algum outro professor, eu pelo menos saiba segurar a onda (FELIPE, p. 12).

Como se percebe até aqui, pela fala dos entrevistados, o desenvolvimento do “super poder” está vinculado principalmente a diversificar o atendimento, considerando a faixa etária dos alunos. Mas também pode ocorrer no caso de um professor que ingressa na escola para ensinar determinada especialidade e é direcionado a outra. É o caso do Guitar Kids (cuja modalidade equivalente em outras escolas de música é a musicalização infantil), especialidade com menor tradição de ensino nas escolas de música se comparada a instrumentos consagrados, como violão e piano.

Em alguns casos, até mesmo o ingresso na escola é vinculado à possibilidade de ampliação no atendimento de especialidades. Camila fala sobre as aulas de canto: “É o que eu mais gosto de fazer. É o que eu mais sei eu acho” (CAMILA, p. 7). Seu ingresso na escola já estava condicionado, no entanto, a desenvolver um novo “super poder”, trabalhar com o público do Guitar Kids.

No caso do professor não ter experiência, a escola pode oferecer uma formação inicial, prática, através de um período de treinamento tutorial:

Eu faço isso ainda hoje, eu ajudo o Dionathan como auxiliar em uma turma de Guitar Kids. Essa foi ideia do [diretor da escola], eu acho, ou do Dionathan também, porque ele tava como uma turma de oito, nove crianças... E aí veio essa ideia, então eu comecei como professora auxiliar. Eu venho aqui, ele tem a aula toda planejada e eu ajudo na hora, o que precisa (MELISSA, p. 5).

A metáfora dos “super poderes” pode parecer exagerada, porém creio que capta, com precisão, a realidade profissional dos professores na escola de música. O processo de adaptação pelo qual passam, para se encaixar nas necessidades de atendimento dos alunos, desenvolvendo capacidades como cantar, trabalhar com crianças, trabalhar com grupos, preparar bandas para apresentações, etc.

A escola de música é um ambiente formador de professores de música. Inseridos nesse espaço, aprende-se a ensinar de determinada forma, para determinados perfis de alunos.

5.2 Os momentos de convivência

5.2.1 Reuniões de equipe

Reunir os profissionais da escola em um mesmo momento é finalidade das reuniões de equipe. As reuniões ocorreram, no período em que a pesquisa foi realizada, na primeira sexta-feira de cada mês, das 19:30h às 21:00h. Em virtude de ausências pontuais, dificilmente a integralidade da equipe se reúne, mas a maioria é garantida. No dia a dia de trabalho os professores circulam pela sede e na rua, indo e vindo aos domicílios dos alunos. Seus horários podem não coincidir com os de outros profissionais. Por esse motivo, as reuniões de equipe são um espaço privilegiado de socialização profissional, pois propiciam encontros presenciais. Sobre estes momentos, Vinícius destaca a interação dos diferentes setores da escola:

Sobre as reuniões eu acredito que elas são muito construtivas, porque se debate muito. Então tem a oportunidade de ter um contato direto da parte pedagógica com a parte administrativa, e um foco na direção. É a direção que está ali ouvindo, então todo mundo tá reunido ao mesmo tempo pra debater e trocar ideias. Eu acho que elas são importantes, muito construtivas também (VINÍCIUS, p. 12).

As reuniões de equipe são, portanto, um momento importante de relacionamento interpessoal e profissional, coordenado pela direção da escola. Sobre elas, Dionathan traça um paralelo, comparando a escola de música e a escola de educação básica:

Eu sempre vejo como, por mais que eles sejam momentos mais sérios, são momentos de bastante descontração. Eu sempre traço esse comparativo com a escola regular, porque eu tenho as duas experiências ao mesmo tempo. Então, em relação à escola regular tu tá o tempo inteiro com os teus colegas. Tu, como professor de música, mais ainda, porque tu visita a sala de todas as outras professoras, de todos os outros professores, então tu tá sempre em contato. Tu tem um intervalo, todo mundo sai pro intervalo, e aí tem esse convívio direto. Aí os momentos formais eles acabam sendo bem formais mesmo. *“Não, esse é o momento que todo mundo vai parar de brincar, porque já brincou bastante, e vai falar sério”*. Aqui já na escola é um pouco o contrário, porque os professores eles se veem pouco. E há uma relação muito boa entre os profissionais. É uma relação entre os professores, dos professores com a direção, dos professores com a equipe administrativa, é muito boa, muito saudável. E aí quando todo mundo consegue se juntar vira um momento bem alegre. Consegue se ter a seriedade necessária pra uma reunião, mas tem esse caráter mais leve os momentos formais (DIONATHAN, p. 9-10).

De acordo com a reflexão de Dionathan, na escola de educação básica a relação com os períodos de aula é muito mais rígida, as aulas começam e acabam no mesmo horário. Isto faz com que os intervalos entre os períodos sejam momentos de convívio entre os professores. Acontecem de forma muito mais frequente e rotineira.

A escola de música, *locus* dessa pesquisa, também tem horários fixados em períodos, mas estes se flexibilizam de acordo com a disponibilidade dos alunos, agenda do professor e salas de aula disponíveis na sede. Quando a aula é a domicílio, a rigidez dos horários em períodos é ainda menor. Assim os professores não têm necessariamente intervalos em comum. Os encontros são mais casuais do que rotineiros⁴⁹.

Ainda na percepção de Dionathan, a reunião de equipe é um momento de descontração. Camila concorda: “Tem essa parte de conviver com as pessoas, socializar. A gente se dá muito bem, todo mundo, estamos sempre rindo. O que são as reuniões? Eu adoro. Eu realmente gosto muito” (CAMILA, p. 14). Apesar desse clima informal, a reunião tem suas prerrogativas burocráticas: “O momento da reunião é um momento mais burocrático, de definição de datas, definição de estratégias, ensaios pra shows, essas coisas” (DIONATHAN, p. 10).

A reunião de equipe proporciona o encontro dos professores e dos profissionais do setor administrativo. Dirceu lembra que a reunião sempre teve periodicidade mensal e que muitas vezes eram as únicas oportunidades de troca de informações sobre os alunos e sobre o andamento das aulas (DIRCEU, p. 7). Na reunião de equipe a direção delinea os rumos da escola, mas também há o espaço para o compartilhamento de experiências e questionamentos feitos pelos professores: “É um momento em que os colegas acabam trazendo dúvidas em relação ao trabalho a domicílio, uma aula individual. Dúvidas bem específicas que às vezes são as mesmas que tu tá tendo e no grupo grande tu consegue resolver” (DIONATHAN, p. 10).

Além do compartilhamento e discussão em grupo, esse encontro também favorece conversas individuais, como destaca Felipe:

⁴⁹ Há exceções quando professores têm janelas produtivas (assunto do subcapítulo 2.4.2) em horários comuns e as utilizam trabalhando na sede da escola. Neste caso há a rotina de convivência presencial.

Foi ali [no momento das reuniões] onde eu pude trocar informações, perguntar sobre os alunos. Eu acabei pegando muitos alunos de professores que foram saindo, ou de substituição... de perguntar como é que funcionava... e também de conhecer o professor músico ali... “ah! Tu toca isso? E tu faz isso?” [...] ter esses *feedbacks*, onde um professor diz: “*eu tô dando aula pra um aluninho e não sei como é que eu posso fazer*”, e o outro responde: “*eu tenho vários materiais pra esse tipo de idade, tenho um aluno igual*” (FELIPE, p. 7).

Ao se conhecerem também enquanto músicos, os professores podem desenvolver uma maior intimidade. Essa aproximação tende a criar diálogos, pedidos de auxílio, conversas sobre alunos, troca de experiências. A fala de Felipe sugere que o início deste processo pode se dar nas reuniões de equipe.

Outro aspecto destacado por Felipe é o caráter profissional da reunião, a que os professores de música, enquanto tal, podem não estar acostumados. Principalmente aqueles professores cujas experiências de ensinar música estão mais vinculadas ao trabalho de professor autônomo ou outros espaços não formais, como as aulas em espaços cedidos pela igreja. Ele comenta que passou por um período de adaptação às exigências institucionais da escola de música, sendo a reunião de equipe um exemplo:

Eu pensava: “sexta-feira, sete horas da noite tenho que vir para a Guitarríssima para participar da reunião” e aí às vezes tinha algum aluno ou alguma coisa particular que tu tinha que fazer. Mas isso foi até eu me organizar. Hoje, depois de um tempo, isso aí pra mim já é mais... já gira em torno, a minha vida já gira em torno disso, então eu consigo me organizar. Mas, no início, foi tudo muito novo, experiências que eu não tinha (FELIPE, p. 7).

Na identificação progressiva com a função, Felipe precisou se organizar até “a vida girar em torno disso”.

5.2.2 Preparação de espetáculos

A preparação dos alunos visando apresentações musicais (performances) para amigos e familiares é uma característica comum nas escolas de música⁵⁰. O calendário da Guitarríssima Escola de Música é organizado anualmente em torno de três momentos que preenchem boa parte do ano. O primeiro é o Festival de

⁵⁰ Afirmação respaldada pela literatura disponível sobre o tema (conforme revisão bibliográfica). No caso das escolas de Porto Alegre-RS, é usual realizarem, ao menos, uma apresentação anual de seus alunos. Refiro-me às escolas que acompanhei (de forma virtual) durante a pesquisa e àquelas que já conhecia por mais tempo.

Compositores⁵¹, que acontece no final do primeiro semestre. Após, acontecem os In Concerts⁵², que perpassam cerca de dois meses. Por fim, o show de maior porte que é o Espetáculo de Final de Ano, no término do segundo semestre.

Nos dois espetáculos de maior porte, o Festival de Compositores e o Espetáculo de Final de Ano, os alunos são organizados em bandas. Cada banda realiza quatro ensaios que antecem os eventos. Os ensaios ocorrem na sede da escola.

Como se vê, o envolvimento com a preparação para os shows é grande. No que tange ao processo de socialização profissional, os professores estão constante e intensamente realizando atividades relacionadas aos shows. Como já observou Cunha (2009), muitas vezes a atuação dos professores nestes casos extrapola aspectos pedagógicos, o professor atua como instrumentista, compositor, arranjador, produtor, entre outras funções.

As interações entre professores, que ocorrem durante os ensaios, foram bastante citadas nas entrevistas. Como observa Vinícius, é um momento de “[...] troca de experiências. É observar uma abordagem diferente, é contar com o apoio de outros profissionais, em momentos decisivos⁵³” (VINÍCIUS, p. 11).

Dionathan destaca a especificidade destes momentos:

É um momento de troca de experiência muito grande, porque tu tá fazendo um exercício muito legal da docência compartilhada. Por mais que tu tenha um professor líder e dois auxiliares, que é normalmente a estrutura que a gente faz pra esses shows. São três professores dando aula ao mesmo tempo. Então esse é um exercício bem bacana de ser feito [...] (DIONATHAN, p. 10).

Durante os ensaios cada banda possui um professor responsável (líder) e dois professores auxiliares. Os professores são organizados em forma de rodízio, de maneira que o professor líder de uma banda é auxiliar em outras. As posições

⁵¹ Como diz o próprio nome, neste show os alunos são também os criadores das músicas.

⁵² Sequência de shows que ocorrem em um pub, na cidade de Porto Alegre-RS. Cada professor tem o seu dia para apresentação com seus alunos, que pode ser compartilhado com mais professores, considerando a quantidade de alunos de cada um. As apresentações dos alunos geralmente ocorrem conforme a modalidade das aulas presenciais: individual, dupla, trio ou grupo. O professor atua como acompanhador e o ensaio acontece nas aulas semanais de cada aluno.

⁵³ Este “momento decisivo” é bastante vinculado em avaliar as condições ou não dos alunos de apresentarem determinado arranjo para uma música. Este assunto será mais abordado no subcapítulo 6.3.1, que versa sobre a avaliação dos alunos.

ocupadas fazem com que os professores percebam a forma de atuar dos colegas ao mesmo tempo em que são percebidos.

Profissionalmente é muito bom, porque tu aprende muita coisa com o outro professor, só observando, esse contato assim... e pessoalmente, às vezes, a gente tem... pelo menos eu já tive a experiência de participar de apresentações com outros professores que eu não tinha contato, e de criticar algumas coisas. Mas eu não tinha contato com ele, sabe, então tu não entende porque que ele pensou assim, porque que ele fez assim, talvez tenha um motivo pra ele... então aqui a gente tem esse contato [...] O fato de ter a sede também ajuda bastante, e nos ensaios a gente tá conversando e falando sobre os próprios alunos. Tudo ajuda porque fica muito mais rápido. Ajuda o crescimento profissional, ajuda a escola a fazer as coisas, ajuda o nosso trabalho. E aí a gente acaba entendendo mais os professores, então, daqui a pouco, eu tô me deparando com um aluno teu: “ah! Tu é aluno de quem?”, “ah! *Eu sou aluno do Rodrigo*”, “ah! Então tá”, sabe? Tu mais ou menos sabe como lidar com aquele aluno. Tu mais ou menos sabe: “ah! O Rodrigo trabalha mais dessa forma”. Eu sou um cara que gosta muito de improvisar as coisas: “ah! *Tu é um aluno do Felipe, então deve fazer umas coisas meio...*”, tu já vai pensando em algumas coisas que dá pra fazer. Eu sei mais ou menos como é que o [outro professor da escola] trabalha, como é que o Dirceu trabalha com os alunos, o que ele reforça. Facilita muito nesse tipo de questão (FELIPE, p. 10).

A fala de Felipe elucida que os ensaios são momentos para se desenvolver uma maior afinidade profissional. Observando a atuação do colega, fica mais fácil entender seus alunos. Os ensaios são momentos de “conversar sobre os alunos” (VINÍCIUS, p. 12). Pelo relato de Felipe não existe uma padronização na abordagem pedagógica dos professores, pois percebe a forma particular de trabalhar de cada professor⁵⁴. A interação funciona, portanto, para compreender outras formas possíveis de se trabalhar, verificando pontos em comum e discordâncias, vislumbrando novas possibilidades, como cita Melissa:

Eu sempre aprendo alguma coisa nesses ensaios, sobre como melhorar a aula. Sempre tem uma coisinha assim que o colega faz que eu penso: “isso aí é uma boa né” [risos], e acabo usando nas minhas aulas também. É bem legal (MELISSA, p. 9).

A preparação para os espetáculos e a realização dos mesmos é também fundamental para o relacionamento com o aluno/cliente, pois envolve todas as expectativas dele e de seus familiares que assistirão a apresentação em frente a um número grande de espectadores. Como reforça Vinícius: “são momentos marcantes

⁵⁴ As práticas individualizadas será um assunto mais discutido no subcapítulo 5.6.

na vida do aluno, a gente lida com muitas emoções por parte do aluno, do pai, de todos os clientes” (VINÍCIUS, p. 11-12).

Por esse motivo é preciso que o professor se prepare, pois muitas vezes ele vai atuar acompanhando seus alunos. Suas capacidades enquanto instrumentista (ou cantor) serão postas à prova. Camila destaca a importância desse momento de exposição do professor:

O *In Concert* é um desafio. Porque além de eu ter que tocar com os alunos... porque isso é uma coisa também que eu nunca fazia... na outra escola eu tocava ali e tal, mas apresentar com o aluno é um baita desafio, porque tu tem que tocar bem, tu não vai tocar mal. E eu estudei, claro, e isso foi legal pra mim... pelo trabalho de fazer pra mim, de aprendizado, não só pra tocar... não só pra ter a vivência ali, mas eu estudar, isso é uma coisa legal. Não que me force a fazer isso, mas de uma certa forma até força, porque, às vezes, eu não tenho tempo pra estudar e ali eu tenho que estudar, porque eu não posso fazer feio na frente de um monte de professores que tocam também, né [riso] (CAMILA, p. 14).

Camila vê uma necessidade maior de preparação, por parte do professor, para se apresentar quando o formato do espetáculo é somente professor e aluno, como é o caso do *In Concert*. Isto porque é um momento de maior exposição do professor de música enquanto musicista. Penso que a afirmação de Requião (2002) de que os saberes profissionais do professor de música na escola de música⁵⁵ são reconhecidos através “de seu desempenho artístico-musical, comprovado em situações de performance” (p. 64) diz respeito a esta situação. Especialmente em momentos como o citado por Camila, onde a exposição do professor enquanto *performer* é completa.

Além do envolvimento com os espetáculos, no que se refere às questões de palco e aos momentos de performance propriamente ditos, os professores na escola de música podem se envolver com outras atividades não relacionadas diretamente com a música. Camila cita que trabalhou também na recepção dos espectadores: “A questão também de organização dos eventos foi bem legal ver como é que é. Eu participei lá no Festival de Compositores, eu fiquei lá na frente, na recepção, falando com as pessoas. Foi bacana” (CAMILA, p. 14). Mesmo aproveitando a experiência, Camila pensa que para os professores de música o contato direto com o palco é mais interessante:

⁵⁵ Por ela chamada de escola de música alternativa.

Até esse ano eu não queria fazer isso [ficar na recepção], porque eu já fiz, eu queria [...] ficar na parte do palco, ser *roadie*, pra aprender essa parte, que é uma parte que seria melhor para eu aprender. Porque eu sou do meio da música [...] ajudar e ter que colocar as coisas. Sei lá, os cabos no violão... eu sei fazer isso, mas tem toda essa vivência” (CAMILA, p. 14-15).

Com bastante tempo de experiência na escola, Dirceu reforça que a organização dos shows se estende para outras atividades, como carregamento de equipamentos e deslocamentos:

Acho que foi agora em 2017 mesmo, talvez final de 2016 pra 2017, que essas funções ficaram mais claras. “*Tu faz isso, tu faz aquilo*”. Até nos shows a gente chega em tal horário. Antes não, nós íamos de manhã e “*vamos carregar todo mundo*”. Eu ia na casa do [diretor da escola], na outra sede, às sete e pouco da manhã com o Uno e enchia o carro, levava, voltava, levava, voltava. Ia fazendo. [...] nós tínhamos que fazer. Era o que sustentava a gente, era o jeito e nós íamos todos juntos. [...] Carregava quem podia, quem podia ajudar ajudava: “*ah! Vou passar por ali*”, “*tá, então tu já recolhe isso, isso, aquilo*”. Amigos meus às vezes que iam pros shows... O guri que tocava bateria conosco foi de carro, eu digo: “*tá de carro?*”, “*estou*”, “*então, bota o piano digital do [antigo professor] dentro e não sei o quê no porta malas, leva lá, larga na casa dele e deu*”. Aí disse o cara: “*tá beleza*”, e a galera ajudava (DIRCEU, p. 14-15).

A fala de Dirceu nos revela o desenvolvimento da escola de música, *locus* desta pesquisa, onde o professor pode ser mais do que somente o responsável pelos momentos de ensino. Na organização de shows, suas atribuições podem acontecer em diferentes espaços e funções, constituindo uma trama de experiências cuja finalidade é proporcionar aos alunos a oportunidade de uma apresentação.

5.3 A fôrma institucional: o professor que faz só o papel de professor

Inserir-se em uma escola de música, como professor de música, é ter a função em parte orientada por regras da instituição. Essas regras regulam as atividades dos professores em suas relações com os alunos/clientes. O setor administrativo da escola é o responsável por exercer determinados aspectos da regulação institucional.

Sendo a aula de música a atividade-fim⁵⁶ e o professor de música o representante dela, a escola de música cria mecanismos para “estar presente” enquanto instituição. Especialmente no caso da Guitarríssima Escola de Música, no

⁵⁶ Atividade-fim é a atividade que identifica a área de atuação de uma empresa. É o objetivo do serviço prestado. No caso da escola de música a atividade-fim são as aulas de música.

que se refere aos alunos que são atendidos em seus domicílios, é favorecido um ambiente que se pode confundir facilmente com as aulas particulares de música, já que muitas vezes o único contato presencial constante dos alunos e de suas famílias é com o professor.

Neste subcapítulo descrevo algumas práticas da escola que fortalecem os traços institucionais, regrando o trabalho do professor de música. Nelas, o papel do setor administrativo é determinante, pois o relacionamento com o aluno, enquanto cliente, envolve outras questões além daquelas relacionadas diretamente ao ensino de música. Vinícius, que tem uma visão privilegiada sobre o assunto, pois também trabalha no setor administrativo, explica:

Principalmente no que diz respeito a tratativas mais administrativas, com os próprios alunos. Porque talvez os professores que viessem de algumas outras escolas, ou que davam aulas em casa, e que eram acostumados a lidar com todos assuntos pertinentes às aulas. Eles, às vezes, não compreendiam o funcionamento da Guitarríssima, que tinha uma equipe profissional preparada completamente pra atender essas necessidades. Então, por exemplo, desmarcar e agendar aulas: era frequente ter professores que faziam isso sozinhos, sem informar à secretaria. Ou, às vezes, recebiam cheque, recebiam dinheiro dos pais e nem os próprios pais estavam tão cientes de que tudo isso era realizado pela escola. Ligação, contato direto entre professor e aluno, não existe. Pelo menos não no que diz respeito às atividades de aula. Existe, sim, entre aqueles professores e aqueles alunos que se conhecem nas redes sociais e que interagem fora do espaço da Guitarríssima. Mas quando diz respeito às aulas da Guitarríssima é sabido que: vai desmarcar? Liga pra escola, avisa o professor, e a logística inversa também acontece. Pagamento? Pela escola. E esse tipo de coisa acontecia entre os professores mais novos, menos experientes, e que eu já sabia que não deveria acontecer. Inclusive eu era um dos encarregados pra não deixar isso acontecer (VINÍCIUS, p. 8-9).

A fala de Vinícius revela uma preocupação da escola em isentar o professor de assuntos administrativos. Este processo ocorre de forma enfática já desde a inserção, no período de identificação progressiva com a função, conforme discussões do capítulo 4.

Para caracterizar esse conjunto de comportamentos exigidos pela instituição, proponho aqui o termo “fôrma institucional”. A ideia do termo “fôrma” foi do próprio entrevistado Vinícius, que ao citar os aspectos normativos, colocados aos profissionais, disse existir na escola uma “fôrma pedagógica, um molde pedagógico” (VINÍCIUS, p.8). Na verdade, Vinícius fez mais referência a normas de conduta e postura profissional e não a aspectos propriamente pedagógicos. Para evitar a confusão de conceitos, faço esse esclarecimento. Mais à frente no texto serão

discutidas questões didático-pedagógicas e proporei o termo fôrma didático-pedagógica (subcapítulo 6.2.3).

Uma definição possível para a palavra fôrma é: peça oca em que se põe uma substância fluida, que adquire o formato dessa peça. Assim, se verá ao longo da dissertação que o professor, enquanto fluido, adapta-se às questões de normas de conduta e postura profissional, processo que já inicia durante a identificação progressiva com a função. Rechaço, entretanto, a ideia de endurecimento deste fluído, ou seja, a existência de uma padronização rígida e imutável aos aspectos institucionais.

A Figura 6 ilustra a fôrma institucional, mostrando a relação professor-aluno/cliente intermediada pela escola.

Figura 6 - Fôrma institucional.



Fonte: elaborada pelo autor.

O conceito de fôrma institucional dá conta de contextualizar a mensagem que o professor deve transmitir, enquanto professor de música que representa uma escola de música. A institucionalidade presente no indivíduo, o profissional que faz parte de uma instituição privada de ensino de música. Esta imagem de professor

não está centrada nos conteúdos musicais a serem ensinados, embora não prescindia deles. Para se “formar” enquanto professor na escola de música, *locus* desta pesquisa, é necessário que o professor compreenda o que compete a ele e o que compete aos demais profissionais envolvidos, da direção à equipe administrativa.

Melissa avalia positivamente quando a escola atua como intermediária em determinadas situações, pois cabe ao professor se preocupar “só com a aula. Só chegar, dar a aula e ir embora. Eu acho até melhor eles cuidarem dessa parte” (MELISSA, p. 8). Algumas situações que poderiam atrapalhar a aula são evitadas, “porque se não eles [os alunos ou seus familiares] vão querer falar com a gente, mudar horário. Eu falei: ‘não, vocês nem têm contato comigo, é direto com a secretaria” (MELISSA, p. 4).

Todo e qualquer tipo de comunicação que extrapole os assuntos rotineiros de aula, no que dizem respeito à relação professor-aluno/cliente, devem ser comunicados à secretaria. Um exemplo bastante comum é a manutenção da agenda de aulas do professor, com desmarcações, reagendamentos, inclusão e exclusão de alunos:

Como é que funciona: eu tenho meus horários. Por exemplo, hoje, das 14:20 às 18:50. Se eu não tivesse alunos no meio eu estaria aqui produzindo material, mas aí como é que aconteceria, a secretaria ia chegar pra mim: “ó, chegou um aluno aqui na sede nesse horário, dá pra atender? Como é que fica teu deslocamento? Como é que a gente encaixa?”. Então sempre tem essa confirmação, embora eles saibam que meu horário está das 14:20 às 18:50. Esse horário é da Guitarríssima, mas a gente sempre conversa pra não acontecer de “marquei pra ti”, “eu tenho... não vai dar”, enfim, “não tenho como” (DIRCEU, p. 11).

Além da gestão da agenda do professor, o setor administrativo da escola é responsável por informar os alunos e seus familiares, esclarecer eventuais dúvidas e dar o suporte para que a aula ocorra da melhor forma possível. O professor fica responsável por fazer “só o papel de professor”, como explica Felipe:

[...] eu acho que ter esse suporte ajuda muito, porque o professor faz só o papel de professor e isso ajuda muito. “Ah! Isso que aquilo...”, “não, tem a secretaria pra explicar isso”. Sabe que o teu papel é ir lá, falar o necessário pro pai e pra mãe, coisas que são relacionadas mais à aula, ou a como vai ser uma apresentação. Mas explicar mais coisas detalhadas que às vezes tu te confunde quando tu tem muito aluno... isso ajuda muito. Nestas questões de horários também, não se preocupar em estar organizando essas coisas, a secretaria organiza pra ti. Questão de material, se tu

preparou e não deu tempo de imprimir, tu pode pedir pra imprimir... esse suporte de fazer a aula acontecer de uma maneira mais ágil, sem tá preocupado assim “agora não deu certo... bom tem a secretaria pra ajudar de alguma maneira” (FELIPE, p. 8).

Além das questões de caráter operacional, como as já citadas, o setor administrativo funciona como filtro dos *feedbacks* dos alunos/clientes com relação ao serviço prestado pelo professor. Novamente Vinícius, pela sua atuação no setor administrativo, explica como este processo funciona:

Eu acredito que tem uma coisa que é muito importante, e que me ajuda como professor também, que é o *feedback*. Muitas vezes os pais ou o próprio aluno não se sentem confortáveis de te dar um *feedback*, na hora. Principalmente se ele não gosta da aula. Ele vai se sentir envergonhado, ou ele vai tá com medo de acabar te ofendendo de uma maneira que tu te sintas repreendido, talvez. Então, às vezes, esse *feedback* não vai acontecer. Ele vai chegar lá no final como: “vou parar minhas aulas”. Agora quando tu tem toda uma instituição por trás, que faz o meio de campo, se torna muito mais natural. Então tem muitos, muitos, e não são poucos, são muitos *feedbacks* de pais e alunos que acontecem direto para a escola. A escola, através da coordenação pedagógica, da diretoria, transmite pro professor, e esse professor então recebe esse *feedback* com aquilo que é importante e de uma maneira que não vá causar constrangimento em uma interação direta entre ele e pai, entre ele e aluno. Esse professor, então, tem a oportunidade de rever as suas aulas, rever sua metodologia e melhorar o seu trabalho dentro da escola. E, como eu disse antes, a logística reversa também é válida. Às vezes os professores que não se sentem confortáveis com determinados alunos, ou com situações as quais eles não conseguiriam transmitir um *feedback*, ou ter uma conversa mais direta com o pai ou com o aluno pra resolver o caso, eles têm na Guitarríssima, na instituição, na sua equipe, uma ferramenta que pode auxiliar esse contato e melhorar também o seu trabalho e a qualidade de vida com tudo, eu acho que tudo tá interligado (VINÍCIUS, p. 10).

A fala de Vinícius ilustra de que forma a escola, através de seu setor administrativo, funciona como mediadora de possíveis conflitos entre professores e alunos. As observações ou exigências dos alunos/clientes passam pelo filtro institucional, para então serem repassadas aos professores, visando à manutenção da qualidade na relação professor-aluno. Da mesma forma, por iniciativa dos professores, a escola pode realizar um comunicado com os alunos/clientes visando resolver alguma situação.

Quando o aluno está na sede, a proximidade física facilita a comunicação. Quando a relação ocorre à distância, é preciso que um canal de diálogo esteja aberto para que a instituição resguarde sua posição, mostre-se presente de forma simbólica e atuante quando necessário.

Felipe acredita que essa presença institucional, mediando os conflitos, fornece uma segurança maior para o professor de música atuar no domicílio dos alunos, mas deixa a relação mais “burocratizada”:

[...] Eu não vou muito no pessoal, porque ele é aluno da escola, não é só o meu aluno. Acho que mais essa experiência de cuidar e observar coisas pra saber que tu tem que reportar as coisas pra escola. É uma coisa que tu tem mais esse suporte também. Porque, às vezes, tu está sozinho, tu observa coisas e não tem o que fazer, porque não tem pra quem... um pai, uma mãe vão vir, é a palavra deles contra a tua e no momento que tu reporta alguma coisa: “a minha aluna tem feito isso”, a escola já sabe. No momento em que o pai vem pra mim até, ou vem pra escola, a escola: “o professor reportou todas as aulas”, e a gente acaba tendo o suporte. Essa é uma das vantagens de ter... eu acho que a gente fica um pouco mais distante de tudo, uma coisa mais burocrática no geral, mas a gente tem também um pouco mais de segurança [...] Fica naquele... não chega muito pessoal, porque a família sabe que tu é professor da escola também [...] acaba tendo essa coisa mais burocrática (FELIPE, p. 9).

Como explica Felipe, mesmo o professor visitando regularmente o domicílio do aluno e sendo o representante da escola, o aluno segue sendo, antes de tudo, aluno da escola. Os próprios alunos/clientes parecem já estar acostumados a este tipo de tratamento, porque “a mãe, o pai, eles não vão falar nada pra ti, quase sempre. Pelo menos, na minha experiência, eu sei que tudo que acontecia era passado pra escola e a escola me passava” (FELIPE, p. 8).

Pela percepção de Felipe, este contato um pouco mais “burocrático” com os alunos cria uma relação de caráter mais profissional:

O fato de estar representando a escola faz com que seja muito mais profissional. [...] Eu dou aula particular fora daqui [da escola] e eu tenho alunos que a gente tem um... a aula acontece no horário certinho, do jeito que tem que acontecer, mas a intimidade é um pouquinho maior. Então, hoje quando eu vou dar a aula particular fora daqui, eu antes de ter um contato mais... às vezes o pai e a mãe são queridos e tudo mais... eu espero um tempo assim sabe, eu deixo bem claro o que tá acontecendo: “vamos fazer a aula primeiro...”, professor e aluno, depois de muito tempo, aí a mãe quer conversar agora... Eu acho que tem, pelo menos a minha experiência, o fato de eu ser da escola foi muito isso: “*bom tu vai lá dar aula*”, tu vai ganhando intimidade com o aluno mas tu não vai ganhando intimidade com a família. Até porque a gente tem essa orientação, o fato de respeitar, de não ficar indo no banheiro, ficar pedindo água. Claro, que o cara tá morrendo ou, claro, se já trazem a água pra ti, tu não vai dizer que não. Mas essas coisas de mostrar: “vim dar aula”... ter um contato com o aluno de uma maneira... obviamente, vai ficando um pouco mais pessoal, mas também saber separar limites (FELIPE, p. 8-9).

A “identificação de limites” é uma característica inerente à socialização profissional do professor de música na escola de música. Muitos destes limites são

explícitos e explicitados e já devem ser aprendidos pelo professor no período de identificação progressiva com a função, conforme descrito no capítulo 1. Dizem respeito às normas de conduta profissionais, às maneiras de comportamento enquanto representante da escola, em resumo à fôrma institucional. Outros regramentos são compreendidos através da experiência, quando o professor já está estabelecido na função, como o sistema de *feedbacks* descrito neste subcapítulo.

5.4 Trabalhando na sede da escola

5.4.1 Ambiente musical e os recursos disponíveis

Os professores foram unânimes, nas entrevistas, em afirmar que preferem trabalhar na sede em contraponto a trabalhar no domicílio dos alunos. Em geral argumentaram que a sede tem mais recursos disponíveis, facilitando na dinâmica de aula. Dirceu comenta que na sede está “tudo pronto”:

[...] quando o aluno chega aqui [na sede] a gente tá pronto. A gente chega uns minutinhos antes, ou quando chega em cima o aluno vai se arrumando, pegando a guitarra dele. Tu liga o computador, pluga ali o cabo no computador, a guitarra já tá plugada. Então a aula acontece mais rápido. Tem quadro, tem a impressora aqui, se tu quer inventar uma... [...] (DIRCEU, p. 13).

A qualidade dos equipamentos também costuma ser melhor na sede. Melissa comenta que nas aulas a domicílio:

[...] tem alunos que tem só um tecladinho super pequeno, aí é difícil de dar aula e dele entender também, os pais entenderem que aquilo ali não é um instrumento bom pra gente ter. E aqui [na sede] seria melhor. Por exemplo, os [teclados] que tem *touch*, a maioria não tem um teclado assim [em casa]. Aí eles também não querem trocar. Isso eu acho que é o maior problema... e as cópias também que a gente pode pegar na hora aqui (MELISSA, p. 9).

Para Felipe, a experiência musical da aula na sede é diferente da aula em domicílio:

[...] tem um espaço musical, acho que a energia de ter os amplis [amplificadores]... é tudo música aqui. Então acho que pro aluno acaba sendo mais proveitoso [...] Eu acho que a aula flui melhor. Claro que depende de aluno pra aluno, tô falando da minha experiência com alunos e também já há muito tempo que eu não dou aula a domicílio, regularmente. Claro, já dei aula a domicílio, já substituí até alunos teus, que eles têm um espaço pra música e isso é muito legal. Mas tem alunos que não, tem alunos que... aqui é onde tu tem um espaço pra poder fazer o aluno escutar

música numa caixa, que ele sente mais a música, não só no celular. Se precisar de um novo material também, que tu não tenha ali, alguma coisa assim, facilita mais... a possibilidade dele ver coleguinhas fazendo projetos pra estimular ele a tocar. Bom, tem a experiência de alunos do Terraville⁵⁷, ficam super longe, e o contato que eles têm com a escola é muito distante [...] porque é muito difícil deles terem esse contato musical, e não é culpa deles. Eu tenho certeza que se o [aluno da escola que mora no condomínio Terraville] fizesse aula aqui, nossa, tu ia poder, sabe... *“tem aquele grupo ali, eu quero tocar naquele grupo ali”*... [...] é mais cômodo pro aluno estar em casa, mas eu acho que é mais estimulante ele estar na escola para poder tocar (FELIPE, p. 9-10).

Assim como Dirceu e Melissa, Felipe destaca que a experiência sonora na sede é mais impactante, através dos equipamentos de som, do próprio ambiente que é mais musical. Segundo Cunha (2009) a escola de música possui “atmosfera sonora que é peculiar deste tipo de estabelecimento [...] proporcionado pela simultaneidade de sons no seu ambiente, é algo que a caracteriza e a diferencia de outras instituições de ensino” (p. 203). Além desse aspecto mencionado pela autora, Felipe ressalta a importância dos alunos frequentarem a sede para observarem experiências musicais de outros alunos, o que poderia gerar uma maior motivação.

Já para Dionathan, a sede também favorece as situações de improviso, quando o professor tem que realizar modificações no planejamento da aula que necessitam recursos disponíveis:

Qualquer aparelhagem que tu precisar tá ali à disposição, o tempo inteiro. Como eu dou aula para o Guitar Kids, às vezes eu tenho que andar com um monte de coisa, porque o Guitar Kids tem isso, as crianças pequenas têm um tempo muito menor de concentração. Tu não pode planejar uma, duas atividades pra uma aula, tu tem que planejar umas cinco ou seis. Então, tu vai planejar uma atividade com um instrumento de percussão, outra com *boomwhacker*, outra com teclado, e daqui um pouco um monte de coisa dessas que tu vai ter que tá levando. Na sede tem tudo à disposição, na sede tu tem muito mais capacidade também de improviso. Isso é outro potencial de dar aula na sede. Se uma atividade não tá funcionando, tu tem muito mais capacidade de improvisar, “não, vamo pegar o microfone, vamo cantar tal coisa” [...] Tem mais recurso pra improvisar nesse sentido. Se uma aula não fluiu como tu planejou, uma aula toda, fez todo um planejamento, tu vai preparado pra isso e não funciona. Até pra de repente, daqui a pouco, “não, então vamos trocar, vamos tocar outra música”, tu já pega o computador, já manda imprimir na secretaria, já traz, entendeu? Tudo isso é muito... tem esse fato positivo, esse ponto positivo das aulas na sede em relação ao domicílio (DIONATHAN, p. 9).

⁵⁷ Terraville é um condomínio horizontal de casas de alto padrão socioeconômico situado na Zona Sul do município de Porto Alegre. Distante 20 km da sede da Guitarríssima Escola de Música.

É recorrente nas citações deste subcapítulo as ponderações em relação a ter disponível na sede da escola impressão de material didático de forma ágil. Isso mostra que a escola trabalha bastante com material impresso. Os alunos organizam seus materiais em pastas plastificadas conforme o desenvolvimento das aulas, não há a utilização exclusiva de um método previamente estabelecido⁵⁸. Nesse sentido, Dirceu cita a importância da organização e produção de material didático para as aulas:

Estando aqui na sede, com essa constante crescente de material que a gente vem produzindo, é muito mais fácil, eu tenho um monte de música... faz muito tempo que eu não escrevo uma música na tablatura, porque eu já sei mais ou menos o que os meus alunos gostam, então eu tenho tentado criar músicas dentro dos repertórios deles. “*Pô, eu quero tocar tal música*”, ou vai no *Drive* ou se eu tô com o meu computador, imprimo, ensino ali, enquanto ele treina um trequinho eu boto pra imprimir, só venho aqui buscar ou a secretaria me leva. Leva trinta segundos entre sair da sala e voltar com a folha impressa, com cabeçalho, tudo, é muito melhor (DIRCEU, p. 13).

A interação com o repositório digital da escola, hospedado na plataforma *Google Drive* (o “*Drive*”, na fala de Dirceu), é uma forma de socialização profissional virtual do professor na escola de música. Isto porque é possível incluir novos materiais didáticos, como cifras de músicas, partituras e atividades, bem como acessar os materiais já produzidos. Desta forma o professor tem uma visão panorâmica de quais materiais os outros professores utilizam, o que pode servir como referência para repensar o seu planejamento de aula. A fala de Dionathan explica bem o aprendizado estimulado por este ambiente digital:

Eu penso em relação a um trabalho colaborativo. Eu acho que facilita muito a vida do profissional, se num trabalho colaborativo tiver um local onde tu deposite materiais didáticos, já feitos pelos próprios professores no padrão da escola, onde tu vai ter um banco de ideias. Tu quer fazer uma atividade de percepção, tu quer fazer uma atividade de altura, tu quer fazer uma atividade utilizando determinadas notas musicais com o aluno. Tu tem um banco de dados onde tu vai poder puxar isso de uma forma mais rápida, vai agilizar o teu trabalho e tu vai tá sempre aprendendo. Eu penso nas janelas produtivas dessa forma. O que me motiva a fazer esses materiais é isso, é que tem outros colegas que também estão fazendo. Então quando eu for procurar... eu tô sendo produtivo pra escola, eu tô sendo produtivo pros alunos em geral, eu tô trabalhando em prol da educação musical não só com os meus alunos, mas com todos os alunos da escola, dessa forma, e também tô podendo buscar ideias porque outros colegas tão fazendo a mesma coisa, eu tô podendo aprender com isso (DIONATHAN, p. 7).

⁵⁸ A metodologia livre é assunto do subcapítulo 6.2.3.

5.4.2 As janelas produtivas

A utilização do material didático citado no subcapítulo anterior prevê a produção do mesmo, que por sua vez é em boa parte possível porque alguns professores em regime CLT dedicam determinada carga horária para essa finalidade, nas chamadas janelas produtivas:

Em relação à organização do meu trabalho, teve uma mudança significativa que foi a chegada das janelas produtivas. [...] Com a chegada das janelas produtivas, pelo menos pra mim, foi uma motivação a mais. As janelas são os períodos onde a gente tá sendo remunerado pela escola, mas não tem aluno. Então é um período onde a gente vai fazer partituras, pra colocar no material lá da escola, na pasta do *Google Drive*. Vai produzir material didático, produzir partituras, cifras, estruturação curricular. A gente, nesse período da sede, conseguiu, graças também à sede, se reunir... fomos eu, [outro professor da escola] e [o diretor da escola] também participou de algumas reuniões pra formar a estruturação... a gente fez a estruturação curricular do Guitar Kids, que até então não tinha escrita. Existia na mente, no discurso, mas até então ela não estava documentada, a gente conseguiu fazer isso graças a essas janelas produtivas. Então foi algo que possibilitou eu me sentir mais produtivo dentro da escola, não só dando aulas, mas também produzindo materiais importantes (DIONATHAN, p. 6).

As janelas produtivas permitiram tornar o professor um profissional produtivo na organização do trabalho. Ele pode atuar na produção de materiais pedagógicos ou mesmo engajar-se em tarefas mais complexas como elaborar estruturas curriculares⁵⁹. As janelas produtivas também são uma forma de preencher o horário do professor que até então se ocupava somente com as aulas de música, conforme explica Dirceu:

Agora a gente tem a hora aula e a hora produtiva. Então eu tô sempre aqui na sede, todos os dias eu tô aqui. Claro, hoje teve metade das aulas a domicílio e metade aqui, amanhã eu dou aulas a domicílio e aqui também. Na real a gente sempre atua nas duas frentes. Antigamente não tinha, tu recebia pela hora que tu trabalhava, então se tivesse uma janela enorme... Eu dava aula os três períodos da manhã, não tinha procura das 13:30 às 16:00... não fazia nada, só começava a trabalhar às 16:00. Mas isso era difícil de acontecer porque como eu... pelo menos comigo, como eu já entrei pegando um monte de aluno, uma carga horária grande, às vezes sobrava o primeiro período da tarde... pequenas folgas, que aí o que acontecia: eu só saía mais tarde pra ir trabalhar. Em vez de sair a uma eu saía as duas, então era só isso, mas tinha essa diferença, tu recebia pelo o que tu trabalhava (DIRCEU, p. 11).

⁵⁹ A especialidade Guitar Kids possui estrutura curricular. Nas demais especialidades a escola segue o modelo de “curso livre”, geralmente utilizado nas escolas de música.

A mudança essencial com o surgimento das janelas produtivas é que o professor deixa de ganhar somente por produtividade (número de aulas) e passa a ser remunerado por tempo, tornando mais viável o vínculo celetista. As janelas produtivas possibilitaram o acréscimo na produção de materiais didáticos da escola, Dirceu explica que do ponto de vista do professor:

[...] quando a gente não tinha isso [as janelas produtivas] a gente não criava o material. Criar pra quê, né? Na real era aquela confusão. Tu tá na correria, tu vai pra casa, tu vai precisar de... era sempre aquela confusão, aí tu tirava a música e tu escrevia a música, na tablatura ali ... acabava não fazendo, não criando ela no Word, no Musescore⁶⁰ ou onde for. [...] era só ter escrito uma vez essa música que estaria ali pronta. Teria feito esse material há tempos. Mas a gente não fazia, a gente ia emendando uma aula outra, uma aula na outra (DIRCEU, p. 14).

O engajamento dos professores na produção de materiais didáticos para a escola fortaleceu a instituição no que se refere à valorização da marca. Foi criado um guia de formatação e padronização dos materiais, que passaram a ter determinado *layout*, identificando visualmente a escola:

E a questão da padronização dos materiais também, que eu pude tá à frente, criar um... isso já é algo mais... influencia muito positivamente, pedagogicamente, pra que o aluno tenha um material todo padronizadinho, todo bonitinho, pra que ele mude de professor e não mude completamente o material que ele tá vendo, o material visual. Mas também é uma questão de marca, de criação de marca. Tu tem um logotipo, tu tem toda uma paleta de cores da escola, tu tem toda uma questão do marketing, então além de ser positivo pro aluno também é positivo pra marca, tu ter os materiais padronizados (DIONATHAN, p. 7).

Como se vê, a institucionalidade da escola se faz presente de forma simbólica, em todos os materiais didáticos utilizados pelo aluno. Esta forma de representação institucional também media a relação entre professor e aluno, somando-se às demais descritas no subcapítulo 5.3. É mais um dispositivo que a Guitarríssima Escola de Música dispõe para se fazer presente, mesmo que à distância. Nesta relação, a padronização dos materiais favorece a impessoalidade pois, para o aluno, caso “mude o professor não muda o material que ele tá vendo”.

Por fim, ainda sobre as janelas produtivas, Dionathan explica que elas possibilitaram uma flexibilização maior na organização de sua carga horária, pois podem ocorrer em outros locais que não somente a sede da escola:

⁶⁰ Musescore é um editor de partituras e tablaturas com licença de utilização gratuita.

Pode acontecer em outros lugares, mas na sede é o lugar ideal. Eu posso, por exemplo, claro, em conversa inicial com o RH da escola, eu posso optar por produzir esse material em casa. “Ah! Eu tenho uma aula às 9:20, mas a Guitarríssima me paga pra eu trabalhar a partir das 8”. Então pra eu não vir pra cá as 8 e ficar produzindo aqui até às 9:20, eu produzia em casa. E aí eu posso produzir em outro horário, dormir até mais tarde, depois produzir no horário que eu quiser[...] me organizar melhor. Tem essa flexibilidade que também é muito boa. Tem essa confiança que a direção da escola transmite pros professores. É muito bom ter uma... nada é imposto, é tudo discutido, tudo flexibilizado, isso também dá uma sensação de liberdade pra tu exercer o teu trabalho da melhor forma (DIONATHAN, p. 6-7).

Estas inovações, como as janelas produtivas, tornaram-se viáveis a partir da nova sede da escola, inaugurada em 2015. Dirceu comenta que “a partir da sede criaram-se novas funções” (DIRCEU, p. 14). Isto ocorreu porque os professores, especialmente aqueles com vínculo celetista, passaram a exercer de forma mais rotineira e consistente outras atividades além de dar aulas de música.

A sede da escola é por excelência o espaço institucional da escola de música mesmo que a marca da escola se propague por outros meios, como os materiais didáticos utilizados pelos professores em suas aulas. Na sede a aula é mais formal, “o aluno se concentra mais” (MELISSA, p. 8). Já na aula em domicílio “ele tem ali os brinquedos na volta [...] se sente muito mais confortável [...] é no mesmo ambiente que ele assiste Netflix”⁶¹ (MELISSA, p. 8). Além disso, o comportamento dos alunos/clientes é diferente:

A pessoa entra numa instituição ela entra como cliente, ela já entra vestida de cliente [...] “ah! Eu vim aqui, eu trouxe o meu filho, eu fiquei ali na recepção, tomei meu cafezinho, meu filho entrou pra aula, tem o horário dele sair da aula” (DIONATHAN, p. 8).

Já no atendimento a domicílio a relação com os alunos e suas famílias ocorre de uma forma diferente. A aula de música e a atuação do professor de música não são os mesmos. Este é o assunto tratado no próximo subcapítulo.

5.5 Trabalhando no domicílio dos alunos

O atendimento a domicílio é uma característica importante da Guitarríssima Escola de Música. Este tipo de atendimento, ao menos na cidade de Porto Alegre, não é comumente ofertado pelas escolas de música. Trabalhar na casa dos alunos,

⁶¹ Netflix é uma provedora global de filmes e séries via streaming (carregamento *online* com a utilização de internet).

enquanto representante de uma instituição privada de ensino de música, envolve questões que vão desde o deslocamento até à maneira com que o professor pensa e planeja a aula de música. Camila cita algumas dificuldades sobre atender os alunos em domicílio:

[...] é uma função⁶², ir pra casa do aluno, tem que pegar ônibus [...] é mais trabalhoso a gente dar aula na casa do aluno. Eu gasto um pouquinho mais, porque eu tenho que passar aqui e pegar o teclado, e eu tenho que ir lá pra casa da aluna [...] Porque ela [a aluna] só tem violão, e eu fazer os vocalizes no violão... [...] então eu pego o tecladinho mesmo (CAMILA, p. 11).

Além do deslocamento, Camila chama a atenção para os equipamentos utilizados na aula a domicílio, que podem não ter a mesma qualidade daqueles disponíveis na sede da escola, como já destacado no subcapítulo 5.4. Ela lembra uma situação em que teve que se adaptar com os instrumentos disponíveis:

Eu fui substituir a [outra professora da escola], fiquei sabendo que não tinha o teclado. Eu não me liguei de pegar o teclado daqui, o pequenininho, daí depois da outra vez eu me liguei, eu comecei a levar o tecladinho. No primeiro [encontro] eu fui sem, só que eu estudei antes, eu peguei o violão aqui na escola... eu não me liguei que tinha um tecladinho, usei o violão. Isso foi uma coisa que eu tive que fazer. [...] Mas também, às vezes, nem precisa, sabe, porque é só eu fazer com a voz, tipo, faz isso aqui “nu nu nu nu” [vocalize] e vai subindo, sabe? Não é tão difícil, mas é sempre melhor com o piano, porque o piano toca junto e a pessoa afina junto (CAMILA, p. 13).

A imprevisibilidade nas aulas a domicílio é maior, se comparada às aulas na sede, pois os recursos disponíveis não são os mesmos. Acostumada a usar teclado ou piano para as aulas de canto, Camila teve que improvisar com a utilização do violão, visto que a aluna não possuía instrumento em casa. Posteriormente, passou a levar um “tecladinho” para a aula em domicílio.

Melissa destaca que na aula a domicílio o professor não tem o suporte da sede, com o setor administrativo à disposição. Quando há a necessidade de improvisar é preciso usar outros recursos, “se virar na hora, pegar na internet, essas coisas” (MELISSA, p. 9).

Além dos ajustes necessários, em função da indisponibilidade de recursos ou equipamentos, a aula em domicílio também requer um planejamento diferenciado do espaço físico. Como os domicílios dos alunos, em geral, não possuem um espaço

⁶² “É uma função” é uma expressão regional que significa “é muito trabalhoso”.

destinado exclusivamente para a aula de música, é necessário que o professor saiba organizar o ambiente da aula.

Algumas posturas profissionais devem ser adotadas. A principal delas tem por finalidade que o professor não fique em um local isolado com o aluno, especialmente se for criança, evitando colocar-se em situações que possam gerar mal-entendidos. Dionathan, Dirceu e Felipe destacam a importância de se observar essa conduta profissional no domicílio dos alunos:

Primeiro por medidas de segurança, não só pro aluno, mas pro professor também. É necessário ter alguns cuidados, por exemplo... [...] Ali pelo meio de 2016 foi firmado e registrado no manual do professor, não me lembro exatamente qual é o documento, código de ética eu acho, que tem algumas diretrizes de segurança nas aulas a domicílio, mas eu já pensava nisso no início, de ter que planejar primeiro o local. O local tem que ser agradável, tem que ser um local que tenha circulação, que a família possa visualizar a aula e que também não seja tão movimentado. Tem que ser um lugar que seja movimentado, mas que não seja tanto. Não pode ser numa sala de estar onde vai estar o irmão da criança olhando TV. Então tem todas essas questões. Eu acho que a organização do espaço é diferente da sede. Tu tem que organizar o espaço, tu tem que chegar... tem esse auxílio da direção, isso que eu falei que é muito bom. A direção... o diretor da escola vai num primeiro momento pra te ajudar a organizar um espaço e, a partir dali, aquele é um espaço de aula. Claro que vai ter vezes que o pai vai ter uma obra na casa, tu vai ter que mudar pra um lugar... o pai opta: *“não, não vai mais ser aqui o espaço de aula, vamo pra outro lugar”*, aí tu tem que ir ajustando. Então começa pelo espaço (DIONATHAN, p. 8).

Dirceu: [...] No começo a gente ia e dava aula: *“ah! A aula vai ser onde?”*, *“ah! Vai ser lá no quarto. Ô guri fecha a porta que eu não quero escutar barulho”*, tinha muito disso. Mas depois a gente começou a criar normas, até pra proteger o professor também. Aula em local de convivência comum. Salas, que esteja o pessoal passando, não passando ali pra atrapalhar, enfim, que seja...

Entrevistador: Um lugar visível.

Dirceu: Lugar visível. Então... sempre com porta... *“mas não temos aqui, eu quero assistir o jogo do Grêmio, tá bem na hora, o jogo é às 19:30”*, *“bom, vamos ter que fazer aula no quarto”*. Bom, então porta aberta. *“Eu tô aqui, mas tô de olho”*, sabe? A gente sempre buscou isso. Teve esses tempos na casa de uma aluna que estavam mexendo na sala, foi semana passada ou na outra, ia chegar um pessoal lá pra tirar os sofás, trocar a mobília, e aí era exatamente onde a gente fazia aula. A mulher que cuidava ali da casa pediu: *“ó! Vão lá, no quarto da aluna”*. A gente acabou indo pra lá, mas aí eu digo: *“olha, vou deixar a porta aberta, assim, assim, assado”*, *“não, tudo bem, eu vou tá por perto, que eu vou tá arrumando o outro quarto e arrumando o banheiro”*. Então eram os quartos e o banheiro, então ela tava sempre por ali nesse período em que eu fiquei dando aula, isso é bom. Mas, antigamente, a gente não se preocupava muito com isso (DIRCEU, p. 12).

Às vezes é meio que pisar em ovos, porque tu tem que tá de olho em tudo. Como o aluno tá vestido e... nas coisas que vão acontecendo... para não parecer uma coisa. Essa experiência de tá trabalhando nisso foi boa pra

mim, de se ligar nesses pequenos detalhes. Mas às vezes é meio que pisando em ovos (FELIPE, p. 8).

As condutas profissionais do professor, vinculadas à fôrma institucional da escola, vinculam-se a organizar o espaço da aula e orientar alunos, funcionários que trabalham no domicílio e familiares, de modo a evitar determinadas situações que possam causar constrangimentos. Para isso, como acima citou Felipe, o professor precisa estar atento aos detalhes, em tudo que irá falar ou fazer e como aquilo vai ser interpretado pelos alunos e seus familiares.

No domicílio dos alunos a possibilidade de imprevisibilidades é bem maior. Ao entrar na casa das pessoas também se ingressa em suas vidas particulares e os eventos que nelas ocorrem. Como avalia Dionathan: “O fato de tu estar entrando na casa das pessoas, acho que é bem diferente de tu receber a pessoa numa instituição” (DIONATHAN, p. 8). O professor organiza o espaço, cria as condições favoráveis para a aula, mas tem um controle menor sobre estas variáveis, se comparado ao ensino na sede. Dirceu destaca alguns imprevistos que podem e que atrasam o início da aula:

Muitas vezes, na casa, as coisas não estão prontas. Chega lá a criança tá comendo: “*Ah! Cheguei do colégio agora, tô fazendo um lanche*”. “Bom, então vamo pra aula”. Tu tá no teu horário, mas aí vai a criança terminar de comer. Aí tu vai lá pra sala, até ela buscar o violão... tira o violão... “*ah! Cadê minha pasta?*”, “*paí, cadê a pasta?*”, “*ah! Tá no carro*”. Todas essas coisas, né. “*Ah! Perdi a palheta*”. Então, aí abre a estante de partitura, liga o som, pluga a caixinha... aqui não, quando o aluno chega aqui a gente tá pronto (DIRCEU, p. 13).

Uma vez designado para atender um aluno a domicílio, o professor passa a conviver, semanalmente, no ambiente doméstico do aluno. Esta visita constante pode gerar um vínculo diferente, conforme coloca Dionathan:

Quando tu entra na casa das pessoas, tu começa como um prestador de serviço, mas vai passando tanto tempo indo regularmente na casa daquela pessoa, que chega uma hora que a pessoa tá te vendo como um convidado, muito mais do que um prestador de serviço. A pessoa te oferece cafézinho, te oferece água e vai criando um vínculo que eu percebo, em relação às aulas na sede, ele é bem diferenciado. Tem um vínculo diferenciado entre um aluno que tu atende a domicílio e um aluno que tu atende na sede da escola, nesse sentido. O aluno acaba te vendo como um convidado que tá entrando na casa dele, não como o professor da escola que vai lá (DIONATHAN, p. 8-9).

Em função do público que a escola atende, geralmente pessoas das classes econômicas mais altas, o professor também se relaciona diretamente com funcionários que trabalham nos domicílios. É assim que Melissa explica que geralmente é recebida por empregados, pois é difícil que os pais estejam em casa no momento da aula. Ela relata que em alguns domicílios é recebida pela “porta da frente” e em outros pela “porta de funcionários” (MELISSA, p. 8).

Relacionando as citações de Melissa e Dionathan, penso que os professores podem ser prestadores de serviço, ingressando nos domicílios pela entrada de funcionários (quando houver) ou convidados quando utilizam a entrada social. Para Melissa, talvez isto esteja relacionado à forma como as famílias encaram as aulas de música, se como algo de mais relevância para os filhos ou se como mais uma atividade formativa extracurricular, como outras que podem ser realizadas (MELISSA, p. 8).

Outra questão relacionada ao ensino nos domicílios, trazida por Dionathan, é sobre o impacto deste no aprendizado dos alunos, principalmente das crianças. Para ele o que muda mais é a relação de formalidade ou informalidade da aula. Quando questionado se o ensino a domicílio impacta (negativamente) no aprendizado ele diz que:

Dionathan: Eu acho que não, eu acho que afeta... modifica a relação professor-aluno... eu acho que com o aluno até não muda tanto, dependendo da idade do aluno. Alunos crianças e pré-adolescente, adolescentes, eu acho que até não muda tanto. Alunos adolescentes, na verdade, eu nunca atendi a domicílio, então eu não sei. Alunos crianças...

Entrevistador: Não é tão comum [alunos adolescentes a domicílio].

Dionathan: É. Só alunos crianças e alunos adultos eu já atendi a domicílio. E com alunos adultos, e com os pais dessas crianças, tu vê que o vínculo é diferente. Agora, com a criança em si eu não vejo tanta diferença assim no domicílio, em casa... acaba que sendo meio parecido, meio semelhante (DIONATHAN, p. 9).

A importância da relação com a família do aluno fica evidenciada na fala de Dionathan. Ele faz uma diferenciação da relação com o aluno e da relação com a família, colocando em destaque que o ensino em domicílio pode alterar uma e não necessariamente a outra.

5.6 O espaço das práticas individualizadas

Este subcapítulo versa sobre as práticas que cada professor desenvolve em suas aulas de música. A intenção aqui não é produzir uma lista ou repertório destas práticas, mas sim revelar que, no caso da Guitarríssima Escola de Música, há o espaço para as práticas individualizadas. Ou seja, os professores têm certa autonomia para planejar e executar suas aulas. A escola não dita, *a priori*, como isso deve ocorrer. No processo de socialização profissional o professor vai incorporando práticas, mas não necessariamente copiando de forma exata. Não há uma rigidez no que diz respeito a procedimentos de ensinar adotados nas aulas de música.

A possibilidade de trabalhar conforme suas convicções tem fundamento nas experiências prévias de ensinar dos professores de música, como Felipe explica:

Eu era um pouco mais... acho que veio muito dos meus estudos, eu sempre gostei de... um pouco de TOC⁶³, de tentar começar assim do... o cara começar do zero e [evoluir]... progressivo. E quando eu comecei a dar aula eu pensava muito no progressivo. Às vezes eu não via que o aluno tava no nível dois... o aluno já tava no nível quatro e eu queria que ele ficasse no nível dois, e terminasse o nível dois, fizesse o nível três... E isso me abriu um pouco a cabeça, pra poder ver que cada aluno é... na verdade perder um pouco do meu problema, e ver que cada um é diferente [...] Isso foi a partir daqui. Eu tive experiências fazendo isso sozinho, com aulas particulares, mas eu não sabia muito bem como... parecia que eu tava ultrapassando uma linha e meio que não dominava aquilo ali, sabe? Era uma coisa “tá, vamo fazer isso” e aí era demais às vezes. [...] Não era meu chão. Fui construindo, fui mesclando, na verdade, o que eu já fazia com o que a escola pensa pra criar um meio de pensar um pouco mais livre, com mais possibilidades, mais possibilidades mas que seja progressivo ao mesmo tempo (FELIPE, p. 3).

A fala de Felipe traz vários aspectos para a reflexão. Primeiramente, ele cita que em função de seus estudos tem a preferência pelo estudo musical pensado a partir do aprendizado progressivo, com etapas definidas⁶⁴. A partir do ingresso na escola ele passou a adotar metodologias mais “livres”⁶⁵, que já tentara utilizar anteriormente, em aulas particulares, mas não se sentira confortável. Aos poucos, de acordo com o trabalho na escola, foi flexibilizando mais sua abordagem, mas sem abrir mão do que acredita, do estudo progressivo.

⁶³ A sigla significa Transtorno Obsessivo Compulsivo. Parece que o entrevistado utiliza o termo para qualificar sua “obsessão” pelo estudo progressivo.

⁶⁴ Não fica claro, porém, em que sentido ocorre o progressivo: com relação ao desenvolvimento técnico, conhecimento musical, leitura de partitura tradicional, etc.

⁶⁵ A metodologia livre é assunto do subcapítulo 6.2.3.

O caso de Felipe exemplifica a adaptação necessária pela qual passou, pois percebeu a necessidade de adaptar sua abordagem ao contexto da escola de música. Mas chamou a atenção que a mudança ocorreu pela necessidade prática, observada pela sua percepção, e não imposição da escola por um modelo mais uniforme, no que diz respeito à abordagem em aula. Houve, portanto, espaço para manutenção de sua prática individualizada. A fala a seguir exemplifica isto, quando Felipe relata como desenvolveu um aluno desde sua iniciação ao instrumento:

Felipe: Na inauguração [da escola] ele [o aluno] veio olhar aqui, tive um contato com ele, e aí a gente começou. Eu fui meio que mesclando, olhando os repertórios que tinham aqui dos professores, tipo a *Smoke on the water*, mas esse eu segui... eu usei bastante material meu. Eu já fui usando bastante material meu, mas intercalando com coisas que ele... sei lá, a gente tocou ali *Marcha Soldado* e aquela música do Chaves, *Outra vez* e *A Casa*. Bom, ali já tinha três acordes, eu já via: “bom, ele já tem três acordes, já dá pra tocar mais músicas além dessas músicas infantis”. Aí eu perguntava o que ele gostava, o que ele não gostava, e ele na época não tinha muita coisa. Aí o pai dele disse que gostava de Beatles... aí eu digo: “ah! Então vamo toca *Here comes the sun*” entende... Lá maior, Ré maior, pouca coisa de diferença. Eu ia trabalhando assim, simplificado, pra tentar... pra mim a sensação não era muito legal, aquela coisa de “bah! Eu queria ensinar essa música pra ele, mas queria que ele fizesse os... as coisinhas... pedir pra ele fazer...”, na minha cabeça era uma coisa que não...

Entrevistador: E hoje não é mais

Felipe: Não, hoje não é mais. Hoje eu acho que vale a pena. Hoje eu já penso diferente, hoje eu acho que eu posso trabalhar qualquer música de acordo com o que eu vejo que o aluno vai aprendendo e voltar depois nela, sabe, pra ele sentir que... eu já penso diferente, ao invés de: “vamos chegar até a música”, não, “vamos tocar com o que a gente tem, e depois a gente acrescenta aqueles detalhes que faltam”, daqui três meses, quatro meses, mas ele já vai ter tocado outras músicas. A não ser quando o aluno realmente quer: “queria fazer essa introdução da *Here comes the sun*” e vai ser muito difícil pra ele. Aí eu trabalho um pouquinho simplificado, pelo menos pra ele poder entender o som, o ouvido entender, mas já vou fazendo outra música. “Não, vamos fazer assim ó, a gente faz uma aula um pouquinho essa aqui, vamo pra outra...”. Ele foi um dos alunos onde eu consegui moldar um pouco mais assim. Mas, claro, depois ainda tive mais experiências de trabalhar com alunos de sete anos... até hoje. Esse ano eu comecei a trabalhar com alunos pós Guitar Kids, então já é bem diferente pra mim. Elas já vieram pra mim e eu já mais ou menos sabia o que fazer, já tinha confiança de passar material, de não passar... mas eu sempre, ainda continuo com o pensamento progressivo, eu só mascaro com outras coisas, eu escolho coisas... “ah! Isso é progressivo”. Vai tocar *Here Comes the Sun*, tem um Dó [o acorde de Dó], eu ia passar um Dó numa outra música pra ele, ele tá aprendendo o Dó, depois eu passo aquela música ali pra ele (FELIPE, p. 5-6).

A partir da demanda da escola de que os alunos “façam” música (geralmente tocando/cantando canções)⁶⁶, houve a modelagem da metodologia de Felipe. Ao

⁶⁶ As metas da escola são assunto do subcapítulo 6.2.

mesmo tempo ele foi traçando estratégias para manter sua convicção no estudo progressivo, em sua prática individualizada como professor de música. Chamo a atenção que estes contornos são menos rígidos daqueles descritos na fôrma institucional (subcapítulo 5.3). Em nenhum momento Felipe cita que a escola - através de algum colega, direção ou funcionário do setor administrativo - tenha exposto *como* trabalhar os conteúdos musicais. As diretrizes de aprendizado das aulas estão mais relacionadas a fins (que o aluno toque uma música, por exemplo) do que a meios (como fazer com que o aluno toque uma música).

A fala de Camila segue em rumo semelhante a de Felipe, ela descreve práticas que desenvolveu enquanto professora de música:

Tem várias coisas que eu faço em aula que os meus alunos curtem, sabe? Eu tô trabalhando com uma aluna... eu faço outras vozes na música e a gente fica treinando e, às vezes, ela vai comigo, eu: “não, per aí, tu faz a tua eu faço a minha”, ou aí, às vezes, a gente troca, eu faço a original ela faz a outra. Porque eu gosto muito desse lance da improvisação, vocal principalmente. Nas minhas músicas eu sempre tento inventar alguma coisa. Então eu faço isso com os meus alunos também, isso é uma coisa que como eu gosto e eu acho tri massa, eu acho que os meus alunos têm que fazer também. Então acabo trabalhando isso, é uma das coisas que gosto, que eu acho que venho melhorando isso, e cada vez estudando mais pra poder passar pra eles (CAMILA, p. 21).

Camila procura trabalhar com os alunos “coisas que gosta e acha massa⁶⁷”, adquiridas em sua trajetória como cantora e professora de canto. Ao optar por trabalhar improvisação vocal, a entrevistada nos traz mais um exemplo de uma prática individualizada, possível na função de professora de música da Guitarríssima Escola de Música.

A autonomia que o professor tem para planejar as suas aulas está relacionada à necessidade de elaborar estratégias e atividades de aula, conforme as finalidades de cada aluno. Melissa comenta sobre este processo:

Eu acho que a gente tem que aprender muito mais pra ensinar do que só pra saber. Eu vou aprender piano, beleza, vou aprender o que eu quero aprender e é isso aí. Agora, eu querer ensinar alguém, tem que tá muito bem entendido do assunto. Então, às vezes, parece que eu tenho que trabalhar mais pra entender e conseguir passar isso. As vezes a gente perde muito... eu perco muito tempo pensando como eu vou conseguir ensinar aquilo pra'quele aluno. Isso que eu tava dizendo agora, tinha uma aluna que ela tem muita dificuldade de memória. Aí eu fiz um jogo da memória pra ela. Perdi um tempão fazendo, não precisava fazer tão

⁶⁷ “Massa”, neste contexto, é uma expressão regional que significa “legal”.

detalhado assim, mas acho que ela vai gostar e vai ser mais produtivo do que fazer de qualquer jeito. Então acho que como pessoa, a gente ser professor, a gente tem que ser muito mais... pensar muito mais no outro do que na gente, isso é a sensação que eu tenho. A gente tem que deixar vários... a gente bem de lado e pensar na parte mais do aluno. Tanto que a gente esquece o que tá acontecendo com a gente, no período de aula, e concentra em dar aula.[...] A gente entra em outra realidade que não é a nossa. Ele vem da rua com o jeito dele de pensar e a gente tem que entrar nisso daí pra conseguir fluir a aula (MELISSA, p. 15).

Nas aulas focadas no interesse do aluno⁶⁸ é preciso que o professor “entre na realidade” do mesmo. É na conjugação dessa imersão com a inexistência de uma metodologia rígida que se abre o espaço para as práticas individualizadas. Isso ocorre a partir do desenvolvimento da relação professor – aluno, do estabelecimento de vínculos musicais e afetivos. Ao mesmo tempo é um trabalho “invisível”, como relata Melissa na citação acima, pois demanda uma grande quantidade de tempo para refletir e planejar. O que aparece é produto final, como o jogo da memória, já pronto para ser utilizado.

A maneira como os professores organizam e planejam suas aulas também ocorre de forma autônoma. Sobre isso, Dirceu detalha:

[...] eu tenho um diário, um relatório diário que eu faço... semanal na real, porque a aula é semanal, do que ta acontecendo: “Ah! O Rodrigo tocou isso hoje”, “Semana que vem o que o Rodrigo me pediu, o que ele queria tocar?”. Aí eu anoto ali a música. Então quando eu vou iniciar a semana eu sempre olho: “ele quer tocar tal música”. Aí quando eu tô na sede eu já imprimo e tento levar o material do aluno. Às vezes, claro, sabe como é que é, chega lá na hora ele quer tocar... “*ah! Escutei essa música! Tu sabe tocar?*”, “Sim, eu sei tocar”, “*Tem o material?*”, “Não, não tenho, tu me pediu agora, mas eu posso anotar pra ti”. Então tu quebra o galho até a próxima aula. Mas desse ano pra cá que a gente começou a construir todo esse material, eu tenho tentado sempre me programar pra levar essas músicas. Eu tenho do Poderoso Chefão que o Slash toca. Eu não tenho ela [a música] escrita, então eu escrevi em tablatura, mas já tá lá na lista dos materiais a serem produzidos, porque eu quero ter ela impressa. É uma música que eu acho legal, eu gostava de tocar, toquei com vários alunos, fazia tempo que eu não tocava... e aí ele me pediu então eu utilizei o lápis e a folha porque isso fazia tempo que eu não usava (DIRCEU, p. 13).

O diário de Dirceu é uma ferramenta utilizada para acompanhar as demandas dos alunos e adaptá-las às dinâmicas da escola, como a impressão de materiais didáticos. O aluno pode pedir para aprender uma música que o professor não esperava. O professor pode escrever na tablatura ou já ter a música impressa. O

⁶⁸ O enfoque na satisfação do aluno é assunto mais detalhado no subcapítulo 6.2.3.

diário de Dirceu facilita este planejamento. É uma prática individualizada, desenvolvida por ele.

Dionathan também criou sua forma de acompanhamento das aulas, que chama de *checklist*:

Eu tenho um controle de conteúdos aprendidos, que é tipo um *checklist* pra eu não deixar muitas lacunas. Porque, principalmente, com alunos crianças, a gente vai botando repertório em cima de repertório, e a gente pede as sugestões das crianças de músicas que eles querem aprender e, às vezes, são músicas que vão além do que eles tecnicamente já conseguem e aí a gente tem que adaptar. Acaba que se tu deixa, se tu não pensa, se tu não reflete sobre isso tu vai deixando muitas lacunas. Tanto de técnica de posição de mão, de postura corporal e coisas que são importantes. Mas, às vezes, a gente na intenção de motivar, de deixar a aula lúdica, de deixar a aula interessante pro aluno, a gente acaba se prendendo um pouco de falar sobre essas coisas. Então eu tenho um controlezinho ali de formação de acordes, escalas, leitura de partitura. Onde eu vou meio que fazendo um *checklist* ali de onde o aluno já domina pra ir trabalhando, colocando esses conteúdos mais teóricos dentro do repertório, dentro das práticas de aula. Pra que isso não ande separado. Os alunos que eu percebo uma vontade maior de aprender esses conteúdos teóricos, ou que tem uma necessidade porque não há bastante tempo e ainda não chegaram nisso, aí eu trabalho meio que em paralelo assim, pego minutinhos, cinco a dez minutinhos da aula, do início da aula pra trabalhar técnica, exercícios específicos de técnica. Grande parte da aula pra trabalhar repertório, formar repertório, e o pedacinho final pra trabalhar exercícios de leitura de partitura, por exemplo. (DIONATHAN, p. 11).

Dionathan: Agora com os alunos menores e que tem essa necessidade de tu motivar, muito mais do que trazer coisas teóricas, eu meio que semestralmente, dependendo do aluno até anualmente, eu faço esse *checklist*: “tá, o que que nós aprendemos esse ano, o que nós temos de lacuna”.

Entrevistador: Tu faz junto com ele?

Dionathan: Depende, os alunos menorzinhos não. Os menorzinhos eu vou perguntando e vou preenchendo sozinho. Eu faço no momento da aula, porque se não depois eu esqueço. Mas eu não vou perguntando pra eles. Pros maiores sim, eu pergunto, e aí vou preenchendo junto com eles. (DIONATHAN, p. 12).

Dionathan destaca os enfoques de motivar, deixar a aula mais lúdica, mais interessante para o aluno. Ao mesmo tempo sublinha sua preocupação com trabalhar conteúdos mais teóricos. Este exemplo revela o espaço das práticas individualizadas na escola de música. Na maior parte da aula Dionathan trabalha formação de repertório, importante para o aluno estar na escola, participar das apresentações, etc. Já o final da aula é dedicado ao desenvolvimento de outros conteúdos que ele considera importante.

Em outro trecho da entrevista Dionathan descreve as etapas que passou para transitar de uma abordagem focada em um método para outra focada no contexto do aluno. Este desenvolvimento não foi ditado *a priori* pela escola e portanto se revela como um processo e uma prática individualizada do professor.

Eu tive alguns *feedbacks* em relação a método. Há livros de liçõezinhas pra aprender partitura que eu utilizava. Eu utilizava um método pra ensinar leitura de partitura, que tinha só a parte do aluno, o aluno tocava sozinho, e aí o professor, no máximo, [estrala os dedos] ficava ali fazendo às vezes de metrônomo. E depois eu passei a utilizar outro material que tinha a parte do aluno e uma partitura para o professor acompanhar. E aí eu fui percebendo que os alunos começaram a dar o *feedback* tipo: “*bah! Isso é bem melhor, eu consigo me organizar no tempo e no ritmo muito melhor com o professor acompanhando*”. E depois eu passei a utilizar outro método que tem *playbacks*, tem um “*cdzinho*” de *playbacks* com uma banda completa, pra que o aluno toque a parte dele que tá escrita na partitura. E aí foi o *feedback* também melhor, em relação a isso: “*agora tem a bateria, tem o baixo, tem um monte de referências pra eu me localizar e fazer com que essa partitura, essas bolinhas nas linhas aqui se transformem em música*”. Porque antes era algo tão técnico e tão não musical sabe, tu olhar umas bolinhas ali e “*tá, isso aqui é dó, que tem dois tempos, dois tempos é assim [estala os dedos]*” é um troço tão técnico, muito técnico e pouco musical. E aí conforme eu fui deixando isso mais musical o retorno dos alunos foi me mostrando que isso era uma forma de ensinar música muito mais prazerosa e efetiva. Outros *feedbacks* que eu tive foi em relação a repertório, os alunos curtindo muito tocar músicas que eles pediram e se puxando muito pra... se desafiavam pra conseguir tocar essas músicas, muito mais do que eles se desafiavam pra tocar músicas que eu trazia, completamente descontextualizadas com as coisas que eles conheciam inicialmente. Isso foi o que me ensinou que, nas primeiras abordagens, faz com que esse encantamento aconteça e a criança passe a ter muito mais interesse, e a partir desse interesse aguçar novas curiosidades. Não tu começar direto trazendo coisas fora de contexto e daqui a pouco a criança não gostando, e acaba que ela não gostou daquela abordagem, e aí a família resolve parar com as aulas e... aquela abordagem fez com que essa criança daqui a pouco não faça mais aulas de música porque teve uma experiência que não funcionou (DIONATHAN, p. 17).

O relato de Dionathan traça um histórico de suas práticas individualizadas - oriundas de suas formações e outros espaços de atuação como professor de música - e a forma pela qual foram, pouco a pouco, adaptando-se à Guitarríssima Escola de Música.

A compatibilidade entre aquilo que o professor quer ensinar, o quê o aluno quer aprender e aquilo que ele precisa para participar da escola de música é assunto do capítulo 6.

6 APRENDENDO A SER PROFESSOR(A) NA ESCOLA DE MÚSICA

6.1 Compreendendo o(s) perfil(is) dos alunos

Trabalhar em uma escola de música significa atender determinado tipo de aluno. O substantivo no singular reflete a existência de um perfil predominante, expresso na fala dos(as) professores(as) entrevistados(as). Entretanto, destaco que esta predominância diz respeito a determinadas características dos alunos enquanto grupo social, e não a uma homogeneidade de atributos enquanto indivíduos.

A esta singularidade se compreende uma multiplicidade de outros perfis, como subcategorias de uma categoria mais genérica. Assim, justifico escrever por vezes sobre o(s) perfil(is) de alunos.

Como a Guitarríssima Escola de Música se viabiliza financeiramente através do pagamento realizado pelos alunos, é possível afirmar que a maioria deles é oriunda das classes econômicas mais altas⁶⁹. Essa afirmação encontra eco na percepção dos professores, como diz Camila que:

São alunos que tem um nível [socioeconômico] mais alto, eu acho. A gente vê por causa dos domicílios, os lugares onde eles moram. Eu acho que tem bastante aluno que tem um nível econômico maior, mais alto [...] Eu acho que eles tem mais oportunidades. Eu fui uma vez substituir um aluno, um professor na casa do aluno e a criança tinha mil coisas, mil instrumentos. Quem é que não vai olhar aquilo ali, não vai querer tocar? Eles tem mais possibilidades (CAMILA, p. 20).

A escola atende, majoritariamente, pessoas que têm condições financeiras para destinar um valor mensal às aulas de música. Famílias cujos filhos tem maior acesso a bens e serviços, são alunos “que tem fácil acesso a tudo, por questões dos pais terem uma vida bem sucedida” (FELIPE, p.13). Assim, este perfil socioeconômico é uma das características predominante.

⁶⁹ Para definição de “classes economicas mais altas” utilizo o índice da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) que anualmente divulga o Critério de Classificação Econômica Brasil (www.abep.org). Este índice divide a população em seis estratos: A; B1; B2; C1; C2; D-E. Logicamente que os professores não trataram de forma rigorosa este assunto nas entrevistas, e este rigor não é objetivo desta dissertação. Entretanto como a condição socioeconômica das famílias é bastante citada foi preciso buscar uma definição mais precisa sobre o tema. Acredito que seja razoável afirmar que a Guitarríssima Escola de Música atende, majoritariamente, os estratos A e B1. Tomando como referência a cidade de Porto Alegre, estes estratos representam os 11% das famílias com melhores condições financeiras.

Sobre a inserção das aulas de música na rotina dos alunos, Melissa cita: “[...] acho que eles [os alunos] fazem música muito como atividade extracurricular, a maioria tem várias atividades, então música seria mais uma” (MELISSA, p. 14). A faixa etária com maior número de alunos é de “mais jovens... muito pequenos, são mais crianças” (FELIPE, p. 13).

Em muitos casos a decisão de iniciar a aula de música é dos pais, que a consideram como um *hobby* para o(a) filho(a). Melissa recorda a fala da mãe de uma das alunas, quando esta foi iniciar as aulas de piano: “Ela falou: ‘ela vai ser médica, advogada, ela não vai ser pianista, isso aqui é um *hobby*’” (MELISSA, p. 12).

Entretanto, a partir deste começo é possível que o aluno se interesse: “A maioria acho que são perfis de alunos que às vezes não querem fazer, às vezes é mais o pai que quer fazer e aí muitos deles despertam, acabam ficando interessados, outros não, outros ficam pouco” (FELIPE, p. 14). Este processo de “despertar” é descrito por Dionathan:

Acho que os alunos da Guitarríssima têm um perfil geral que são crianças com muitas atividades extraescolares. Então acho que em primeiro lugar... às vezes, os pequenos principalmente, muito mais as famílias do que os próprios alunos, querem ter a música como mais uma dessas atividades que pra família é importante, que o aluno tenha na sua trajetória, na sua vida, e é uma coisa que também se torna... às vezes já é e, às vezes, acaba se tornando durante o tempo, gratificante e prazeroso. Então é mais uma das atividades que esses alunos fazem que vai muito mais pro lado do lazer do que pro lado do ensino. Eu percebo nas famílias e nos próprios alunos que eles têm o inglês, eles têm essas atividades de aprimoramento intelectual e têm o judô e têm a música. Têm o balé e têm a música. Têm o futebol e a música. Sabe, fica meio que nessa separação assim, pras famílias e pros alunos. De muito mais uma atividade de lazer do que de cunho pedagógico. Numa visão geral, óbvio. Claro, que tem aqueles que entendem bastante a importância da música, pedagogicamente falando. É um perfil de alunos que buscam aprender... eles buscam na verdade uma identificação com o que eles já têm de conhecimento, quando eu digo conhecimento eu tô falando conhecimento musical, cultural, de desenho animado, de filme. Então a busca dos alunos geralmente é aprender as músicas dos filmes que eles gostam, é aprender as músicas que eles ouvem com os pais. Então, num primeiro momento, eles buscam essa identidade, de algo que é familiar. E a partir do momento em que isso vai se tornando monótono, porque eles passam... já aprenderam todas as músicas que eram familiares, precisam evoluir, começam a surgir curiosidades, a partir do momento que a gente vai aguçando isso, vai se ampliando assim... mas, em um primeiro momento, acho que é isso que... eles caem aqui por uma busca de uma outra atividade, de tantas que eles já fazem, a partir de um gosto do aluno, a partir de um gosto da família... tem músico na família, tem um piano parado em casa. Essas coisas. Aí eles caem aqui, eles buscam por essa identificação com algo que eles já têm, que eles já trazem, e aí com o tempo eles vão criando outras expectativas, mas acho que inicialmente é isso (DIONATHAN, p. 14).

O interesse “pedagógico” pelo conteúdo das aulas de música, colocado por Dionathan, parece ocorrer a partir do momento que o aluno ultrapassa uma etapa inicial, onde as aulas seriam uma atividade de lazer, e começa a se interessar por avançar em determinados aprendizados. Na queda dessa barreira, influencia a atitude do professor quando desperta a curiosidade no aluno e a própria percepção deste, que ao evoluir no instrumento (ou canto) sente a necessidade de avançar nos estudos musicais.

Mas nem todos os alunos seguem neste caminho. Há alunos que não vão praticar/estudar música para muito além do momento da aula. Dirceu cita esta característica, mas também descreve outros perfis específicos com que já trabalhou:

Ah! Tem o aluno que... isso quanto mais criança, mais comum... ele tá ali, ele só vai tocar a música aquela... naquela semana, talvez ele cante durante a semana, quando o pai pedir ele vai treinar um pouquinho dos acordes. E também eu já tive aluno que quer ser aquele super guitarrista, que eu comentei antes, desses, meia dúzia entraram na orquestra⁷⁰. A gurizada com 14 anos tava tocando uns troço absurdo⁷¹. E já tive também o aluno que quis estudar na UFRGS. Todas as frentes. Assim como nos colégios, com aquelas atividades lúdicas, brincadeiras musicais [...] (DIRCEU, p. 18).

Desde o aluno que buscava preparação para ingressar no Ensino Superior, passando pelos super guitarristas adolescentes, até as atividades lúdicas nos colégios. Dirceu traça um panorama, demonstrando que são muitos os contextos e os tipos de alunos que o professor da Guitarríssima Escola de Música pode atender.

Através das quatro falas supracitadas, de Melissa, Felipe, Dionathan e Dirceu, é possível afirmar que a segunda característica do perfil predominante de alunos é o fato de buscarem a música como um *hobby* ou passatempo, independentemente se uma parcela deles em um momento posterior irá se interessar por aprofundar os estudos em música.

Por fim, destaco a terceira característica do perfil predominante. Ela diz respeito ao consumo musical dos alunos, ou seja, qual o tipo de música que costumam ouvir. Os dois grandes gêneros musicais mais apreciados são o rock e o pop. Este traço do perfil predominante é elucidado na fala de Vinícius, que nos ajuda

⁷⁰ Orquestra de Guitarras. Projeto especial da escola, que consiste em uma banda de música instrumental, que reúne alguns dos alunos guitarristas mais avançados da escola, em geral adolescentes.

⁷¹ “Uns troço absurdo” é uma expressão regional que pode ter várias conotações. No contexto utilizado “tocando uns troço absurdo” significa “tocando muito bem”.

a compreender em que sentido os alunos são parecidos e em que sentido são diferentes:

Vinícius: Existem muitos perfis de aluno. Num aspecto social existe um perfil dominante. Existe um perfil dominante quando a gente tá tratando do aspecto social de cada um dos alunos e... econômico. Existe um perfil dominante. Agora, existem muitos perfis, porque existem os alunos mais novos, existem alunos adolescentes, existem alunos adultos, alunos idosos, já tivemos alunos idosos, acredito que ainda temos. Então já são perfis muito variados assim... o perfil musical dos alunos eu já acho que é um pouco menos variado. Eventualmente aparecem alunos com gostos muito peculiares ou com vontade aprender coisas muito específicas, mas de um modo geral musicalmente os nossos alunos eles têm um perfil bastante parecido. Alguns perfis bastante parecidos.

Entrevistador: Tu tem uma ideia assim de exemplo...

Vinícius: Os alunos que gostam de rock, em geral, e que querem viver essa experiência do rock sendo virtuosos do instrumento, tocando repertório das grandes bandas. Os alunos que gostam do pop, da música que toca na rádio, daquela música que vende na tv e que gostam desse tipo de repertório. Isso aí é os dois primeiros grandes grupos assim. Depois existem os grupos...

Entrevistador: Isso depende da faixa etária?

Vinícius: Sim. Acho que depende da faixa etária, um pouco e acaba esbarrando no gênero. Acaba, mas não é fator determinante, na minha opinião. Até porque o gênero não deve influenciar em nada.

Entrevistador: O que acontece em função do gênero?

Vinícius: Eu percebo que a maior parte das meninas é interessada em aprender essas músicas pop e que tocam em rádio, muitos meninos também, então por isso que eu digo que às vezes esbarra no gênero mas não é determinante. Poucas meninas eu vejo se interessar por esse repertório do rock, do virtuosismo instrumental, eu vejo isso muito nos meninos, nos meninos pré-adolescentes e adolescentes que gostam de formar bandas, sonham em ter bandas, e a gente percebe esses perfis muito no festival de compositores. Quando se agrupam esses alunos também pelas suas afinidades e a gente vê nas suas próprias composições como eles... o que influencia eles, o que eles esperam. Então eu acho que existem perfis específicos de alunos da Guitarríssima, mas acho que todos eles se misturam em determinados momentos (VINÍCIUS, p. 15-16).

Apesar de enfatizar que não existe uma homogeneidade entre os indivíduos, até mesmo por uma visão política de que “o gênero não deve influenciar em nada”, Vinícius propõe uma diferenciação dos gostos musicais entre meninos e meninas, sendo que os primeiros consomem mais rock, e elas mais pop.

Apoiado na fala dos(as) professores(as), apresento abaixo uma figura que busca discutir o(s) perfil(is) de alunos da Guitarríssima Escola de Música.

Figura 7 – Perfil dos alunos da Guitarríssima Escola de Música.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Figura 7 o círculo externo apresenta as características predominantes dos alunos da Guitarríssima Escola de Música: o perfil socioeconômico (classes econômicas mais altas), a preferência no consumo musical (rock e pop) e a procura por aprender música como um *hobby*. Já o círculo interno pretende mostrar algumas possibilidades de especificidades no perfil, a partir da fala dos(as) professores(as), sem pretender, no entanto, esgotá-las.

A diferenciação pode acontecer, por exemplo, nas faixas etárias e no interior de cada faixa etária (como os adolescentes super guitarristas) e no gênero, no caso de alunos crianças e suas predileções por rock ou pop, como já citado. Em resumo, existe um perfil predominante, que permite especificidades.

A forma como os professores compreendem o perfil dos alunos da escola de música é componente importante da socialização profissional, pois é através do compartilhamento de informações e reflexões sobre os alunos que os professores ajustam suas formas de trabalhar, visando atender determinado tipo de público. A partir desta compreensão, discutirei outros tópicos relacionados nos subcapítulos seguintes.

6.2 As metas de educação musical na escola de música percebidas pelos professores

Considerando o perfil predominante e os perfis específicos de alunos da Guitarríssima Escola de Música, discutirei as metas de ensino musical da escola de música, segundo as falas dos(as) professores(as).

6.2.1 Uma visão geral

Quando questionada sobre a meta de educação musical da escola, Camila traz na sua resposta uma série de elementos:

Educar musicalmente, ensinar o aluno a ter uma vivência, fazer com que o aluno tenha uma vivência musical. Ensinar o aluno a tocar um instrumento, a cantar... e acho que não só isso, não só... o que me passa assim não é só “ah! Educação musical”, mas também a ideia de ser um artista mesmo. Até pelos eventos que a escola tem, de os alunos se apresentarem, tem toda essa coisa da criatividade, da composição também, dos alunos terem que compor. Acho que é mais ou menos isso, além de educar musicalmente, de o aluno ter essa vivência, de socialização e de toda a importância que a música tem pro cérebro de uma criança, e não só de uma criança, mas pra um adulto, e do que a música traz de sensibilidade. É uma pena que é uma escola que o público é só pessoas que têm dinheiro, porque se crianças de nível mais baixo pudessem vir aqui, e ter essa vivência com os professores daqui, ter uma estrutura como essa, ia ser bem massa. É isso, assim, eles vão aprender muito... não só isso mas... olha só toda a estrutura que tem aqui. [...] acho que a meta além de educar, acho que talvez também como uma profissão, de música assim, músicos... porque muita gente aqui toca muito, não sei se eles vão ser músicos, mas... tipo o [cita nome do seu aluno], o meu aluno, ele quer ser cantor [...] (CAMILA, p. 16-17).

A Figura 8 representa todas as metas de educação musical relacionadas por Camila.

Figura 8 – Metas de educação musical da escola de música segundo Camila.



Fonte: Elaborada pelo autor a partir da citação de Camila.

Para fins analíticos agrupo as metas citadas por Camila, adaptadas em três categorias, conforme as diferentes cores da figura:

1) Em verde as metas mais genéricas, relacionadas diretamente ao estudo da música, como “trabalhar a sensibilidade”, “estimular a criatividade”, “tocar um instrumento/cantar” e “auxiliar no desenvolvimento cognitivo”. Elas poderiam ser estimuladas independentemente da escola de música (embora nela sejam trabalhadas de uma forma específica);

2) Em azul as metas relacionadas a estudar música na Guitarríssima Escola de Música, como “compor”⁷², “socializar”, “tocar em bons equipamentos” e “participar de apresentações”. Todas essas experiências do aluno lhe proporcionam uma “vivências de um músico” e a oportunidade de experimentar “ser um artista” e;

⁷² Trabalhar com processos de composição é uma meta declarada da Guitarríssima Escola de Música. Anualmente ocorre o Festival de Compositores, citado no subcapítulo 5.2.2.

3) Em vermelho a metas relacionada a anseios do professor com seus alunos, como formar profissionais. Apesar da escola também oferecer suporte para este tipo de demanda, foi descrito no subcapítulo 6.1 que o perfil predominante percebido pelos professores não é o de músico que busca formação profissional na área. Parece razoável afirmar, portanto, que a escola não centra seus esforços na oferta de ensino para este público. A importância de que o aluno vislumbre uma possibilidade profissional com a música é uma ambição dos professores, ainda que encontre respaldo institucional.

Por fim, em amarelo o termo “educar musicalmente”, citado por Camila, não foi enquadrado em nenhum dos três grupos, pois penso que é uma meta tanto da escola quanto dos professores. Este termo é associado a um pensador da educação musical⁷³, conforme destaca Dionathan:

A meta de educação musical da escola é fazer com que os alunos se envolvam com música da maneira mais gratificante possível. Partindo de uma questão mais técnica, partindo do projeto político pedagógico⁷⁴ da escola, é muito baseado naquelas questões... é muito baseado em Swanwick. O projeto político-pedagógico cita muito Swanwick, na questão de que a meta da escola é que as crianças se envolvam com música tocando, escutando e percebendo e compondo, e criando. Então... e partindo de uma visão mais de fora, eu entendo que a meta de escola é fazer com que as crianças toquem e se divirtam tocando, e se envolvam com música dessas três formas, de uma maneira que elas se divirtam o máximo possível fazendo isso (DIONATHAN, p. 13).

A diversão através da prática de um instrumento ou canto é uma tônica, presente na fala dos(as) professores(as) entrevistados(as). Ela tem relação com o perfil predominante de aluno e é assunto do próximo subcapítulo.

6.2.2 Tocar/cantar e se divertir: duas metas inseparáveis do ensino musical na escola de música

A vivência musical e a experiência de ser um artista, na escola de música, ocorrem por práticas orientadas pelos professores, que gerem momentos de diversão aos alunos, tocando seus instrumentos ou cantando. Dirceu explica como e onde ocorrem estas práticas:

⁷³ Keith Swanwick, pesquisador e educador musical britânico. É autor do livro “Ensinando Música Musicalmente” (Teaching Music Musically), cuja primeira versão data de 1999.

⁷⁴ Documento criado em 2011.

Eu acho que em primeiro lugar o cara tem que tá feliz, seja música ou seja qualquer coisa. Então, vou falar música que é a minha área, o cara tem que tá feliz jogando bola, tem que tá feliz passeando de bicicleta. Eu acho que a pessoa tem que sempre... [...] que essa pessoa saia da aula satisfeita. Não é feliz, a palavra é satisfeita. Saia satisfeita: “*pô, que legal*”, “*não vejo a hora que chega segunda às oito da noite de novo, pra ir lá ter aula*”. Que saia satisfeita. Que saia intrigada com aquilo, que queira buscar: “*Me contou a história daquela banda, daquele compositor, que interessante isso, vou pesquisar mais sobre isso*”. Ou até o tocar: “*Olha que bacana fazer isso aqui, eu tava tentando, eu não consigo, o professor me explicou que se eu mudasse os dedos dessa forma ou daquela, eu consigo. Então, eu pratiquei, consegui*”. Então eu acho que na real é tudo na vida, tá feliz com o que tu tá fazendo. [...] Mas é isso que eu... que o aluno queira me ver na próxima semana, que ele... “*não consegui nem pegar a guitarra essa semana, mas eu me lembro de tudo que tu falou, era isso, né? Eu tenho anotado aqui ó... não deu porque eu tenho três filhos e uma casa pra cuidar, não sei o que lá. Mas eu tô exatamente onde a gente tava*”. “Bom, beleza, ótimo, então vamos. Se pra ti tá ok, não vou forçar mais que isso porque eu sei que não dá”. Mas isso aí é uma coisa que eu gosto. Também quando o pessoal desce do palco com aquele sorriso, que legal, aquilo lá é sensacional. Na aula isso é gratificante também, mas num palco é melhor ainda. Até porque a gente quando tá num palco é tri bacana⁷⁵ descer do palco, e aí tu vê a cara daquele... talvez é a primeira apresentação, são duas músicas só que a criança tocou, ou o adolescente ou o adulto, seja quem for que tocou. Essa pessoa desce assim sorrindo e tu vê que ela... “*que legal, eu consegui*” [...] (DIRCEU, p.19).

Em seu olhar de professor, Dirceu parece se realizar profissionalmente quando consegue proporcionar boas experiências aos seus alunos. Procura despertar no aluno a curiosidade e a vontade de seguir com as aulas de música. Parece que faz um paralelo relacionando o perfil predominante dos alunos⁷⁶ e o enfoque das aulas, que buscam proporcionar felicidade e satisfação, um bem-estar. Como para este perfil de aluno as aulas são mais uma atividade de sua rotina (como jogar bola ou passear de bicicleta, utilizando os exemplos de Dirceu), é importante que tenham certa “leveza” e que a música seja aprendida como se aprende a chutar uma bola ou pedalar uma bicicleta.

A vivência musical é o meio pelo qual os professores inserem o aluno no contexto da escola. A experiência de ser artista começa nas aulas, no convívio com o professor, passa pelos ensaios que preparam para os espetáculos e culminam na performance em um palco. Para Dirceu, parece ser este o momento culminante de satisfação do aluno e por consequência do professor⁷⁷.

⁷⁵ “Tri bacana” é uma expressão regional que significa “muito legal”.

⁷⁶ Assunto tratado no subcapítulo 6.1.

⁷⁷ A importância dos espetáculos na socialização profissional dos professores é discutida no subcapítulo 5.2.2.

Felipe se posiciona de uma forma próxima a Dirceu:

Pra mim, o que... logo quando eu entrei aqui, é a... me fugiu a palavra, mas é que o aluno se sinte... se sinte feliz. A gente consiga ensinar música de uma forma que não seja um general assim, sabe? Que a gente faça o aluno... a primeira é a diversão, diversão no sentido de que seja atraente, pelo menos foi isso que eu entendi. Mas vamos dizer que é uma diversão direcionada, pra que a gente consiga fazer com que o aluno se sinte atraído pela música e ao mesmo tempo... e, aos poucos, entenda que pra ele expressar essa... ele vai se sentir atraído, ele vai começar a ter sentimentos e emoções, pra que ele expresse esses sentimentos e emoções ele precise ter certas ferramentas, e aí acho que a gente vai fazendo o aluno entender aos pouquinhos a importância dessas ferramentas pra que ele expresse essas emoções. Mas que, primeiro, ele tem que ver que aquilo ali é legal, que usar essas ferramentas: *“eu quero saber usar essa ferramenta, porque eu quero me expressar daquela maneira”* (FELIPE, p. 12-13).

Assim como Dirceu, Felipe também busca primeiramente que seu aluno se sinte feliz, satisfeito com as aulas. Ele enfatiza, no entanto, que este envolvimento é um meio para, pouco a pouco, ir demonstrando ao aluno que ele precisa se aprimorar. A diversão tem a utilidade de motivar, direcionar o aluno para os caminhos que o professor percebe interessantes, é uma diversão “direcionada”.

Na entrevista de Dionathan a argumentação seguiu no mesmo rumo. Quando questionado se o divertimento seria “um meio” para outros fins na aula de música ele respondeu:

Eu acho que ele é um meio, mas se ele não se tornar um fim acho que as coisas não funcionam, como eu planejo, pelo menos, pras minhas aulas. Eu acho que a diversão, o lúdico, o divertido, o tocar o que o aluno gosta de tocar ou respeitar essas questões é um meio pra se ensinar música e pra que o aluno aprenda melhor, obviamente, porque se ele tá gostando ele vai aprender mais, isso é um princípio básico. Mas eu penso sempre nisso como um fim também, ele tem que aprender música, mas ele tem que se divertir aprendendo música (DIONATHAN, p. 13-14).

Considerando a diversão tanto meio quanto fim, parece que há um consenso entre os professores entrevistados sobre a necessidade de criar um ambiente agradável nas aulas. Vinícius corrobora com esta ideia, destacando a importância da diversão para se estabelecer um elo com o aluno, e dele com a música:

Uma meta como educador musical? Eu acho que, no primeiro momento, eu quero que a música seja divertida pros meus alunos. Eu quero que eles se divirtam durante a aula. Eu aprendi a não falar em estudar música, estuda nada, sabe, toca, te diverte (VINÍCIUS, p. 14).

Vinícius sugere a dicotomia entre tocar e estudar. Tocar é divertido, estudar pode não ser. Ao lembrar de uma aluna, Melissa também reflete sobre a mesma dicotomia:

Eu tenho uma aluna que é bem diferente, ela é muito interessada em fazer música, e teoria também, o que é difícil. Nenhuma das minhas outras alunas tiveram interesse em teoria, e ela é bem interessada. Mas é mais porque ela gosta de piano, ela quer aprender, só que ela não quer só tocar, ela quer entender o que ela tá fazendo. E essa é uma curiosidade que a maioria não tem (MELISSA, p. 14).

Essa vontade de “só tocar” em oposição a estudar, a “aprender”, remete ao perfil predominante dos alunos (subcapítulo 6.1). Enquanto metas inseparáveis, o tocar e se divertir estão ligadas ao anseio da maioria dos alunos. O “tocar” faz referência a um tipo de execução instrumental ou vocal: aquele que proporciona, em um primeiro momento, a produção do som sem a necessidade de longas horas de estudo:

Essa história de começar a tocar... tem que começar a ler aqui a partitura... não, não tem que ler. Nós vamos sair daqui tocando, depois eu te ensino a ler. Teu pai te fez o quê, te deu uma folha, uma caneta antes? Não, tu começou a conversar, tu começou a falar “gu gu, da da” e começou a imitar teu pai, tua mãe falando. Aí tu começou a falar. É a mesma coisa, tu vai começar a me imitar aqui, nós vamos imitar o cara aí no som, uma música que tu gosta. Nós vamos começar a imitar. Claro, a gente já é alfabetizado, então logo a gente já vai ter uma escrita também. Mas eu não vou te ensinar a ler partitura, tablatura ou cifra ou qualquer coisa antes de tocar. Eu pensei ao contrário. Bom, tu viu os materiais, né? Eu tento levar pouquíssima coisa que exija: “*ah! Eu tenho que saber ler ao máximo*”. Não, eu quero que saia daqui tocando. “*Ó! Dominei o instrumento*”, “*Ótimo, então vamo focar um pouquinho agora na escrita musical, que tu precisa ter o registro musical pra conseguir tocar*” (DIRCEU, p. 21).

Mesmo os professores estando atentos às metas “tocar e se divertir”, não deixam de ter por objetivo que seus alunos também “estudem” e não “só toquem”. Retomo a fala de Vinícius para ilustrar esta percepção:

No primeiro momento, eu quero que ela [a aula] seja divertida, mas também espero ver os meus alunos se desenvolvendo a um alto nível musical, e poder pensar que a gente vai manter a instituição música sempre em movimento” (VINÍCIUS, p. 14).

Existe uma meta de educação na Guitarríssima. Não só uma educação musical. Eu acredito que a Guitarríssima ela espera dos seus alunos aquilo que, de um modo geral, todo professor de música espera, que é ver o seu aluno tocando, cantando bem, se virando, tirando as músicas sozinho, desenvolvendo habilidades musicais a um nível bom ou ótimo, que é o sentido... que é o básico pra manter a música em funcionamento.

Desenvolver... criar músico também. Não criar, mas educar músico também. Mas a Guitarríssima ela não tem só, na minha visão, no seu objetivo a educação musical, ela tem o objetivo de formar cidadão (VINÍCIUS, p. 13-14).

A meta formação profissional, destacada no subcapítulo 6.2.1 como um anseio dos professores, é refletida por Vinícius quando fala em “criar” músicos. Para ele, este anseio encontra eco na escola, pois ela “espera dos seus alunos aquilo que de um modo geral todo professor de música espera”, sejam professores da escola ou não. Assim a escola oferece suporte a este desejo do professor, embora aparentemente não seja sua meta prioritária para o perfil predominante de aluno.

Segundo Vinícius, todo professor espera que seu aluno evolua tecnicamente para um nível “bom ou ótimo” e, se um dia quiser, se torne profissional. A esta meta de aperfeiçoamento é agregada outra característica, quando associada à Guitarríssima Escola de Música, que estaria ligada a “educar” músicos, no sentido de uma formação cidadã.

Ao mesmo tempo em que é possível pensar as metas de educação musical percebidas pelos professores, em seus processos de socialização profissional, de uma forma ampla, elencando diversos aspectos (como realizado por Camila e descrito no subcapítulo 5.3.1) que convergem para a promoção de experiências e vivências dos alunos com música, também é possível questionar se essas metas difusas, e muitas delas não formalizadas, refletem uma ausência de meta.

É nesse sentido que Melissa coloca que a escola não possui uma meta definida. Para ela, o objetivo da escola é que o aluno mantenha vínculo com a instituição, de uma forma que se sinta “à vontade e muito a fim de ter aula”. Cabe a cada professor planejar sua aula “pensando nisso” (MELISSA, p. 10-11).

A observação de Melissa reforça a ênfase na satisfação do aluno, comentada pelos demais professores. A isso ela relaciona o contexto da escola de música, que sobrevive financeiramente do pagamento feito pelos seus alunos, e por isso os alunos devem ser pensados também como clientes⁷⁸.

Por fim, Melissa parece destacar o espaço das práticas individualizadas (subcapítulo 5.6), pois cada professor pode trabalhar “do seu jeito” para cativar e motivar o aluno. As aulas de música, com o espaço para as práticas individualizadas

⁷⁸ O termo cliente(s) é utilizado por Dionathan (p.8;16) e por Vinícius (p.12;17) para se referirem a alunos ou suas famílias. A sua utilização neste texto é discutido na introdução, subcapítulo 1.2.3.

e orientadas para um perfil predominante (e respectivos perfis específicos) de aluno, constituem o cenário para a utilização da metodologia livre de trabalho, assunto do próximo subcapítulo.

6.2.3 Metodologia livre

A associação do termo livre à escola de música é bastante comum⁷⁹. O principal objetivo desta nomenclatura é se referir à inexistência de um método restritivo, que dite passo a passo os rumos das aulas de instrumento e de canto.

Parece que há um motivo de ser dessa metodologia livre. Seguindo parâmetros semelhantes à escola estudada por Cunha (2009, p. 142-144), o ensino na Guitarríssima Escola de Música é em grande parte individualizado, resultando em um atendimento personalizado. O professor molda suas estratégias de acordo com os alunos, visando inseri-los no cotidiano escolar.

Se por um lado existe um perfil predominante no que tange aspectos socioeconômicos, de consumo musical e de aprender música como *hobby*, existe também uma particularidade em cada aluno. O sucesso da aula está associado em fazer o aluno se interessar por aprender música de uma forma “leve”, desde o início, levando-se em consideração esta particularidade. Como diz Dionathan: “é a questão de ter uma metodologia abrangente e que priorize, em primeira instância, que o aluno se envolva com música de uma forma prazerosa, tocando, ouvindo, criando, antes de questões técnicas” (DIONATHAN, p. 15).

A Figura 9 procura ilustrar o que chamo aqui de “fôrma didático-pedagógica” na escola de música. Utilizo a mesma terminologia relacionada à “fôrma institucional”, descrita no subcapítulo 5.3, como artifício para colocar em perspectiva estes dois formatos, presentes de maneira concomitante.

⁷⁹ Ver introdução, subcapítulo 1.2.2 que trata da revisão de literatura.

Figura 9 – Fôrma didático-pedagógica na escola de música.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Na fôrma didático-pedagógica, a nuvem representa contornos maleáveis, delineados pela relação de vai-e-vem entre as demandas dos alunos e as propostas dos professores, subsidiadas por suas formações, convicções enquanto educadores musicais e experiências pregressas como professores de música. As setas significam o contexto, ou seja, este vai-e-vem ocorre com o intermédio da escola de música, cuja inflexão sobre os aspectos didático-pedagógicos (escolha de métodos, livros, ensino de teoria, seleção de repertório, maneiras de abordagem e estratégias de ensino) ocorre de forma mais sugestiva do que impositiva. As atividades de socialização profissional, discutidas no capítulo 5, sugerem que os aspectos didáticos-pedagógicos são construídos e compartilhados ao longo do tempo pelos grupos de referência – sejam professores, funcionários do setor administrativo ou direção da escola – e não impostos pela instituição.

A liberdade da metodologia é discutida e exemplificada por Dionathan, no diálogo a seguir:

Dionathan: Eu acho importante que ele [o aluno] aprenda a se relacionar com a música de uma forma livre... e aí isso, tecnicamente, impacta em, primeiro de tudo, apreciação, escuta e com isso vem a

percepção rítmica, pra poder tocar algo com fluência. É, basicamente é isso, que ele aprenda a ouvir com atenção, e se inserir naquilo de forma que ele se sinta parte da música. Dando um exemplo mais prático: numa primeira aula eu não busco ensinar as notas no instrumento pro aluno, “aqui fica o dó, aqui fica o ré”, eu busco fazer alguma atividade onde ele não precise saber o nome das notas. Por exemplo, no piano é muito fácil porque daí a gente usa as teclas pretas. E ele possa se sentir tocando uma música através de algo que vai ter um pulso rítmico bem marcado e que eu possa acompanhar em outro instrumento ou colocar um *playback* com uma qualidade boa e ele se sinta inserido dentro disso com o instrumento dele, que o instrumento faça parte...

Entrevistador: Já fazendo música...

Dionathan: Já fazendo música, exatamente. Acho que é o principal assim, o básico (DIONATHAN, p. 14-15).

O tocar está focado no aluno produzir som regado pelos fundamentos mais elementares da música, como perceber a pulsação. Partindo disso, o professor tem a autonomia de escolher aquilo que considera adequado para cada aluno.

Essa metodologia livre pode causar estranhamento em alunos, ou pais de alunos, pois pode existir a expectativa por um método mais rígido, ou um livro didático que ilustre as etapas progressivas de evolução do conhecimento. Por isso, o professor precisa incorporar e saber explicar aos alunos a forma como o ensino na escola ocorre. Ele precisa desconstruir/construir algumas ideias sobre aprender um instrumento. Dirceu exemplifica como isso ocorre:

Dirceu: [...] eu sempre gosto de pensar nisso... isso são pessoas mais velhas que comentam: “*ah! Eu tentei tocar violão antigamente e não deu, porque o professor disse que eu não tinha dom*”. Aí eu digo “tá...”. “*Eu acho que eu não tenho mesmo*” Eu digo: “bom, tudo bem, vamo lá”. Então eu já sempre tento ensinar, alguma coisa, qualquer coisa, eu sempre tento facilitar o máximo tocar, principalmente o violão, porque se tu pegar um piano, pô, tocar piano tum [tocando a tecla], saiu a nota. Aí eu explico, falo ali do instrumento, conto como é e tal. Eu digo “então agora entendeu como funciona assim, agora tu escolhe uma casa, uma corda, aperta e toca... saiu som”, “*saiu*”, “então, tocar violão é isso aí. Tá vendo essa notinha que tu fez, tu aprendeu a tocar violão, é assim que se toca violão”. Aí eles ficam olhando assim com uma cara “*ah como assim?*”. “Não é assim que se toca. Agora nós vamos começar a botar uma nota atrás da outra e agora nós vamos treinar”. E eu sempre disse, como eu tava falando, pra esses mais velhos “*Bah! Professor, quanto tempo eu vou levar pra tocar uma música, seis meses?*”...

Entrevistador: Clássica pergunta.

Dirceu: Clássica pergunta. “Não, semana que vem nós já tamo tocando uma música”. Do rock gaúcho “Lá em casa continua os mesmos problemas...”, Lá e Ré, vai fazer o baixo já tá tocando, pronto. Então é isso que eu acho que eu... não sei se o professor, mas eu tento com que o aluno saia da primeira aula sabendo, não é nem achando, é sabendo que é possível tocar. Sair da aula: “*eu consegui tocar, acompanhando o professor lá em duas notas mas toquei, do início ao fim não errei a hora de trocar as notas*”. Então a primeira ou segunda aula né, dependendo de cada aluno, mas... primeira ou segunda aula já saia sabendo que vai tocar: “*Ah!*”

Conseguir te acompanhar... legal, consigo". Tá pela metade os acordes? Estão, mas... (DIRCEU, p. 20-21).

A ênfase no tocar é acompanhada de uma explicação do professor de que executar algumas notas, ou simples acordes, já é “fazer música”. A concepção sobre o fazer musical é, então, ampliada. É possível tocar na primeira aula. A compreensão dessa ideia faz com que o aluno tenha prazer e se sinta satisfeito com o que está tocando, mesmo que a expectativa dele seja tocar músicas tecnicamente mais complexas. Para isso, o professor deve conhecer quais são as músicas que o aluno está escutando e onde as escuta. Em resumo, que procure compreender qual o seu “universo musical”, visando assim construir pontes entre os conteúdos musicais e as referências auditivas dos alunos. É o que explica Melissa nas citações a seguir:

O primeiro aluno que eu tive tinha uma personalidade muito forte. Ele tinha nove, dez anos, mas ele decidia o que ele queria fazer na aula e eu não podia opinar, sabe? Ele tocava músicas de jogos, do vídeo game e não era de jogo normal, era de jogo... não é todo mundo que joga aquele tipo de jogo. Eu também não conhecia, eu não conhecia ninguém que conhecia aqueles jogos. Aí o [diretor da escola] falou: “*de repente tu joga um jogo desses, vê como é que é*”. Comecei assistir vídeos no youtube pra tentar me enturmar sobre o que tá acontecendo. [...] Então comecei a ir atrás do que o jogo falava, pra começar a ver outras músicas parecidas que tivessem alguma coisa a ver com aquilo ali, pra ele poder gostar da música [...] (MELISSA, p. 6).

É bem legal conversar sobre isso com eles, tu tem um assunto em comum. Eu assisto muito desenho animado, por exemplo. Eu adoro assistir desenho, desde sempre em casa assim a mãe botava pra assistir... e filme assim, de desenho. E aí, quando o meu aluno é pequeno, eu sempre comento sobre os meus filmes favoritos e eles comentam sobre os deles. Às vezes eu não vi um, eu vou lá e assisto, porque o aluno falou. É bem legal (MELISSA, p. 15).

Se por um lado o professor tem certa autonomia para decidir de que forma vai trabalhar os conteúdos musicais, por outro precisa compartilhar com o aluno a escolha do repertório. Neste segundo aspecto, a “liberdade” metodológica é condicionada à aprovação dos alunos. Eles podem requisitar que as músicas aprendidas em aula sejam aquelas que já conhecem.

Vale destacar que a escolha do repertório afeta a metodologia como um todo, como destaca Requião, ao falar do ensino de instrumento nas escolas de música:

No caso do ensino musical, a escolha do repertório influencia diretamente a aprendizagem. Na aprendizagem de um instrumento, por exemplo,

dependendo do repertório adotado pelo professor, podemos ter situações de aprendizagem diversas e até mesmo antagônicas. O que é considerado “certo” em determinado contexto musical pode ser considerado “errado” ou inadequado em outro (REQUIÃO, 2002, p. 61).

O compartilhamento da decisão na escolha do repertório, por professor e aluno, pode significar também afinidades para além dos gostos musicais. No caso de Melissa, existe a afinidade com trilhas sonoras de desenhos animados, mas não com trilhas de jogos de vídeo game. Essas afinidades (sociais e culturais) fazem parte da relação interpessoal, constituindo-se assim em elemento educacional na relação professor-aluno.

Apesar da metodologia livre, como aqui apresentada, ser condizente com as metas de educação musical da escola e com o atendimento do(s) perfil(s) de alunos, parece que o debate sobre a formulação de uma metodologia mais “fechada” continua existindo:

Vinícius: [...] Acredito que da maneira como a escola vem se estruturando, e a parte pedagógica também vem se fortalecendo, a gente pode estar futuramente se encaminhando pra um currículo bem definido dos cursos de instrumento.

Entrevistador: Tu acha que traz mais vantagens, um currículo...?

Vinícius: Eu acho que pode variar muito, dependendo do perfil de aluno. Eu, particularmente, sou uma pessoa que desenvolvo muito bem por métodos, tendo tudo muito claro e objetivo na minha frente, sabendo o que estou buscando. E métodos geralmente fornecem isso. Agora, ter aulas mais livres assim, onde talvez as coisas não sejam tão claras, eu já não me sinto tão à vontade. Como estudante né.

Entrevistador: Como assim como estudante?

Vinícius: Como aluno. Estando na posição de aluno.

Entrevistador: E na [posição] de professor?

Vinícius: Na posição de professor, eu acho que depende muito do aluno com quem eu tô trabalhando, pra que esse desenvolvimento ocorra. Tem alunos que eu percebo que, quando existe essa estruturação, não de um currículo, mas que quando eu trabalho um método já pronto, ou uma boa parte de um método dum livro, ou ter um repertório básico, pra desenvolvimento de alguma coisa, especificamente, respondem melhor. Outros alunos que não adianta chegar na aula com as músicas preparadas, ou coisas do tipo, porque vai chegar lá e ele: “*não, hoje eu quero aprender isso e não... é isso que eu quero*”... então, o negócio é tá sempre se adaptando durante a minha aula com aquele aluno (VINÍCIUS, p. 6-7).

Vinícius destaca a importância das opiniões e escolhas do aluno, corroborando com a fala de Melissa, anteriormente citada. Com relação à utilização de uma metodologia mais “fechada” ou “aberta”, ele elenca basicamente dois tipos de alunos: aqueles que “respondem melhor” à utilização de métodos prontos, ou partes deles e aqueles cujas aulas devem ser planejadas semana a semana, pois a

motivação para tocar e aprender pode variar de aula a aula: “*hoje eu quero aprender isso*”.

Em sua reflexão acerca dos aspectos metodológicos na formação didática dos professores de instrumento, Souza (1994) esboça dois modelos básicos e antagônicos “que ilustram princípios gerais da didática e que são de interesse para a aula de instrumento” (p. 52). O primeiro é “aula de instrumento como treinamento técnico”, cuja finalidade é o desenvolvimento da habilidade de tocar e sua consolidação progressiva, do simples para o complexo. O segundo é “experimentação de possibilidades sonoras, formais e criativas”, focado na formação do indivíduo, sendo este mais responsável pela aprendizagem.

Acredito que as metas musicais da escola representam de certa forma estes dois modelos. “Tocar” faz referência ao treinamento técnico, mas esse treinamento só acontece com o “se divertir”, que engloba a formação do indivíduo de uma forma mais ampla. “Formar cidadão” nas palavras de Vinícius (p. 14). A fôrma didático-pedagógica (Figura 9) tem por função mostrar o fluxo entre escola, professor e aluno, para que isso ocorra.

Procurei discutir nesse subcapítulo a metodologia livre como um elemento a mais do aprender a ser professor na escola de música. Isto não quer dizer que este tipo de abordagem seja exclusividade deste espaço de ensinar, mas que nele assume determinados contornos, em parte explicados pelos subcapítulos anteriores, que versam sobre o o(s) perfil(is) dos alunos e as metas de educação musical na escola de música.

Na metodologia livre, cada aluno tem o seu tempo, diferentemente de uma forma de ensino onde o conteúdo é transmitido e se passa ao conteúdo seguinte, pois é preciso cumprir uma lista de aprendizagem. Na metodologia livre, as opiniões do aluno são consideradas e ele pode compartilhar com o professor instâncias de decisão sobre as aulas, como a escolha do repertório.

Na Guitarríssima Escola de Música, as metas essenciais são tocar e se divertir e, a partir disso, criar experiências musicais para os alunos pela vivência de ser um artista. Como tutor deste processo, o professor de música tem relativa autonomia para decidir quando avançar ou não nos conteúdos, tendo em mente a preparação do aluno para um dos momentos de apresentação que serão oportunizados ao longo do ano.

O processo avaliativo está intimamente ligado a esta maneira de trabalho. É o assunto do próximo subcapítulo.

6.3 A avaliação na escola de música

6.3.1 O professor(a) avalia o aluno(a)

A temática da avaliação causou, em um momento inicial, estranheza aos entrevistados. A primeira pergunta⁸⁰ sobre a avaliação dos alunos provocou reações semelhantes:

Vinícius: Se os alunos são avaliados?

Entrevistador: É.

[breve silêncio]

Vinícius: Mas uma avaliação tu diz como... que tipo de avaliação? (VINÍCIUS, p. 12).

Camila: São avaliados?

Entrevistador: É.

Camila: Sei lá, como assim eles seriam avaliados? (CAMILA, p. 15).

Dionathan: Que os alunos façam alguma avaliação? Ou que a gente faça avaliação dos alunos? (DIONATHAN, p. 11).

Felipe: Avaliados... como assim? Avaliados em... (FELIPE, p. 10).

Na Guitarríssima Escola de Música, os instrumentos avaliativos utilizados não fazem uso de medidas, referentes a parâmetros metrificados. Ou seja, os alunos não fazem provas, não são classificados por notas, por escores numéricos ou por escalas de aptidão.

As falas dos professores neste subcapítulo podem refletir a estranheza com o ato de avaliar: por um lado parecem ter internalizado o sistema de avaliação por notas ou conceitos (geralmente herdado da educação básica e da Universidade), por outro têm uma ideia socialmente compartilhada de como acontece a avaliação na escola de música, como relata Dirceu ao citar que “a gente não tem provas nem bancas” (DIRCEU, p. 16).

A escola dispõe de alguns instrumentos “formais” de avaliação, apesar de parecer que o foco avaliativo não está centrado nos mesmos. Camila cita os relatórios mensais:

⁸⁰ Conforme roteiro de entrevista, Apêndice C.

Não, por mim... ah eu não dou uma nota pra eles. É que é diferente tu dar nota pra quando é aula regular assim sabe? Ali cada um tá desenvolvendo de uma forma, cada um tem o seu tempo. Eu não posso ficar avaliando todo o tempo, sabe? Eu coloco ali várias coisas de técnica, que é o que eu mais sei da parte vocal, eu escrevo tudo no relatório, o que eu acho que deve melhorar. Eu acho que esse é o tipo de avaliação assim que eu faço (CAMILA, p. 15).

Camila explica o porquê não vê a necessidade de “dar nota”, percepção que condiz com a metodologia livre⁸¹ da escola de música. Sobre o relatório mensal, como instrumento avaliativo, ela cita que procura destacar neste as questões de cunho técnico, visando o aperfeiçoamento do aluno. Dionathan descreve de forma mais detalhada os relatórios, como “pareceres descritivos”:

Dionathan: Os relatórios são um parecer descritivo. De novo, sempre com essa coisa de fazer o comparativo com a educação básica. Mas é um parecer descritivo super curto, porque ele é mensal. E é um trabalho que o professor não pode fazer também em janelas produtivas, tem que fazer no seu horário de planejamento, de descanso.

Entrevistador: É uma atividade extra.

Dionathan: É uma atividade extra, exatamente. Então também tu não tem tempo pra fazer um relatório mensal muito extenso. Se fosse trimestral ou semestral teria a possibilidade, e teria também assunto pra tu fazer um relatório extenso. Então são relatórios mensais, acompanhados de um vídeo. Normalmente o relatório fala sobre o vídeo e sobre tudo que tá envolvendo a gravação daquele vídeo, daquilo que o aluno tá apresentando no vídeo tu vai discorrer no relatório. A avaliação é nesse sentido assim, ela é constante e é descritiva (DIONATHAN, p. 11).

Aos relatórios se somam os vídeos. Ambos produzidos mensalmente, de maneira conexa. No relatório se deve descrever o que aparece no vídeo:

Dirceu: O relatório acaba sendo do que a gente fez. Eu tenho feito bem voltado ao vídeo, porque o vídeo acaba sendo o ponto... o ápice do mês. Imagino assim: “ah! Nós estamos aprendendo tal música, que essa música engloba tais técnicas, passamos três aulas estudando ela, pra na quarta o aluno dar a sua melhor performance dela e a gente gravar o vídeo”. Aí então desse vídeo eu vou relatar o que aconteceu (DIRCEU, p. 16-17).

Dirceu traz a ideia de que o vídeo é um momento de performance. Há uma preparação para a realização do registro. Cabe destacar que estes materiais são entregues aos pais dos alunos, e portanto funcionam também como um *feedback* do trabalho realizado pelo professor:

Eu acho que eles [os alunos] são avaliados pelos pais, os pais esperam resultados, eles esperam ver resultados nos filhos [...] Eu acho que os pais

⁸¹ Discutida no subcapítulo 6.2.3.

às vezes acabam cobrando os filhos, em alguns momentos, então eles sentem essa cobrança uma outra espécie de avaliação.. e a escola também exige que os professores escrevam materiais mensalmente sobre os alunos, produzam vídeos e relatórios, acho que existe ali também uma avaliação dos alunos. Até porque é chamado de material avaliativo e é entregue pros pais no final de cada semestre. Então precisa haver, pelo menos semestralmente, uma avaliação do professor que vá ser repassada pro aluno. Então, sim, o aluno é avaliado (VINÍCIUS, p. 12-13).

Nos relatórios não há a atribuição de notas ou conceitos, mas o professor pode ir construindo discursivamente a ideia de aprimoramento do aluno, argumentando sobre os resultados observáveis nos vídeos. Desta forma, a avaliação é compartilhada com pais e alunos, que podem apreciar o material e tirar suas próprias conclusões.

Assim os alunos são avaliados, mas não é o professor o detentor exclusivo desta avaliação. Além dos próprios alunos e seus familiares, eles são também observados por direção e outros professores. Isto ocorre nos momentos de performance (gravação de vídeos, ensaios, apresentações). É um dos pontos destacados por Felipe quando questionado sobre a avaliação dos alunos:

Felipe: Eu acho que sim [os alunos são avaliados], eu acho que... aí é que tá, eu acho que depende muito. Depende do tempo que o aluno tá estudando e como é que é esse aluno. Avaliar o aluno que... a gente olha o aluno... claro que, por exemplo, eu vou falar por mim, eu vou olhar um aluno ,principalmente em uma apresentação: “poderia tá melhor”, mas... não sei, é uma pergunta meio difícil de responder.

[...]

Entrevistador: Tu acha que o momento de performance dos shows é um momento que dá pra sentir como é que tá o aluno?

Felipe: É, eu acho que nesses momentos como os In Concert, nos próprios ensaios mesmo. Eu acho que pra mim uma maneira de avaliar o aluno não é nem o quanto ele acerta, porque, às vezes, o aluno tá em um processo ali, tem muita dificuldade... mas eu acho o quanto ele consegue entender aquilo que tá acontecendo: “*Tá, meu som ainda não tá legal*” mas ele consegue entender tudo, ele consegue acompanhar. Pra mim, se eu fosse dizer essa questão de avaliar o aluno eu acho que seria aí. Ele consegue entender o que tá acontecendo, ele consegue fazer a coisa caminhar. Mas, claro, depende muito do aluno, eu não avaliaria um aluno de um professor que começou agora e tá num processo... daqui a pouco, daqui um ano eu vou olhar aquele mesmo aluno e pensar: “tá”, né... (FELIPE, p. 11).

A fala de Felipe revela a especificidade em pensar a avaliação dos alunos. Específico porque depende de cada aluno, de seu desenvolvimento individual. Além disso, depende também do professor e o quanto este já está inserido na escola, pois os professores recém iniciados “estão em um processo”. Podemos pensar que este

“processo”, referido por Felipe, é a própria socialização profissional tal como entendida neste trabalho, ou seja, a compreensão do funcionamento da instituição a partir da inserção e atuação profissional.

Dentre as ideias socializadas entre os professores está a de avaliar. Uma das formas de avaliar é observar o desempenho dos alunos nos momentos de performance. Eles são uma espécie de teste, para verificar se o aluno, nas palavras de Felipe, está “entendendo o que está acontecendo, fazendo a coisa caminhar”.

Os momentos de performance são situações de exposição do aluno - perante outros alunos, professores, público – e por isso geram expectativas que impactam na aula semanal, no encontro particular com o professor. Dirceu explica de que forma ocorre este impacto:

Dirceu: Me parece que, eu acho que talvez seja geral, não só comigo, perto das apresentações a gente começa a apertar a gurizada. Perto dos vídeos eu noto que quando eles têm que gravar um vídeo eles se preparam um pouquinho mais. A aula após o vídeo é mais relaxada. Gravamos aqui, nessa segunda, segunda-feira que vem eles vão tá mais na boa, vai chegando perto do vídeo alguns já se ligam: “*sôr, nessa semana a gente grava ou na semana que vem?*”. Alguns sabem já, então eles mesmos criam essa expectativa.

Entrevistador: Tu já vai criando o ambiente pro vídeo?

Dirceu: Eu já vou criando o ambiente pro vídeo. Eu já comecei a avisar “ó! Pessoal, essa semana ou a outra a gente vai gravar”. Aí a turma que eu tava no [escola parceira] agora: “*não, não, vamo semana que vem, tá sôr? Podemo ficar só ensaiando? E a gente já quer aproveitar pra ensaiar as músicas da apresentação*”. Eu digo: “ok, então vamos fazer o seguinte...”, que eu tava sempre tocando com eles “... não vou tocar com vocês, vão se apresentar só vocês”. Puxei uma cadeira lá e sentei, falei: “ó só vou reger a entrada”. Nunca tinham tocado as músicas completas. Tocaram e sem eu tocando junto. Então, por quê? Por causa da apresentação, por causa do vídeo na próxima semana. Eles sabem que tem que dar uma estudadinha (DIRCEU, p. 16).

A preparação para os momentos de performance pode ser utilizada pelo professor para “puxar” os alunos, fazer com que prestem mais atenção nas aulas e estudem mais. Parece que ter uma finalidade para os estudos (se apresentar) faz com que aumente o engajamento dos alunos. Assim, há um processo relacional entre avaliação e motivação, ou seja, quando os alunos preparam-se para a performance (e conseqüentemente para serem avaliados a partir dela) é também quando se motivam mais para o estudo da música.

Mas existe também um outro tipo de avaliação, de caráter mais processual, realizada pelos professores na rotina das aulas, conforme explicam Vinícius e Dirceu:

Eu acho que eles [os alunos] são avaliados, constantemente, pelos próprios professores. O professor avalia o seu aluno durante a aula. Eu sou um professor que avalio o meu aluno durante a aula, nem sempre eu explico pra ele a minha avaliação, seja ela positiva ou negativa, se eu vejo que a partir dela eu tenho como construir alguma coisa com o aluno, eu explico, sim. Agora, se é alguma coisa que eu percebo que pode deixar ele frustrado, em um primeiro momento, eu vou tentar corrigir e, depois, se houver necessidade, explicar pra ele o porquê de eu ter mudado alguma coisa ou ter... as vezes até através de um outro repertório, o foco em uma outra técnica ou algo do tipo, tentar corrigir e sem criar muito alarde sobre aquilo (VINÍCIUS, p. 12).

Acaba sendo que as avaliações... claro, a gente faz, como a gente não tem provas e nem bancas, toda aula é uma avaliação. A gente tá o tempo todo cuidando da gurizada. Toda semana tu olha, mas às vezes tu: “tá... tá mais ou menos, segue” (DIRCEU, p. 16).

O acompanhamento subjetivo que cada professor faz (“toda aula é uma avaliação”) é acompanhado de uma cautela para não expôr de forma direta ao aluno os “porquês” da condução da aula, por parte do professor. É favorecido que o aluno se preocupe em tocar e se divertir. “Tá mais ou menos, segue” (DIRCEU, p. 16) procurando “não criar muito alarde sobre aquilo” (VINÍCIUS, p. 12) que deve melhorar.

Entretanto, o(a) professor(a) pode sentir a necessidade de um registro avaliativo mais objetivo, como coloca Melissa:

Eu já falei sobre isso com outros professores, que eu queria fazer mais ou menos uma tabela assim, e entregar pros pais. Sem ter nota ruim, porque isso ia dá muito negativo, mas pros pais mesmo terem noção do que o aluno conseguiu fazer: “Tá, nesse ano ele sabia ler cifra, agora ele já sabe ler partitura também, e aí agora ele é bom na partitura, melhorou muito na partitura”, ou: “só aprendeu cifra o ano inteiro e só fez músicas desse tipo”. Eu tô falando muito de alunos pequenos (MELISSA, p. 11).

Melissa reflete que para os alunos de menor idade seria interessante um acompanhamento do aprendizado de conteúdos progressivos, como leitura musical. O *checklist* citado por Dionathan (subcapítulo 5.6) é mais ou menos a ideia pensada por Melissa. A diferença é que ele utiliza este acompanhamento como forma de controle do professor e não como documento para ser entregue aos pais.

A temática da avaliação se mostrou controversa, carregada de reflexões embasadas nas experiências avaliativas pelas quais os professores já passaram. Os relatórios e vídeos são os únicos instrumentos “mais formais” de avaliação, que por um lado se aproximam da ideia de provas e bancas, mas por outro se afastam, pois não preveem um percurso progressivo de aprendizagem nem a classificação numérica ou escalar de desempenho dos alunos. Em suma, não há a ideia de aprovação ou reprovação.

O que parece existir é a preparação dos alunos para os momentos de performance (vídeos, ensaios, espetáculos) e então a partir da exposição pública, do tocar em público, o aluno será avaliado. “Os nossos ensaios são momentos decisivos, são momentos de dizer sim ou não, de pensar e saber refletir se um determinado grupo está preparado para se apresentar ou não” (VINÍCIUS, p. 11). Nestes momentos, cada aluno é avaliado de forma individualizada. Quando há alguma avaliação negativa (dos pais, por exemplo), a escola, através da direção ou setor administrativo, pode intervir.

A fala dos entrevistados neste subcapítulo reflete a dificuldade de avaliação em música discutida por Hentschke e Souza (2003). Segundo as autoras, “perpetuou-se a concepção de que não podemos avaliar a produção artística do indivíduo em razão do grau de subjetividade envolvido” (p. 8). É o que transparece na recepção dos professores à primeira pergunta sobre o ato de avaliar.

Porém, quando começam a elaborar, discursivamente, seus pensamentos, acabam por expressar uma visão que corrobora com:

[...] avaliação não se refere somente à atribuição de conceitos, mas também àquela realizada no dia a dia, nos auxiliando no direcionamento de nossa prática educativa. Quando o professor está em sala de aula, ou planejando as atividades a serem desenvolvidas, ele está, de alguma forma, levando em consideração a bagagem ou experiência anterior do aluno e também definindo para onde quer conduzi-lo. No ensino de música, devido a inúmeros fatores, este processo ocorre mais intuitivamente do que fundamentado em dados obtidos por intermédio da observação sistemática do desempenho musical dos alunos, tendo como referência certos critérios preestabelecidos (HENTSCHE e SOUZA, 2003, p. 8-9).

O ato de avaliar está presente, mas não de uma forma clara e organizada ou conforme parâmetros rígidos. A ausência dessa rigidez parece não prejudicar o cumprimento das metas de educação musical da escola. Mais do que isso, parece se ajustar à metodologia livre.

6.3.2 A escola avalia o(a) professor(a)

Em sua atuação profissional na Guitarríssima Escola de Música, cabe ao professor cumprir as metas de educação musical da escola, tocar e se divertir, visando proporcionar vivências de um artista aos alunos. A principal destas vivências é a participação em um espetáculo. Os alunos são estimulados a tocar/cantar nos shows e, caso assim desejem, devem ser preparados pelos professores. Esta preparação independe do tempo em que o aluno realiza aulas na escola ou do seu desenvolvimento técnico e musical.

Em razão do seu caráter obrigatório, esta tarefa – a preparação dos alunos – está mais vinculada à fôrma institucional. Assim o professor é avaliado conforme o “resultado dos alunos no palco” (CAMILA, p. 15). Por outro lado, a maneira com que o professor vai planejar e realizar esta preparação se dá conforme aquilo que aprendeu no processo de socialização profissional, percebendo os professores mais antigos (ou grupo de referência) mas também de acordo com suas práticas individualizadas e, portanto, mais relacionadas à metodologia livre e à fôrma didático-pedagógica:

É... mas não é uma avaliação... não chega a ser uma avaliação, como é que eu vou dizer, com o caráter de julgar o trabalho do profissional, ou restringir ou... Eu já ouvi falar, nunca tive essa experiência, mas já ouvi falar que algumas escolas tem um padrão didático bem linear, se o professor começa a fugir muito disso a direção vai lá: *“olha... a apostila é essa aqui, o aluno tem que aprender o que tá aqui e tal, o método é esse, isso não tem a ver com o método”*. Então aqui isso não acontece, a escola tem uma metodologia, ela tem uma forma de trabalho e um pensamento sobre educação musical que é bem abrangente. Não é uma escola que, por exemplo, trabalha com uma metodologia ativa, uma escola Suzuki, daí já é um negócio muito mais focado: *“não, a gente trabalha a partir da metodologia Suzuki”*... ou, então, eu sei que existem escolas também que na área da musicalização infantil trabalham extremamente focadas na metodologia Orff. Aqui não tem essa ideia, tem a concepção da escola sobre educação musical e o professor tem a liberdade dele pra trabalhar, utilizar a metodologia que ele quiser, e os *feedbacks* eles acontecem nesse sentido assim, quando... ou algum relatório (DIONATHAN, p. 12).

A relativa autonomia que os professores têm na condução de suas aulas (sem ter o trabalho “julgado” ou “restringido”, nas palavras de Dionathan) não é a mesma quando o assunto é postura profissional. Quando a avaliação se refere a aspectos da fôrma institucional (subcapítulo 5.3) os requisitos são menos flexíveis e mais bem explicitados desde o momento da identificação progressiva com a função (descrita

no capítulo 4). Ela já começa quando o diretor da escola acompanha o professor em sua primeira aula com determinado aluno:

Primeiro nesse contato inicial. Tu tem o acompanhamento do diretor, onde ele vai tá te colocando em contato com a família e vai te acompanhar, às vezes, um pedacinho do começo da aula, até pra ti dar... eu já tive alguns *feedbacks* nesse sentido, de ir com o diretor, ele fica ali um pouquinho por perto do ambiente, no começo da aula, e consegue captar alguma outra coisa que ele possa ajudar e depois traz: “ó eu percebi... eu consegui ouvir um pouquinho da aula, eu percebi que isso aqui tu poderia fazer de outra forma” (DIONATHAN, p. 12).

A fala de Dionathan destaca a figura do diretor da escola, que também exerce a função de coordenação pedagógica⁸². Ele coloca que os materiais avaliativos sobre os alunos (relatórios e vídeos) talvez sejam utilizados para a avaliação dos professores:

Os relatórios também são uma forma de... eu acredito que seja uma forma de avaliar o professor. Eles passam pelo olhar da coordenação pedagógica e, eu acredito, não sei se acontece, acredito que o diretor... o diretor e o coordenador pedagógico é a mesma pessoa... ele olha esses materiais com o olhar de tipo: “ah! O que ele aprendeu esse ano”, o que esse professor conseguiu ensinar esse ano (DIONATHAN, p. 12).

Ainda em relação à perspectiva de Dionathan, no que tange aspectos de avaliação dos professores relacionados à fôrma institucional, são destacadas características que dizem respeito à “organização do profissional”:

Há uma avaliação bem grande da parte diretiva, daí sim, em relação à organização. Em relação à organização do profissional, questão de pontualidade, de assiduidade. Assiduidade eu nem digo, porque não pode ficar faltando [risos]. Mas a questão de pontualidade é bastante avaliada. E a organização em relação aos materiais pedagógicos, a padronização desses materiais em relação ao que a escola propõe. Isso existe uma avaliação bem grande (DIONATHAN, p. 13).

Trabalhar em uma instituição organizada e que busca padronização (do ponto de vista institucional e não pedagógico) é um elemento bem reconhecido desde o período de identificação progressiva com a função, que se estende enquanto o professor estiver compartilhando experiências e vivências, no contexto da escola de música.

⁸² Desde o momento da realização das entrevistas até o final da escrita desta dissertação, houve a separação das funções de direção e coordenação pedagógica em pessoas diferentes.

Na fala dos professores, a questão que surge desta exigência profissional é a maneira pela qual a escola avalia os seus desempenhos. Conforme Felipe, “é mais nesse sentido de observação. Não sei se tem uma avaliação assim de ‘esse professor é nota’... não digo nota mas...” (FELIPE, p. 12).

A percepção de Felipe, de que os professores são “observados”, encontra eco na fala de outros professores. Melissa relata que o engajamento durante os espetáculos são percebidos e reconhecidos, bem como a atuação na sede da escola, naquilo que se vê “nos corredores” (MELISSA, p. 11). Vinícius concorda, e diz que existe uma “percepção” sobre o trabalho de cada professor:

[...] a escola, sim, ela avalia os professores. De que forma? Não sei. Imagino eu que através da gestão administrativa, a qual eu não tenho acesso ou conhecimento algum. E essa avaliação não é uma avaliação, mas existe uma percepção de quem trabalha no administrativo sobre cada um dos professores, assim como existe uma percepção de pessoa pra pessoa. Nós temos percepções sobre muitas coisas na vida, sobre tudo na verdade. Então é perceptível que na administração existe não uma avaliação, mas uma percepção sobre cada um dos professores. Isso não influencia e não deveria influenciar no trabalho do administrativo com o professor, e esse tipo de avaliação do professor é realizado pela direção, pela coordenação pedagógica, e que é o que mantém o funcionamento da Guitarríssima. Se um professor não... não digo que não demonstra resultado, mas existem diversas situações em que é preciso conversar sobre como estão os professores da Guitarríssima, qual o seu desempenho... vale a pena mantê-lo ou não. Aí falando como gerente mesmo. É um profissional que traz lucro, que desempenha o seu trabalho ou é um profissional que não... não vamos manter no nosso quadro. Então eu acho que existe essa avaliação, mas daí não só pedagógica, como uma instituição também. Uma empresa avalia os seus funcionários (VINÍCIUS, p. 13).

Seja na fala de Vinícius ou nas citações anteriores deste subcapítulo, percebe-se que a ideia de “avaliar” está relacionada a “dar notas” ou a ter uma avaliação formal através de um documento. Parece ser esse motivo quando Dionathan diz que “não sei se chega ser uma avaliação” (DIONATHAN, p. 12) ou Vinícius coloca que “essa avaliação não é uma avaliação” (VINÍCIUS, p. 13).

Esse acompanhamento realizado pela administração da escola, e percebido pelos professores, é como “uma empresa avalia os seus funcionários” (VINÍCIUS, p. 13). Assim, para além de aspectos pedagógicos, como dar uma boa aula ou questões artísticas, como ser um bom instrumentista ou cantor, o professor tem que atentar em ser um eficiente colaborador que contribua para o crescimento da empresa.

7 AJUSTES DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSOR DE MÚSICA E A PROJEÇÃO DE CARREIRA

Ao longo da dissertação procurei desenvolver o texto a partir das falas dos professores. Desta forma, uma após a outra, as narrativas de suas experiências foram se relacionando, complementando, contradizendo. Neste processo, “o” professor, de teor mais genérico e abstrato, formou-se como um mosaico possível pelos relatos individuais, estes específicos e concretos.

Contudo, no decorrer do processo de escrita senti a necessidade de separar as falas em um momento apropriado, o capítulo final da dissertação. Este é o epílogo do processo de socialização profissional captado pelas entrevistas, mas que segue para hoje e além no tempo.

Cabe uma grande ressalva sobre como este capítulo deve ser compreendido no todo do trabalho aqui apresentado. O termo “ajuste” presente no título pode trazer uma ideia de “correção”: ajustar aquilo que parece errado. Entretanto, a dualidade entre certo ou errado vai de encontro às premissas sociológicas desta investigação.

Desta forma, não pretendo neste capítulo descrever de forma inequívoca a maneira pela qual cada um dos entrevistados vislumbra sua projeção de carreira, seja na escola de música, *locus* desta pesquisa, ou outro espaço de inserção profissional. Ofereço, antes, apenas uma possível leitura a partir de suas entrevistas, procurando relacionar com o conteúdo trabalhado na dissertação nos três capítulos anteriores.

Optei por manter o termo “ajuste” por dois motivos: ele se relaciona diretamente a ideia de “ajustes das concepções de si” (HUGHES, 1958 *apud* DUBAR, 2005), caracterizado como um momento importante do processo de socialização profissional. Além disso, ele capta bem as mudanças que ocorrem nas percepções dos entrevistados, após a inserção na escola, e o estabelecimento na função de professor de música.

Este capítulo é também uma forma de destacar as trajetórias individuais e de valorizar a contribuição de cada um dos entrevistados. Os percursos pessoais e profissionais, que demonstram recorrências, mas, também, singularidades. Sobre este assunto Hughes (1958) ao estudar a educação profissional de médicos, diz que:

A educação de membros da profissão médica é um conjunto planejado e não planejado de experiências pelas quais leigos, geralmente jovens e familiarizados com a cultura médica leiga prevalecente, tornam-se possuidores de alguma parte do acervo técnico-científico da cultura médica dos profissionais. O ponto de partida é a cultura médica leiga; o ponto final varia, embora as experiências de aprendizagem sejam um pouco padronizadas (HUGUES, 1958, p. 119, tradução nossa)⁸³.

Trazendo estas reflexões para o objeto de investigação desta dissertação, é possível ponderar que os professores de música, em seu processo de socialização profissional na Guitarríssima Escola de Música, passam por experiências de aprendizagem planejadas (e por isso “um pouco padronizadas”) e experiências não planejadas.

Mesmo antes da inserção, já possuem um conjunto de opiniões e crenças que os professores de música, em geral, têm sobre a atuação neste espaço, a “cultura leiga”. Ao se inserirem na escola, passam a ter contato com a “cultura profissional” da instituição. Mas este contato é sempre parcial, uma vez que o acervo de experiências possíveis não pode ser vivido por apenas um indivíduo. É por este motivo que o ponto final varia, pois cada professor traçará uma trajetória particular, mesmo que existam inúmeros pontos de conexão com as demais trajetórias.

Assim é que justifico individualizar a abordagem neste capítulo. Também deixo explícito que para cada entrevistado segui um “fio condutor” que levasse a determinada reflexão sobre seu processo de socialização profissional na escola de música. Como opção do pesquisador, esta condução é um caminho possível, jamais único.

7.1 Dirceu

Dirceu é um dos professores mais antigos da escola. Ele começou a dar aula quando ainda não havia “um jeito” de trabalho mais definido (DIRCEU, p. 6). Era um tempo em que a organização e padronização institucionais, aqui chamadas de fôrma institucional, estavam menos desenvolvidas. Mesmo assim ele lembra que alguns

⁸³ Trecho que fala sobre o assunto, no original: The education of the members of the medical profession is a set of planned and unplanned experiences by which laymen, usually young and acquainted with the prevailing lay medical culture, become possessed of some part of the technical and scientific medical culture of the professionals. The starting point is the lay medical culture; the end point varies, although the learning experiences are somewhat standardized. (HUGUES, p. 119)

aspectos já eram determinados, como a postura da direção em deixar os objetivos claros:

O [diretor], a Guitarríssima sempre deixou tudo bem claro, dos objetivos da escola, dos objetivos dele. Então isso é bom porque facilita o trabalho. Eu acho que se não fosse assim talvez eu não estaria mais aqui... como é tudo tranquilo, é tudo transparente, tá todo mundo olhando na mesma... [...] aí fica fácil, porque tá todo mundo com a mesma ideia. Ah! Vou fazer o que, só mais uma escolinha de música, ficar trocando e trocando de professor... ninguém cresce assim, não firma uma equipe, a escola não... até cresce, mas eu acho que com uma equipe é bem melhor, porque aí tu já fica... é que nem um time de futebol, começa a jogar junto tu vai vendo (DIRCEU, p. 9).

Parece que Dirceu já vislumbrava um futuro profissional na Guitarríssima Escola de Música desde sua inserção e identificação progressiva com a função. Ele reconhece uma equipe trabalhando “todo mundo com a mesma ideia”. Assim, não seria só “mais uma escolinha de música” onde se empregaria. Com esta ideia de futuro profissional, Dirceu também ajudou no crescimento da escola, propondo e firmando parcerias:

A gente buscava alguns projetos. O [colégio parceiro] eu que trouxe pra cá. Depois eu tentei também o [outro colégio de Porto Alegre] onde eu dava aula. Fiquei sabendo que o professor lá tava largando o projeto, aí eu meio que tentei conversar, mas ele não tava... porque eu dei aula lá e saí. Então os alunos, que agora estudam aqui conosco, alguns, falaram “parece que não tem mais aula de violão”. Então, eu fui atrás do colégio pra tentar trazer o [colégio anteriormente citado] pra cá. O [colégio parceiro] foi através de um amigo meu, que é professor de matemática, ele disse: “ó Dirceu, volta e meia eu tô tocando um violão ali com a gurizada”, ensinava umas musiquinhas pra eles nos períodos de folga: “você não quer assumir lá e fazer um projeto legal?”. Aí eu pensei nisso, vim pro [diretor] e conversei, digo: “cara o quê que tu acha? A gente tem condições? Vamos oferecer?”. Ele disse: “vamos lá”. A gente foi e se reuniu com esse meu amigo e aí começamos (DIRCEU, p. 10).

O vislumbre de um futuro profissional fez com que Dirceu fosse o elo de ligação entre a escola e seus contatos profissionais progressos. Ele “foi atrás” para estabelecer parcerias com colégios em que já tinha trabalhado, atitude que parece estar relacionada à ideia de se projetar para um longo prazo como professor na Guitarríssima Escola de Música.

Segundo Dirceu, os professores mais antigos continuam porque “curtem dar aula” e assim se vincularam à escola. Outros saíram porque “passaram em concursos, ou foram fazer outra coisa da vida”. Tem ainda aqueles que “tu vê uma

vez e ‘pô, cadê... nem tá mais”. Para ele, a padronização da escola “tem feito com que os professores queiram ficar mais” (DIRCEU, p. 16). Ele é um destes professores que “ficaram mais”:

Vai fazer seis anos no mês que vem que eu tô aqui... e eu mudei muito. Então o meu início... se eu viesse fazer uma entrevista hoje pra escola e eu tivesse que me avaliar... talvez eu até me aprovasse, mas ia tá faltando muita coisa. Claro, é porque a gente chegou num ponto agora que a gente tem essas diretrizes que, pelo menos eu vejo, talvez eu fosse analisar num professor. E antes não tinha, porque isso foi sendo construído. Algumas coisas a gente sabia, as outras não. Aí aprendia com o colega, aprendia com o outro: “Vamos fazer isso, vamos fazer aquilo”, aprendia fazendo, porque todo mundo sempre deu aula. Aí vai pra faculdade tem uma outra visão, aí chega aqui tem outra visão... então vai se moldando (DIRCEU, p. 20).

Em um processo autoavaliativo, o entrevistado percebe que aprendeu “muita coisa” nos seis anos em que trabalha para a escola. O aprendizado se deu “fazendo”, na prática, observando e interagindo com os grupos de referência: “aprendia com o colega, aprendia com o outro”. As aprendizagens são sobre bases já existentes. Por um lado as experiências de ensinar, pois “todo mundo sempre deu aula”, por outro a formação acadêmica pela “visão da faculdade”.

Nem experiências progressas como professores de música, nem formação acadêmica, a atuação na Guitaríssima Escola de Música tem uma “outra visão”. A escola possui certas “diretrizes”. A fala de Dirceu esclarece como foi se adaptando a ponto de não conseguir mais dissociar suas metas de educação musical e as da escola:

Quando eu comecei a dar aula eu não tinha tanto conhecimento. Então, eu ia dando umas aulas mais quadradas, demorava um pouco mais pro aluno tocar um pouco. Mas isso também, sei lá, faz quinze anos. Enfim, demorava um pouco mais pro aluno tocar. Eu acho que muito dessa... isso é uma ideia da escola eu acho, dos festivais: “*Pô! Eu entrei agora e tenho ensaio sábado*”, “*Sim, quer participar pode participar*”. Então eu acho que é bastante da escola, do fazer tocar, entendeu? Do aprender tocando. E eu também não gostava. Então já junta com essa postura da escola... não sei se ela era tão forte quanto eu enxergo ela assim, hoje em dia, ou se eu que era diferente. Eu não sei. Eu não sei dizer Rodrigo, não sei separar (DIRCEU, p. 21).

É que a gente tá aí desde 2011. Eu acho que já se fundiu o que eu achava que era com o que realmente é ou sei lá... por exemplo, como eu falei antes ali, o cantar ou essas aulas mais lúdicas. Eu não fazia isso. Se tu me perguntasse isso anos atrás eu ia dizer que pra mim não ia fazer diferença. Hoje em dia eu já vejo que isso faz muita diferença, e são coisas que eu aprendi aqui. Então acho que com o tempo que eu tô trabalhando aqui já

meio que se fundiu tudo. Então é difícil separar e pensar o que eu acho com o que a escola... (DIRCEU, p. 17).

A ênfase no tocar aparece atrelada à ideia de se apresentar em um espetáculo, assunto discutido nesta dissertação⁸⁴. O entrevistado traça um paralelo desde quando começou a ser professor e sua aula era “mais quadrada”, com o enfoque menor em aspectos práticos, onde os alunos demoravam um pouco mais para executar o instrumento.

Com a inserção na escola, Dirceu foi modificando sua visão sobre educação musical, desenvolvendo super poderes⁸⁵ como “o cantar e as aulas mais lúdicas”. Em determinado momento da sua carreira como professor de música, ele já não consegue mais dissociar suas metas de educação musical das metas da escola. Os ajustes na concepção de ser professor parecem estar alinhados com a projeção de carreira na instituição.

Desde o ingresso na escola como professor de música Dirceu já via projeção de carreira, ou pelos menos de continuidade no trabalho. A última pergunta da entrevista versou, de maneira ampla, sobre o aprendizado quando no exercício da função de professor na Guitarríssima Escola de Música. A resposta elucida aspectos de vida, que ajudam a compreender que a socialização profissional extrapola o mundo do trabalho:

Dirceu: Eu ia abrir mesmo, eu não ia ficar só na música. Até porque não é só música, ou só medicina, ou só educação física, ou só isso, só aqui. Eu acho que, antes disso, é a convivência com pessoas. Com colegas, com as pessoas que nos contratam, os pais e os nossos alunos. Então essa convivência geral eu acho que tem que ter um bom clima, tem que ter um bom ambiente. E aqui a gente... é que nem relacionamento, né, tem hora que tu vai brigar e tem hora que tu vai tá de boa mas sempre foi um clima bom, sabe, de tu voltar na segunda-feira: “vamos trabalhar, legal”. Não tem aquela obrigação. Até porque eu acho que eu sou até emotivo, às vezes, eu acho que eu não... se fosse de outra forma, não... se fosse mais... mais seco, não sei se é seco a palavra... mais frio, entendeu? Vai trabalhar numa multinacional, tu vai ter contato ali com algumas pessoas, mas... eu acho que é mais sabe, tem que ter esse calor, essa proximidade que a música dá, então é uma coisa que eu gosto...

Entrevistador: Com colegas e com famílias, com alunos.

Dirceu: ... com colegas, com famílias, com tudo. A gente cria eventos, isso aí é bem bacana. Pô tem gente que vai se apresentar, que as únicas apresentações que fez são da Guitarríssima, as únicas que vão fazer são pela Guitarríssima. Tem gente que vai começar pela Guitarríssima e quem sabe daqui a pouco tá tocando no mundo todo aí entendeu. Então eu

⁸⁴ Assunto abordado no subcapítulo 6.2.2.

⁸⁵ Os “super poderes” são assuntos do subcapítulo 5.1.

acho que essa convivência é uma das melhores coisas que tem. Porque o resto a gente vai... se a convivência for boa a gente vai criando, a gente vai criando material, a gente constrói um prédio, a gente faz isso, a gente faz aquilo. O resto é só fazer. Se a galera tiver disposta pelo mesmo objetivo. Acho que se não tivesse também a gente nem estaria mais aqui. Nem eu, nem tu, nem o [diretor], nem a [coordenadora administrativa]. Isso aí posso falar, por todo mundo, se os objetivos fossem diferentes já tinham vazado. Ainda bem que não, porque a gente tem o emprego, né, [risos] (DIRCEU, p. 22).

A “galera disposta pelo mesmo objetivo” parece ter sido componente fundamental para Dirceu estar há vários anos como funcionário da escola e atualmente se dedicar somente a isso. Outro aspecto é o ambiente de trabalho, em parte constituído pela “proximidade que a música dá”.

Ao fim, o relacionamento interpessoal é destacado como fator decisivo no alicerce de uma socialização profissional que gere projeção de carreira. Afinal, “vai sair e ter que abrir a tua escola e procurar aluno. Não, vamos junto aqui” (DIRCEU, p. 16).

7.2 Dionathan

O processo de ajuste da concepção de si, como professor de música, é infundável pelo tempo em que a função seja exercida. Conforme novas experiências vão sendo agregadas, novas percepções podem ser geradas. No entanto, existem determinadas ideias que vão se cristalizando no espaço de trabalho e passam a incidir na prática dos profissionais envolvidos.

As perguntas realizadas no final da entrevista de Dionathan, e sua clareza na explicação, atestam para uma “internalização efetiva” das fôrmas institucional e didático-pedagógica. Quando questionado sobre qual o perfil do professor da escola e sobre o que é preciso saber para dar aulas ele descreveu:

Mesmo os professores mais experientes têm cabeças bem joviais, e os professores mais experientes da Guitarríssima acho que nenhum passa de 40 anos. Então dá pra se considerar um público jovem, professores jovens. Professores antenados e sempre buscando novos conhecimentos e dispostos a aprender⁸⁶. Professores em sua maioria músicos populares, pouquíssimos professores que são músicos eruditos. Professores também em sua maioria licenciados, são poucos professores que são bacharéis. E, acima de tudo, professores dispostos a trabalhar em conjunto, a produzir em conjunto. Professores muito abertos à docência compartilhada, a tá

⁸⁶ A escola não possui uma “política oficial” com relação à idade para contratar professores. Esse assunto é discutido no subcapítulo 7.7.

trabalhando com dois, três professores ao mesmo tempo, como a gente faz nos ensaios. [...] Acho que tocar bem o instrumento a que ele se propõe a dar aula é o primeiro passo. Ele precisa ter conhecimento sobre a Guitarríssima, ele precisa saber qual é a proposta de educação musical que a escola propõe, pra poder se enquadrar dentro disso. Precisa ser um professor muito aberto em relação a repertório e ao que o aluno traz do contexto dele, não ser um professor conservador, que traga o seu repertório, que traga métodos prontos, um professor que seja aberto a isso, a uma metodologia mais abrangente. E acho que uma pessoa cordial, educada e simpática, porque vai tá entrando dentro da casa das pessoas, vai tá entrando muito em contato com as famílias. Não é o professor de uma escola, por exemplo, que a família deixa lá e tem pouco contato com ele né, vai procurar ele em questões pontuais. Não, ele vai tá sempre em contato com a família, vai tá sempre conversando, vai tá entrando na casa das pessoas. As pessoas vão tá vindo aqui, então tem essa questão também. Precisa se vestir bem [...] (DIONATHAN, p. 15).

A descrição acima tem ares de concordância e de expectativa em ser. Dionathan é licenciado, músico popular, defende a “docência compartilhada”. Reconhece a postura “cordial” que o professor precisa demonstrar no trato com as “famílias”, a necessidade de “se vestir bem”, entre outros atributos.

Como já citado anteriormente, ele sentiu afinidade com o “método” da escola desde que a conheceu⁸⁷. Assim, parece razoável afirmar que a projeção de carreira deu-se de forma concomitante com o ajuste da concepção de ser professor de música, influenciado pela atuação profissional na escola. Esta característica, para Dionathan, faz já parte do processo seletivo dos professores:

Acho que já é parte do processo seletivo pra ingressar na escola, ser um profissional aberto a isso, porque normalmente o pessoal já tem essa visão assim, sabe... e os casos que aconteceram dos profissionais não terem essa visão e alguns inclusive acabaram não conseguindo abrir os seus horizontes e não seguiram na equipe (DIONATHAN, p. 16).

Essa “visão” faz referência à adequação, ou aos requisitos mínimos, para se encaixar nas engrenagens da escola. Dionathan destaca, por exemplo, que sempre ansiou por trabalhar com processos composicionais, e na Guitarríssima Escola de Música encontrou essa oportunidade:

Eu nunca tive muito a coisa da composição, é uma coisa que eu sempre procurei buscar, porque eu sei que é muito importante, mas eu nunca valorizei tanto pra mim esse processo composicional, nunca gostei de compor. E aí também isso se refletiu nas minhas aulas. Quando eu entrei na Guitarríssima... a Guitarríssima ela tem muito forte essa coisa da composição, tem um espetáculo no ano voltado para isso inclusive. E aí eu comecei a buscar porque eu não tinha tanto. Mas a questão de fazer com

⁸⁷ Afirmação descrita no subcapítulo 4.1.

que as crianças se divirtam tocando e que elas curtam aquele momento ali e que elas entendem a música como uma forma de expressar e de se divertir também e que elas aprendam e desenvolvam todas as habilidades que a música possibilita com isso, é uma meta... (DIONATHAN, p. 13).

Por fim, em uma longa reflexão, Dionathan conta o que aprendeu dando aulas na escola de música:

O que eu aprendi dando aulas na Guitarríssima... vou começar pelo começo. Eu ampliei, eu posso dizer que eu aprendi aqui, porque quando eu entrei na escola eu tava no início desse processo de sair de uma visão mais metodológica, de pegar um livrinho de aprenda piano e seguir ele, as lições, do um ao cinquenta. Em vez disso trabalhar em cima de repertório, de músicas que os alunos gostem, de musicinhas simples que vão dar a mesma, que vão gerar o mesmo aprendizado que esses livrinhos, só que de forma mais abrangente e um aprendizado que não vai ser linear. Então eu aprendi a trabalhar dessa forma. Primeiro envolver o aluno com música e fazer ele se sentir inserido na música pra depois trabalhar questões técnicas. Isso eu posso dizer que eu aprendi aqui. Questões importantes assim que não são necessariamente musicais, mas são bem sérias, questões no trato com clientes, porque na Guitarríssima o professor tem, como eu já disse várias vezes antes, tem uma aproximação muito grande com o cliente, com quem tá contratando. Então além do atendimento professor-aluno, o professor também tá fazendo essa parte atendimento ao cliente, de falar com o pai do aluno, de passar informações sobre a escola, de passar informações importantes sobre o que acontece aqui dentro. Então essa visão mais do relacionamento com o cliente também, que nós professores não é muito cobrado, quase nunca né, se tu for pensar no âmbito da escola de educação pública, do ensino regular. Foi uma coisa que eu tive que aprender bastante também, de tu saber lidar com o cliente enquanto contratante do serviço que tu tá oferecendo, e não só com o aluno que tá ali pra aprender e tal. Pensar no instrumento primeiro... aprendi muito a valorizar, como eu disse antes, o processo composicional, como uma forma de aprender música, e de se sentir ainda mais atuante nesse processo, não simplesmente um mero executante e tá envolvido com música, utilizando as coisas que tu aprendeu de uma forma bem... fugiu a palavra. De uma forma bem prática. Tu tá colocando todas as coisas que tu aprendeu e misturando elas e vendo o que dá. Então isso é muito rico e eu não valorizava tanto antes de entrar na Guitarríssima, quanto eu valorizo agora, esse processo composicional. Que mais... vamos pensar. Eu aprendi na Guitarríssima sobre o Guitar Kids. O Guitar Kids é um diferencial da escola porque é uma metodologia de ensino de música diferente, que... então só em entrar como professor de Guitar Kids eu tive muitos aprendizados, que até então crianças com menos de sete anos eu trabalha com musicalização infantil como se trabalha nas escolas, utilizando instrumentos de percussão, o corpo, a voz, coisas mais assim... não utilizando instrumentos que os alunos buscam na Guitarríssima, como teclado, piano, violão, guitarra. Então na Guitarríssima eu aprendi que é possível ensinar música... ensinar o aluno de três, quatro anos, a tocar guitarra, e ele se sente tocando, ele realmente consegue tocar coisas legais assim, coisas simples, mas que tem sentido musical, e ele percebe isso e se sente tocando. Tanto com violão ou guitarra, teclado, piano, bateria. Que é possível ensinar esses instrumentos pra crianças pequenas e além do processo de musicalização, que ao meu ver tem que envolver corpo, tem que envolver voz, tem que envolver muita escuta, muita apreciação, muita criação, tem que envolver exploração de materiais. Mas tu envolver já nessa fase instrumentos assim tão... a gente

olha pra eles e pensa que precisa ter uma técnica, né, pra poder tocá-los... foi um aprendizado muito grande, como fazer com que os alunos explorem esses instrumentos e passem dessa parte de exploração pra uma parte de realmente conseguir tocar melodias, harmonias nesses instrumentos (DIONATHAN, p. 16-17).

A fala de Dionathan retoma, reforça e adiciona informações trabalhadas em diversos capítulos desta dissertação. Ele traz mais exemplos que detalham o ajuste às fôrmas institucional e didático-pedagógica. Parece nítido o entusiasmo de Dionathan ao explicar os seus aprendizados, em uma longa fala e de forma sequencial.

Dubar (2005) cita que a descoberta do mundo profissional pode ser “excitante ou mesmo embriagante (*inspiring*) se ocorrer no momento oportuno” (p. 182). Parece que para Dionathan a inserção, e o estabelecimento na função, ocorreram em uma circunstância oportuna em sua trajetória profissional. Ele encontrou na Guitarríssima Escola de Música respaldo para suas aspirações enquanto professor de música.

7.3 Melissa

Melissa é a professora mais jovem da escola, iniciou as atividades com dezoito anos de idade. Pela característica etária, ela se diferencia dos outros professores, pois vive um momento distinto de vida e de formação. Segundo ela, no âmbito da instituição isto não foi um problema. Todavia ela relata situações, como já ter sido confundida com uma amiga de uma aluna adolescente:

Uma coisa que é legal é que ninguém nunca se importou com a minha idade. Teve uma aluna uma vez que eu cheguei na casa dela e a mãe... ela tinha quinze anos, e a mãe dela achou que eu era uma amiga dela. Ela olhou pra mim achou que eu era uma das amigas delas que tava indo lá conversar com ela. Aí eu “não, sou a professora” [risos]. E isso acontece muito assim, os pais acharem “não sei né, ela é muito pequenininha, muito nova”. Às vezes tem gente que acha que eu tenho menos da idade que eu tenho. E isso é muito legal, o [diretor da escola] não ter se importado muito, ele sabia... quando eu entrei aqui eu tinha dezoito, e aí ele meio que deu a oportunidade e o pessoal não pareceu se importar muito com isso. Foi legal, porque eu ainda sofro um pouquinho por causa dessa coisa da idade [risos] (MELISSA, p. 16).

Ao iniciar o exercício da função de professora de música, Melissa tinha a expectativa de reproduzir o modelo pelo qual havia aprendido música durante a

infância. Pouco a pouco, houve a descoberta do mundo profissional (DUBAR, 2005), da atividade de ensinar na Guitarríssima Escola de Música:

Melissa: Eu tive aula em uma escola de música [...] isso faz uns doze anos [...]. E daí eu comecei lá e era muito diferente. Na verdade eu tive uns três, quatro professores quando eu era criança assim...

Entrevistador: Particular?

Melissa: É. E o que era diferente é que não era eu que decidia o que eu queria fazer, era eles. E eu meio que “tá”, fazia. Isso tem mais a ver com a personalidade da criança também, se ela é de aceitar, entende que isso é bom pra ela, beleza, mas tem crianças que simplesmente não querem. Mas ele sempre chegava com material e com coisas assim “ó, *hoje a gente vai aprender isso*”, e eu “ok”. Às vezes não gostava mas “ok”, eu sabia que era minha professora, eu tinha que respeitar. Então eu achava que ia ser mais ou menos assim também, eu poderia chegar pra criança e fazer “ó, isso é bom pra ti aprender”, mas não foi assim [risos]. E aí eu tive que meio que me virar e... agora tá muito mais claro os processos de “tá não é o que eu quero, é o que a criança quer”. E tentar introduzir isso nas nossas aulas de “o que tu precisa”. O que a criança realmente precisa pra melhorar qualidades técnicas, motoras (MELISSA, p. 13-14).

O “desencantamento” é um momento inerente ao processo de socialização profissional e corresponde à descoberta, através da experiência, da vida “real” de determinada função. Para Melissa, esta etapa correspondeu ao momento em que percebeu que não reproduziria como professora o ensino musical que tivera como aluna.

Melissa teve que reconhecer o perfil predominante dos alunos, cujos anseios são “tocar e se divertir”⁸⁸. Ela traça uma relação dialógica entre o que o professor almeja, aquilo que o aluno requer e como síntese o que ele “precisa”. O enfoque citado por ela é o desenvolvimento técnico, mas é possível que também esteja fazendo referência às necessidades básicas para inserção dos alunos em alguns dos espetáculos da escola, aquilo que o aluno “realmente precisa” para ter a experiência artística de se apresentar.

Para Melissa, a inserção na Guitarríssima Escola de Música não somente ajustou a sua concepção de ser professora de música, para a atuação neste espaço, mas também refletiu em suas aspirações como musicista. Ela revela que:

Melissa: Na verdade não era a carreira que eu queria seguir, de educadora. Eu queria ser pianista mesmo. Foi uma consequência de querer sair de um trabalho e acabar nesse mas eu acabei gostando. Eu ainda quero voltar a ser... e ser pianista né. Mas por isso que eu não quero me formar como professora, por exemplo, porque eu faço bacharelado, não

⁸⁸ Metas de educação musical da Guitarríssima Escola de Música, discutidas no subcapítulo 6.2.2.

faço a licenciatura. Eu acho que se eu for por esse caminho eu não vou mais voltar. Então eu [palavra incompreensível] fugir disso [risos].

Entrevistador: E tu acha que não tem como conciliar as duas coisas? Ser pianista e ser professora?

Melissa: Nesse momento da vida eu acho que não. Talvez mais pra frente sim.

Entrevistador: Tá mais como professora agora?

Melissa: Eu queria nesse momento ser pianista, ter uma bagagem gigante assim de pianista mesmo, e depois voltar a dar aula. Mais ou menos que nem a professora lá da faculdade. Ela é uma super professora, muito boa e ela toca demais também. Então eu não quero que essa parte de tocar diminua enquanto que a parte de professora cresça. Eu quero que a parte de pianista seja maior [...] (MELISSA, p. 13).

Melissa: É, como eu falei antes, eu queria ser pianista e trabalhar como professora mais pra sustento mesmo. Eu moro sozinha daí eu tenho que pagar aluguel, essas coisas. Aí eu pensei em fazer isso mais pra ajudar. Agora isso tá sendo muito maior do que a parte de...

Entrevistador: E tu acha que isso em função de ter entrado aqui?

Melissa: É, principalmente. Esse ano trabalhei muito aqui e eu percebi que eu era boa no que eu tava fazendo e aí fico me balançando assim “será que eu vou pra esse lado, será que eu não vou?”. Eu tô meio que perdida ainda né... mas eu acho que é isso. As minhas metas tão mudando mas eu não quero que mude, eu tô meio lutando contra isso.

Entrevistador: Tá num conflito.

Melissa: É. Tentando não virar professora de música [risos]. Ao mesmo tempo que eu tô crescendo como professora eu não quero virar professora (MELISSA, p. 15-16).

Melissa se dispôs, em um primeiro momento, a dar aulas de música como forma de sustentar-se financeiramente. Quando se percebeu como professora (“era boa no que eu tava fazendo”) passou a cogitar seguir essa carreira, instaurou-se assim um conflito com suas aspirações enquanto musicista. Sobre este processo pelo qual atravessa Melissa, Hughes (1958) diz que:

A mudança de um tipo de atividade para outro acarreta o perigo de perder uma habilidade; é também uma mudança de um tipo de responsabilidade para outro, de um papel para outro. Há, em qualquer tipo de carreira, pontos positivos e negativos em uma decisão crucial. Por exemplo, se eu não recebi minha residência de especialidade [médica] em certo tipo de hospital até uma certa idade, alguns passos adicionais estão fechados. Há também sempre diante de um jovem a questão de saber se, quando e com que frequência se deslocar de um local de trabalho para outro (HUGHES, 1958, p. 128, tradução nossa⁸⁹).

⁸⁹ No original: The shift from one kind of activity to another entails the danger of losing a skill; it is also a shift from one kind of responsibility to another, from one role to another. There are, in any kind of career line, points of negative and positive crucial decision. For example, if I have not received my specialty residence in a certain kind of hospital by a certain age, certain further steps are closed. There is also always before a young man the question whether, when, and how often to move from one place of work to another. (HUGUES, 1958, p. 128)

Melissa está se especializando como musicista no curso de bacharelado em piano, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Seu modelo de referência profissional, que consegue conciliar elevadas capacidades técnicas como musicista e a prática de ensinar, é sua professora da faculdade, uma “super professora”. Para seguir esse modelo, Melissa deseja que “a parte de pianista seja maior” do que a parte de professora. Em resumo, é preciso dedicar mais tempo à performance do que a dar aulas de música, para “primeiro ter uma bagagem gigante como pianista e depois voltar a dar aula”.

Ao mesmo tempo, ela percebe seu crescimento como professora, na escola de música, a ponto de questionar suas metas de até então. Como citado acima, por Hughes, este trânsito de Melissa implica em mais do que definir rumos de carreira, diz respeito também a assumir outros papéis sociais, ter outras responsabilidades. É um ajuste da concepção de si, que reflete em escolhas que projetam sua carreira, seja como professora ou como musicista.

Destaco que a franqueza com que a entrevistada expôs sua trajetória a transforma em um caso bastante significativo de socialização profissional, na escola de música, mas também para além desta. A tensão entre se dedicar ao estudo do instrumento ou às aulas parece ser comum entre os professores de música. Porém, admitir isto, em um ambiente institucional, pode transmitir a (errônea) ideia de desinteresse pela função de ensinar, e por isso é geralmente evitado ou tratado com ressalvas.

A forma direta com que Melissa expôs esta condição, na entrevista, torna o seu depoimento ainda mais relevante. Para ela, de forma inesperada, ser professora de música se tornou algo mais valioso do que imaginava, a ponto de “a balançar”: “será que vou pra esse lado ou não vou?”.

7.4 Vinícius

Entre os entrevistados Vinícius possui uma condição singular, enquanto professor da Guitarríssima Escola de Música. Em primeiro lugar porque exerceu suas primeiras atividades na escola ainda na adolescência, com 15 anos de idade. Depois, porque tem efetivo trabalho no setor administrativo.

Em virtude dessas especificidades, ele tem uma perspectiva diferenciada dos demais professores. Muitas vezes, durante a entrevista, Vinícius se referiu à escola na primeira pessoa do plural. Nessa posição, de se reconhecer enquanto representante da instituição, ele explica de que forma a Guitarríssima Escola Música pretende, além da educação musical, formar cidadãos⁹⁰:

Eu acredito que através... e aí é bem subjetivo, mas a primeira coisa que me vem à cabeça que é tentando garantir que nós tenhamos professores que são preocupados com isso também, que ensinam esses valores durante as aulas pros seus alunos. Fazendo com que os alunos interajam e estejam constantemente tocando em grupos, construindo as coisas em conjunto, como seria o ideal de uma sociedade. Também desenvolvendo trabalhos que mostrem pros alunos a importância de pensar no próximo, construindo valores, realizando... mostrando pros alunos, inspirando esses alunos a também pensar no próximo. E acho que um exemplo bem claro disso é dia 19 de maio daremos início a nossa campanha do agasalho no primeiro ensaio do IX Festival de Compositores. Campanha do Agasalho é básica, é simples, e ensina os nossos alunos a olhar pro próximo, a pensar no próximo (VINÍCIUS, p. 14).

Por sua vez, como educador musical, Vinícius diz:

Acho que eu quero ser um educador [...] Quando eu penso que eu sou professor de música eu não penso que eu sou só professor de música, eu me sinto formando cidadãos, principalmente quando eu tô lidando com crianças. Eu sinto em mim essa responsabilidade (VINÍCIUS, p. 14).

Antes de educador musical, o entrevistado se reconhece como educador. Essa responsabilidade atribuída à função de educar é compartilhada com a instituição. Distingo um alinhamento ou mesmo uma fusão de valores, apreendidos, desenvolvidos e compartilhados no processo de socialização profissional de Vinícius na Guitarríssima Escola de Música.

Para o desenvolvimento dessas afinidades, pessoais e profissionais, é destacado um ambiente favorável à comunicação e ao respeito:

A relação com a direção da Guitarríssima ela é... nossa, ela é muito positiva. A Guitarríssima como instituição é muito aberta a ouvir e a respeitar os seus profissionais. Ela ouve os seus profissionais, ela respeita os seus profissionais e a comunicação, a interação ela é sempre facilitada... ela é muito acessível, e acredito que somos sempre muito bem ouvidos e, na medida do possível, atendidos. Então eu acho que... isso faz parte do perfil da Guitarríssima como um todo, não só da direção, que é respeitar os

⁹⁰ A afirmação de que a escola pretende formar cidadãos está na fala de Vinícius no subcapítulo 3.2.2, que trata das metas de educação musical da Guitarríssima Escola de Música percebidas pelos professores.

seus clientes e respeitar também os seus funcionários. Garantir uma qualidade de vida no trabalho pra todos (VINÍCIUS, p. 17).

Seguindo na mesma linha de argumentação, Vinícius destaca que seus maiores aprendizados foram aqueles que, nesta dissertação, estão mais relacionados à ideia da fôrma institucional. Percepções e comportamentos do professor que estão ligados à postura profissional e a forma de compreender os alunos:

Nossa, eu aprendi muito. Se for pensar como professor e aluno, aquilo que eu já falei de saber me adaptar a situações, de saber como lidar com situações mais delicadas, assim não só como professor, mas como pessoa também. Construir uma sensibilidade pessoal foi muito importante. Mas acho que, principalmente, respeitar a diversidade... aprender... e lidando com muita gente em muitas situações diferentes, é aprender que cada pessoa é um universo único em si mesmo. Cada um tem as suas peculiaridades e aprender a respeitar cada uma dessas características porque cada experiência molda a pessoa, molda aquilo que ela vai ser e que ela se mostra. E mesmo as crianças, aquilo que elas já viveram é muito marcante na sua vivência, no seu crescimento. Então eu acho que é sempre olhar pro outro, sempre, em qualquer situação olhar pro outro, se colocando no lugar do outro. Isso com certeza eu... vem de berço, eu sempre fui educado pela minha mãe, pelo meu pai também, mas na Guitarríssima, no trabalho aqui, foi onde eu vi isso em prática, realmente. Onde eu precisei me colocar no lugar do outro para entendê-lo, como pessoa, como aluno, como músico. Foi aprender a olhar pro outro com sensibilidade e respeito (VINÍCIUS, p. 17).

O entrevistado destaca que a inserção na escola foi uma continuidade de sua formação “de berço”. Um local onde ele pôde por em prática determinados valores éticos e morais.

Por fim, Vinícius expõe que a participação na entrevista foi um importante processo de reflexão, “estruturando pensamentos”:

Eu sou uma pessoa que reflito muito. Pra quem me conhece pessoalmente sabe que eu tenho um ar um pouco brincalhão assim... eu acho que é uma maneira de eu conseguir manter meu cérebro sempre focado assim naquilo que é importante. Porque eu reflito demais, eu sou, modéstia à parte, eu imagino demais. Então eu tô sempre construindo... me privando um pouco disso. E essa entrevista ela também foi importante pra eu poder estruturar alguns pensamentos dentro da minha cabeça... e eu percebi o quanto eu hoje eu sou moldado pela atividade de educar. Talvez eu ainda não tivesse cem por cento... talvez não tenha e nunca vá ter, mas talvez não tivesse tanto quanto agora percebido o quanto a atividade de educar influencia em mim. E como isso é uma atividade muito rica, muito significativa e construtiva pros dois lados. Pra quem educa e pra quem é educado. Então, me sinto agora mais orgulhoso do trabalho que eu desempenho aqui nessa escola (VINÍCIUS, p. 18).

Ao ter que falar e pensar sobre sua atividade na escola de música, Vinícius percebeu “o quanto é moldado pela atividade de educar”. Como destacado no início do subcapítulo, para ele a inserção na escola começou em precoce idade. Desde ajudante em preparação de ensaios e shows até professor, intercalando com atividades administrativas. Vinícius passou por um complexo processo de socialização profissional, acompanhando o desenvolvimento da escola enquanto instituição de ensino. Narrar esta trajetória despertou-lhe o sentimento de “orgulho do trabalho desempenhado”. O ajuste da sua concepção de professor dialoga, amplo senso, com a concepção de vida.

7.5 Camila

Quando realizei a entrevista, Camila estava cursando estágio referente a sua segunda graduação, que estava em andamento. Estava, portanto, envolvida com outras atividades de formação não relacionadas diretamente com a música. Perguntei como ela projetava seu futuro profissional a partir da existência dessa outra possibilidade. O trecho abaixo descreve esse diálogo:

Entrevistador: Em termos de carreira, como é que tu vê depois as duas coisas?

Camila: É difícil. Não sei ainda. É porque a biblio [Biblioteconomia] é um negócio que eu penso que talvez vá me ajudar pra mais tarde, em questão de grana e tal, porque faz concurso e ganha bem. Não sei se eu vou fazer, mas, às vezes eu fico pensando...

Entrevistador: É uma carta na manga.

Camila: ... é, é uma carta na manga. Eu não sei se eu vou ficar sendo professora pra sempre, porque eu quero muito cantar, ter banda, daí eu não sei se talvez eu fique trabalhando na biblio. Não sei ainda... mas é umas coisas que eu fico pensando às vezes.

Entrevistador: E tu tem banda agora?

Camila: Não, agora não. Agora eu saí dos grupos que eu tava porque eu preciso focar nas coisas, daí eu tenho que terminar o TCC e tal, me formar... aí eu tô estudando canto lírico agora. Até eu fiz um recital.

Entrevistador: Eu assisti, foi bem legal.

Camila: Massa, né? Eu tô começando uns projetos assim, de vez em quando eu canto com outras pessoas. Agora sábado eu vou cantar no Bate⁹¹, vou substituir a [outra professora de canto da escola] no Axé, vou cantar Axé, então a gente vai, entrando no meio... Mas eu gosto muito de dar aula.

Entrevistador: Tu gosta de dar aula?

Camila: Na parte de canto é o que eu mais gosto, é o que eu curto (CAMILA, p. 10).

⁹¹ Bate, casa noturna de Porto Alegre.

Camila expressa vontade em dedicar-se à parte artística, “cantando”, “tendo banda”, “estudando canto lírico”. Conta que fez um recital e que vai participar de um show em uma casa noturna da cidade. Apesar de “gostar muito de dar aula”, não sabe “se vai ser professora para sempre”. Ao lado disso, parece que vê na carreira em Biblioteconomia uma garantia financeira porque se “faz concurso e ganha bem”.

Tomando como inspiração as proposições Hughes de (1958, p. 130)⁹² penso que a projeção de carreira dos professores de música pode se manifestar como uma projeção de incógnitas. As tendências da profissão podem ser menos conhecidas, diferente de outras profissões mais “consolidadas”, com maior previsão de projeção em determinadas funções.

É no meio de tantas incertezas que se torna problemático o ajuste da concepção de professor, feita por cada um dos entrevistados, ao ingressar na escola de música, mesmo que a instituição seja relativamente sólida como empresa, no cenário local das escolas de música.

Além das questões relacionadas à projeção de carreira, Camila revela as transformações que ocorrem na sua prática de ensinar a partir da Guitarríssima Escola de Música:

Eu vou falar mais da aula de canto. Não que eu tenha incorporado mais coisas na minha aula, não é isso, mas eu sinto que eu já me desenvolvi muito mais como professora e como o meu planejamento da aula é. Não que ele tenha mudado a rotina de aula, porque não tem muito mistério como eu já tinha te dito, a aula de canto é isso e é isso. Às vezes os alunos não querem fazer vocalizes, mas é isso, não tem o que fazer sabe? Se tu não tem treinar a voz não adianta nada. Mas eu sinto que eu já melhorei como professora assim, eu já me sinto mais professora do que quando eu dava aula de canto lá na outra escola. É porque é prática, a gente vai praticando e vai, sei lá, não tem muito... é uma coisa tão [estalo de dedos], natural sabe? E cada vez vai melhorando. Ou tá eu aprendo a música e eu consigo tocar e aí eu... o meu aluno fica tri feliz que tá rolando sabe? Mas eu sinto que já melhorei um monte, até porque eu já sei também tirar as músicas melhor, isso também ajuda muito. E antes lá era mais difícil (CAMILA, p. 18).

Apesar de considerar que na aula de canto certas práticas não variam muito, “a aula de canto é isso e é isso”, Camila se sente “mais professora”. O aprimoramento vem da experiência, o que deixa a prática de ensinar “natural”. Ela

⁹² Trecho que fala sobre o assunto, no original: The younger physician's projection of himself into the future is consequently a projection with more unknowns in it than ever before. The whole trend of the system itself is something of an unknown. (HUGUES, 1958, p.130)

percebe que evoluiu em comparação a si mesma quando trabalhava em outra escola de música. Em parte, este progresso se deve porque já sabe “tirar as músicas melhor” para acompanhar os alunos, este tópico é melhor explicado por Camila em outro trecho da entrevista:

O que eu aprendi dando aula aqui... então já falei alguma coisa de tocar e de me forçar a ser uma acompanhante do instrumento. Isso é um baita desafio pra mim, isso é uma das coisas que me marca bastante. Porque eu tenho que estudar pra poder apresentar com o aluno. Isso é uma das coisas bem fortes pra mim, porque eu não tocava instrumento assim, tipo... toquei violão quando era pequena mas... nem tão pequena, com dezesseis anos... Mas o instrumento que eu sempre gostei de cantar, de tocar, é o canto, o meu instrumento principal é a voz. E cantar, tá, não que todo mundo cante, mas cantar se tu já é afinado fica mais fácil, do que tu tocar um instrumento. E pra mim é uma coisa que eu já... agora venho estudando pra poder acompanhar direito, não fazer uma coisa ruim, o meu trabalho tem que ser bom, porque eu vou tá apresentando, não só pra professores de música, pros pais e meu aluno que tem que estar feliz com aquela música (CAMILA, p. 20).

Camila destaca a importância de apresentar um bom desempenho no acompanhamento musical. Percebe que, apesar de ensinar canto, fica em exposição enquanto professora de música ao tocar um instrumento, perante colegas professores, alunos e suas famílias.

Para Camila, a prática musical envolve muita “sensibilidade” e é motivo de realização profissional quando percebe o envolvimento de seus alunos:

Camila: Eu acho que a música é uma área que tinha que tá sempre presente na vida das pessoas, entendeu? E eu canto desde pequenininha, amo música desde pequena e acho que todo mundo deveria ter isso e ser sensível, como eu sou, que eu acho que muita gente não é, sensível assim, acho que a música traz muito isso... e daqui a pouco começo a chorar aqui [risos]. Mas como educadora acho que eu quero sempre o melhor pros meus alunos, eu quero sempre que eles possam melhorar quando estiverem tocando ou algo assim. Apesar de eu não saber se eu vou ser professora pra sempre... que às vezes eu penso “será que é isso que eu quero?” mas... aí às vezes eu meio que não sei... ah sei lá, eu planejo uma aula daí dá errado, sabe? Daí eu fico “putz, que chato”, “ah acho que eu não nasci pra isso”. Mas quando eu vejo os vídeos, que eu acho que isso é uma coisa da escola que eles fazem, da gente filmar, que é uma coisa muito massa não só pros pais, mas pra gente também, pra gente ver, porque às vezes eu me emociono em casa olhando os meus alunos cantando, sabe, não só... não o [aluno] que já é grande, não é isso, me emociono também olhando ele, mas mais os pequenos cantando, e olha que coisa legal que...

Entrevistador: E o que te emociona vendo assim...?

Camila: Ah eles cantando, e o jeito que eles fazem... não só isso, o jeito como eles veem, sabe? Eles riem ou eles falam bobagem, tão sempre brincando e tudo isso me dá vontade até de rir, sabe, às vezes nas aulas assim eu fico... “tá né?”. Qualquer coisa que eles ficam pensando.

Mas olhar o vídeo quando eles estão cantando e aí aquele trabalho “poxa eu tô fazendo um trabalho massa”, é tão importante a música sabe? Não só pela sensibilidade, mas isso é uma coisa que me marca muito, eu acho que ser sensível é muito bom, [...] dá uma gratificação quando a gente vê que aquele trabalho deu certo e aquele aluno tá cantando daquele jeito é tão bonitinho e que eles gostam de tá fazendo aquilo (CAMILA, p. 17-18).

Os vídeos gravados em aula⁹³ ganham um sentido diferente para Camila. Através deles ela recorda os momentos vividos e pode se deter na observação dos alunos, reparando em suas expressões, envolvimento e satisfações.

Camila tem um envolvimento com a prática de ensinar música e apesar de não saber “se vai ser professora para sempre”, tem uma “gratificação” quando vê o resultado de seu trabalho. Ela destaca, em especial, as aulas de canto, como aquilo que mais sabe e mais gosta de fazer: “quando a gente sabe bem a gente gosta” (CAMILA, p. 7).

7.6 Felipe

Quando Felipe começou a trabalhar na Guitarríssima Escola de Música passava por um período de mudanças no âmbito pessoal e o início de um curso de bacharelado em violão, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Além disso, já tinha aspirações como musicista que não se alteraram mesmo com o aumento da dedicação à prática de ensinar:

Eu estudo... pelo menos eu tento, estudar quatro horas por dia de violão. Fora outras coisas que vão agregando, de estudos musicais que eu não fico contabilizando horas. Tirar música, as próprias preparações de aula, que pra mim às vezes dependendo do que vai ser... pegar uma OG [Orquestra de Guitarras] tem que estudar as coisas pra poder fazer... ensaios que são fora daqui, leitura de coisas pra poder entender o quê eu vou ter que tocar. Tudo vai agregando (FELIPE, p. 7-8).

Como se vê, Felipe busca manter as atividades de músico, com diversas tarefas que “vão agregando”, inclusive extensa carga de estudos diários. Nesta rotina de músico instrumentista, a atuação como professor ajudou Felipe a “se conhecer melhor”:

Felipe: Eu acho que na verdade eu tenho aprendido é me conhecer melhor. Eu acho que quando a gente vai... tu tem uma responsabilidade muito grande que é saber explicar uma coisa de diversas

⁹³ Assunto discutido no subcapítulo 3.3.1.

maneiras e acho que pra isso a gente precisa também se entender e entender o quão difícil pode ser fazer assim, o quão fácil pode ser fazer do outro jeito. Então uma das coisas que eu sempre vim aprendendo, foi como me conhecer e me entender como músico, como pessoa, pra poder também abrir a minha cabeça, porque eu tenho que entender o próximo. Eu nunca pude fazer uma análise psicológica, fazer terapia, que é uma coisa que todo mundo que trabalha com outras pessoas deve fazer... então eu sempre procurei correr atrás desse pensamento. Tanto que eu comecei a estudar mais quando eu comecei a dar aula, o que me faz hoje ter esse vício no estudo é porque eu preciso disso pra poder entender como é que vou explicar isso pro aluno.

Entrevistador: Mais ferramentas.

Felipe: É. Eu preciso aprender isso pra que eu possa dar possibilidade pro aluno. Se eu não aprender a fazer esse tipo de coisa eu não vou ter como dar possibilidade pro aluno e ao mesmo tempo vou me estudando, “ah meu corpo dói assim, meu corpo [palavra incompreensível]”, talvez o aluno sinta essa... talvez quando o aluno diz que tá doendo eu tenho que entender que pode tá doendo. Então é mais essa coisa de me entender, procurar sempre me entender pra poder entender o outro (FELIPE, p. 16).

Para Felipe, ser professor de música é uma espécie de “autoanálise”, pois o resultado do ensino no educando revela ao educador limites e possibilidades para seu aprimoramento. Visando “dar possibilidade para o aluno” o professor vai ao mesmo tempo “se estudando”.

Sobre a projeção de carreira depois da inserção na Guitarríssima Escola de Música Felipe afirma:

Felipe: O que eu quero ser mesmo é um professor de violão específico pra graduação... eu quero dar aula em uma Universidade, num Instituto Federal, pra formar graduandos, quem sabe um dia mestrandos. Esse é uma meta minha que eu quero muito alcançar. Eu sempre gostei muito de... eu gosto muito de trabalhar com a música além do... da parte só de botar o dedo ali sabe? Trabalhar com música mesmo, e o violão sendo o meio de expressão. Na verdade o que me fez mudar o pensamento... eu não tinha tanto esse pensamento, o que me fez mudar mais foi a Universidade, não foi tanto...

Entrevistador: Mais a Universidade do que a...

Felipe: ... o trabalho aqui. O que me ajudou aqui [na Guitarríssima], na verdade, foi como eu visualizo eu fazendo esse tipo de trabalho. Tendo essa possibilidade de fazer mais projetos, usando mais essas... às vezes a Universidade não tem uma parte pedagógica muito boa e entendendo, apesar de trabalhar com alguém que quer profissional, a escola me ajudou a entender, a visualizar o quê o aluno... a partir daquilo que o aluno pode oferecer sabe?

Entrevistador: Mesmo que tenha [palavra incompreensível] profissional?

Felipe: Mesmo que seja profissional. Não seja uma coisa assim “não, todo mundo vai fazer a mesma coisa porque aqui é... tu quer ser profissional, independente de ser bacharelado ou se é licenciatura...”, mas entender o quê o aluno... mesma coisa aqui, a gente tem que direcionar pra aquilo que o aluno gosta mas, ao mesmo tempo, aquilo que o aluno gosta ele não sabe que não vai ser muito, não vai ser sempre efetivo, não vai

sempre funcionar. É a mesma coisa que eu busco. Mas a minha ideia é essa. Uma das minhas maiores metas como plano A. E plano B que eu acho difícil de acontecer é fazer sucesso sendo músico, isso não é pra...

Entrevistador: não depende só de ti.

Felipe: É, um em um milhão. É isso depende muito mais da sorte do que só trabalho mesmo (FELIPE, p. 14).

O entrevistado projeta-se como professor no Ensino Superior, futuro que parece mais palpável, consequência do seu desenvolvimento profissional. Também aspira sucesso como musicista, mas essa possibilidade parece mais remota.

Apesar de atribuir à Universidade a “mudança de pensamento” na concepção de trabalhar com música, Felipe destaca que a Guitarríssima Escola de Música ofereceu um ambiente concreto onde ele se “visualiza fazendo esse tipo de trabalho”. Na escola ele aprendeu a compreender melhor o aluno “a partir daquilo que o aluno pode oferecer”. A fala a seguir ajuda a compreender melhor este ajuste na concepção de professor de música:

Logo quando eu comecei a trabalhar como professor, eu queria que todo mundo fosse músico. Isso é muito ruim porque eu não conseguia dar... a aula era sempre pesada, e eu sentia que o aluno não tava se divertindo, e eu não sabia como fazer funcionar melhor. Hoje eu já penso diferente, na verdade a minha meta como educador... eu tava conversando isso com o [outro professor da escola] hoje... é pra que sirva de alguma forma, como o aluno... o desenvolvimento do aluno, coordenação, percepção, sensorial, algo que for, ajude ele nas coisas da vida, que aqui naquele pouco tempo que a gente fica, que ele fica quebrando a cabeça pra pressionar uma corda, pra apertar, pra tocar, pra ver os movimentos, que ele vale pra vida dele, que ele também precisa... que ele vai precisar pensar, que ele vai precisar analisar, pra mim isso é o... e aí claro, se o aluno quer ser músico e tem vontade de fazer isso claro que vai ser tudo [palavra incompreensível], mas eu acho que como educador é isso: eu quero que as pequenas coisinhas que estão por trás daquele aprendizado façam diferença depois, quando ele tiver na escola, quando ele tiver fazendo vestibular, quando ele tiver fazendo uma entrevista de emprego, que, inconscientemente, o fato dele aprender a ouvir música também rebata no fato dele aprender a ouvir as pessoas e observar as coisas, e pensar antes de falar. Enfim, são essas coisas pra mim é o principal, sabe? Que são as minhas experiências mais felizes de ver alunos que... ex-alunos que às vezes eu encontro e tem aquele respeito “professor, muito legal aquelas aulas”... eu já ouvi muito disso, “me ajudou muito nas coisas depois, eu aprendi a...” e pra mim esse é um dos meus maiores... hoje é um dos meus maiores objetivos, pensando de uma maneira geral. Claro que quando o aluno quer ser um profissional, a gente direciona... tem esse mesmo pensamento, um pouco mais focado pra profissão, de também saber o que é ser músico, que não é só o cara ficar lá no bar e cantar Guns n’ Roses e acha que vai ganhar milhões, né (FELIPE, p. 13).

Felipe começa destacando o que sustentei ser uma das metas de educação musical da Guitarríssima Escola de Música que é o “se divertir”. Antes da atuação na

escola, ele almejava que todos alunos “fossem músicos”. De forma aparentemente paradoxal, na sequência da fala ele reforça por duas vezes que “se o aluno quer ser músico” ou “ser profissional” irá ter orientação. O assunto de formar profissionais é recorrente ao longo da dissertação e será abordado especificamente no subcapítulo 7.8.

O entrevistado também destaca benefícios indiretos da aprendizagem musical que “valem pra vida” e podem ajudar em diferentes situações, bem como aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo e motor⁹⁴.

Felipe parece se encaixar no perfil de músico-professor (REQUIÃO, 2001, 2002)⁹⁵. Em sua inserção e estabelecimento na função de professor de música, ajustou suas concepções sobre ser professor de música, adequando à fôrma didático-pedagógica da escola suas práticas individualizadas⁹⁶, permeadas pelas vivências de músico.

7.7 Considerações sobre as trajetórias profissionais

Ao individualizar no capítulo 7 o tratamento dos dados, ou seja, analisar depoimentos em separado, pude evidenciar uma riqueza de detalhes que uma descrição combinada das citações não permitiria. Entretanto, considerando o papel importante da escola, enquanto *locus* de pesquisa, é necessário fazer algumas ressalvas a fim de evitar interpretações equivocadas.

Se muitos aspectos da socialização profissional foram aqui observados, a partir da inserção dos professores na escola de música, é possível que determinadas perspectivas estejam também relacionadas a outros fatores profissionais mais abrangentes.

É nesse sentido que à Guitarríssima Escola de Música não pode ser atribuída exclusivamente a vontade de alguns professores em ter como prioridade a carreira de musicista em detrimento da carreira de professor de música. É o caso de Felipe e Melissa, que têm ambição de ensinar música no Ensino Superior, mas antes se dedicando intensamente aos estudos em seus instrumentos.

⁹⁴ Relacionados na Figura 8, subcapítulo 6.2.1.

⁹⁵ A definição de músico-professor encontra-se no capítulo 1.2.2, que trata da revisão de literatura.

⁹⁶ Fôrma pedagógica é assunto do subcapítulo 6.2.3 e práticas individualizadas do subcapítulo 5.6.

Quando Melissa cita sua “luta para não se tornar professora”, destaca uma situação que diz muito mais respeito aos valores e expectativas relacionados à profissão de professor de música do que uma rejeição para atuar na escola *locus* desta pesquisa.

Da mesma forma, no caso de Camila, quando relata sua indecisão de seguir na carreira de professora de música e a graduação em Biblioteconomia, que cursa de forma concomitante. Neste caso, suscitam-se questões mais relacionadas ao concílio de carreiras distintas ou à precariedade da profissão, que pode tardar a ser assumida como prioridade, em sendo o caso. Essa percepção extrapola a inserção e estabelecimento na função na Guitarríssima Escola de Música.

Outro ponto abordado, e que pode ser mal compreendido a partir somente da leitura da citação, diz respeito à faixa etária dos professores. Dionathan enfatiza que a escola contrata professores jovens. Acredito que a quantidade de professores jovens se dê mais por uma questão de disponibilidade de mão de obra no mercado profissional. Ou seja, professores jovens têm, provavelmente, mais interesse em procurar escolas de música para inserção profissional.

Outro fator explicativo é que a Guitarríssima Escola de Música contrata, quase exclusivamente, professores com nível superior em música, concluído ou em andamento. Gomes (2016) verificou que os licenciados em música trabalham nas escolas de música mesmo antes de ingressar no ensino superior. Mas é no período durante a graduação que a inserção aumenta, vindo a diminuir depois, quando egressos. Assim, no período de formação universitária, geralmente com idade mais jovem, é quando os professores mais buscam as escolas de música para trabalhar.

Estas talvez sejam algumas das explicações pela faixa etária predominante dos professores. O fato de serem “professores antenados e sempre buscando novos conhecimentos e dispostos a aprender” (DIONATHAN, p.15) não tem relação com a idade.

Também cabe destacar que a escola não tem uma política oficial de contratar, ou manter, somente professores jovens. É provável que, considerando que a escola siga suas atividades, os professores mais antigos na instituição ultrapassem os 40 anos de idade e, conforme configuração do mercado profissional, outros com essa idade ou superior sejam contratados.

A inserção de Melissa reforça o argumento de que a idade não é um critério determinante na seleção de professores. Ela iniciou como professora na escola com dezoito anos, idade bem inferior à maioria dos professores. Os preconceitos de idade geralmente estão atrelados ou a ser “muito jovem” ou “muito velho”.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta dissertação busquei investigar a socialização profissional de professores em uma escola de música. Para isto, realizei um estudo de caso na Guitarríssima Escola de Música, localizada em Porto Alegre - RS. Foram selecionados e entrevistados seis professores vinculados à escola.

A perspectiva da socialização profissional que norteou o trabalho foi a de Dubar (2005; 2012) e Hugues (1958). Nela, o “drama social do trabalho” é visto como em construção permanente, conectando pessoas, situações e percursos. A dissertação procurou elucidar os percursos dos professores de música, a partir do momento em que ficaram sabendo da existência da escola.

Nesta trama, os entrevistados foram se relacionando com diversos atores sociais, em distintos cenários. Foi através desse processo de socialização profissional que se construiu a percepção de cada um sobre “ser professor” na escola de música. Às perspectivas individuais, no entanto, podem ser encontrados diversos elos de conexão coletivos, que transformam as experiências em socialmente compartilhadas.

O estudo revelou que a identificação com a função de ensinar música, na escola de música, é progressiva, e já inicia antes mesmo do professor assumir o cargo. Através da rede de intermediários se tem as primeiras qualificações sobre o trabalho, é o primeiro “contato” com o “mundo” da escola de música.

Depois, no processo seletivo, além de uma entrevista “falada” o professor passa por uma entrevista “de tocar”, onde deve demonstrar domínio técnico sobre o instrumento (ou canto) que pretende ensinar. Esta é uma especificidade da área da educação musical, percebida na escola, *locus* desta pesquisa. O diploma universitário e as experiências prévias, embora valorizados, não são suficientes para a admissão.

Uma vez admitido, o professor passa a adaptar-se à atividade através do que chamei de fôrma institucional e de fôrma didático-pedagógica. A compreensão destes conceitos, e como se relacionam, é a chave para entender a socialização profissional, como proposta neste estudo. Ambos os conceitos, e a sua aplicabilidade à investigação, são frutos do próprio processo de pesquisa e revelaram-se aos poucos, conforme avançava a análise dos dados.

Por fôrma institucional entendo o conjunto de comportamentos, normas de conduta e postura profissional que a escola requer dos professores. Sobre estes aspectos, existem mais normas explícitas, ditas e/ou registradas em documentos. A presença institucional parece especialmente importante na Guitarríssima Escola de Música, em virtude do seu atendimento no domicílio dos alunos. Distante dos “olhares” da administração, os professores precisam ter o mínimo de padronização no que se refere à postura profissional.

Já a maneira pela qual os professores vão realizar seu trabalho, de ensino e aprendizagem, diz respeito à fôrma didático-pedagógica. Ou seja, a escolha de métodos, livros, seleção de repertório, abordagens e estratégias de ensino. A metodologia é livre, ou seja, o professor tem maior autonomia neste aspecto. Mas é com os professores mais antigos, vistos aqui como um grupo de referência, que se aprende “aquilo que dá certo” ou “aquilo que funciona”. Também cabe destacar a importância do diálogo com o aluno, com o qual se compartilha decisões no planejamento das aulas.

Ambas as fôrmas estão em constante mutação, de acordo com o desenvolvimento da escola, enquanto instituição de ensino. Elas convergem para as metas “tocar e se divertir”, visando proporcionar vivências musicais e a experiência de “ser um artista” aos alunos. É desde o princípio da inserção profissional que as fôrmas, institucional e didático-pedagógica, vão “modelando” o trabalho do professor na escola de música. Esse molde, porém, é sempre passível de rupturas, especialmente a partir do momento em que os professores se estabelecem na função e passam a criar vínculos.

Quando estão “na atividade”, os professores experimentam momentos de convivência, como reuniões e ensaios para espetáculos. Vivenciam, também, as especificidades de trabalhar na sede da escola e no domicílio dos alunos.

No ambiente escolar, onde os alunos são recebidos, “tudo é música”. Os professores têm mais recursos disponíveis e mais capacidade de lidar com imprevistos. No domicílio dos alunos, onde os professores são recebidos, as circunstâncias são mais imprevisíveis e a relação com os alunos e as famílias é diferente. Muitas vezes o professor começa como prestador de serviço e passa a ser um convidado.

Neste devir cotidiano, atuando na sede, nos domicílios, em deslocamento pela cidade e interagindo em ambientes virtuais, como aplicativos de troca de mensagens, os professores estão sempre, de uma forma ou de outra, em “contato” com a escola. Assim, as práticas de ensinar e de se relacionar com os alunos estão em constante alinhamento e realinhamento. A gestão da escola, através do setor administrativo, gerencia um sistema de *feedbacks* entre professores e alunos (e suas famílias), vistos também enquanto clientes.

Conforme avançam na socialização profissional na Guitarríssima Escola de Música, os professores podem desenvolver “super poderes”, visando atender demandas específicas da escola. Também podem criar seus próprios planejamentos para as aulas, em um espaço para as práticas individualizadas.

A escola atende um perfil predominante de aluno, aquele que busca na música um *hobby*. Este aluno geralmente tem uma boa condição socioeconômica familiar, bem como predileção pelos estilos musicais do rock e do pop. No processo de socialização profissional, compreendo que os professores compartilhem narrativas que valorizem o ensino para este perfil predominante de aluno, pois esta construção é parte do “ajuste da concepção de si” e do estabelecimento na função, favorecendo a projeção de carreira na escola, *locus* desta pesquisa, e atribuindo sentido ao trabalho de ensinar e aprender música.

Os professores valorizam, portanto, a educação musical para aquele aluno que não almeja se aprofundar nos estudos. No entanto, permanece forte, em suas falas, uma apreciação maior pelo ensino quando o aluno deseja romper a barreira do *hobby* e ter outras aspirações com a música.

Nesse sentido, a escola também atende adolescentes que se tornam “super guitarristas” ou mesmo prepara estudantes para ingressarem no vestibular de música. A escola se ajusta às demandas formativas e é capaz de atender um número diversificado de perfis de alunos. Estes perfis parecem, no entanto, não ser em significativa quantidade se comparado ao perfil predominante.

Independente do perfil de aluno, a escola oportuniza três momentos de apresentações anuais, em formato de shows e espetáculos. Neste caso, o papel do professor é preparar o aluno para se apresentar. Além da performance “técnica”, tocando um instrumento ou cantando em um show, os professores trabalham com os alunos aspectos relacionados à experiência de “ser um artista”. Esta preparação

ocorre nos ensaios, onde os professores exercem a docência de forma compartilhada, dividindo com colegas as responsabilidades na preparação das bandas que irão se apresentar.

Os shows e espetáculos também são momentos de avaliação do trabalho do professor, daquilo que seus alunos, em seus estágios de desenvolvimento, são capazes de executar ao vivo. A performance perante amigos e parentes é a culminância de todo processo de “tocar e se divertir”. Para os professores também é um momento de realização profissional. É o resultado de todas as orientações das aulas e do incentivo dado ao aluno.

Apesar dos aspectos supracitados, compartilhados pelos entrevistados, busquei destacar a individualidade de cada professor em sua projeção de carreira a partir da inserção na escola de música.

É assim que Dirceu parece que desde há bastante tempo vislumbrou o futuro profissional na Guitarríssima Escola de Música. Ele pôde acompanhar fases anteriores no desenvolvimento da instituição e pareceu ali projetar uma carreira. Sua visão sobre educação musical já se “fundiu” a da escola, sendo difícil a dissociação.

Dionathan ingressou na escola “no momento certo” em sua carreira. Ele destaca, desde o início, a afinidade com os princípios educacionais e profissionais. A escola, enquanto local de trabalho, estava e parece continuar de acordo com suas expectativas de carreira.

Melissa vive um conflito entre dedicar-se mais a ensinar música ou aos estudos em seu instrumento, o piano. Apesar de recorrer às aulas de música como fonte de renda, ela “descobriu-se” professora na escola de música.

Vinícius pode ser visto como o profissional com os aspectos institucionais mais “internalizados”. Na escola desde muito jovem, também é o entrevistado com maior tempo de vínculo. Tem opiniões muito claras quando o assunto é a escola e por muitas vezes se refere a ela na primeira pessoa do plural. A escola, para ele, pode ser descrita por “nós”.

Camila não tem certeza quanto ao seu futuro como professora de música. Apesar de considerar que dar aulas de canto é “o que mais sabe e o que mais gosta de fazer”, não tem certeza se fará isso “para sempre”. Assim, sua projeção de carreira parece extrapolar sua experiência na escola de música.

Felipe, assim como Melissa, também divide a atenção em seus estudos no instrumento ou às aulas de música. A diferença é que Felipe parece já ter assumido a identidade de professor e conseguido conciliar as duas atividades. Ele deixa claro, entretanto, a aspiração para trabalhar como musicista profissional ou ensinar música em outros níveis de ensino, como a docência universitária.

Traçando esta possível - e não inequívoca - reflexão sobre as trajetórias profissionais dos professores na escola, *locus* desta investigação, repenso também a minha trajetória como professor de música e a importância da formação em nível de pós-graduação.

A experiência do mestrado foi transformadora, pois refinou o meu olhar para a minha prática de ensinar e aprender música, bem como compreender melhor o campo da educação musical e o mercado de trabalho. Quando me proponho a “ser” professor de música, carrego comigo uma história complexa da pedagogia musical que reflete os modos de transmissão e apropriação da(s) música(s) (KRAEMER, 2000).

Sempre tive a sensação, dando aulas de música, de que algo poderia ser feito para melhorar a qualidade do ensino. Essa sensação ainda persiste, como um objeto oculto que nunca se revela por inteiro e quando algo mostra, já é em parte obsoleto. Ao participar do grupo Educação Musical e Cotidiano (EMCO) e das reflexões organizadas pela professora Dra. Jusamara Souza, pude compreender que a dinâmica da vida – do cotidiano – é mais rápida do que nossa corrida por conhecimento e aperfeiçoamento. Paradoxalmente, esta é justamente a motivação para correr mais.

A sociologia da educação musical nos mostra que o universo empírico é inesgotável. Compreender outras situações de transmissão e apropriação da(s) música(s) faz com que voltemos para nossas demandas com outro olhar. A prática da pesquisa faz isso e assim é que tornar-se pesquisador em nível de pós-graduação é uma experiência que transforma.

Mas existem também outras experiências que mudam o sujeito. “Ser” professor em escola de música é uma delas. Busquei revelar neste estudo que socializar-se profissionalmente neste espaço pode ser uma experiência que modifica o professor de música, desde a forma como pensa seus alunos e as abordagens e estratégias de ensino até os comportamentos que devem ser seguidos quando se

representa uma organização. Além disso, suas projeções de carreira podem ser mais ou menos afetadas a partir da inserção neste espaço.

Esta pesquisa contribui para a área da educação musical na medida em que as escolas de música são (futuros) espaços de trabalho de muitos professores de música. Acredito que a Guitarríssima Escola de Música é um caso importante, visto que é uma instituição com relativa solidez enquanto empresa, oferecendo mais estabilidade e vínculo de trabalho formal ao profissional da música.

Outro ponto em que o estudo pode contribuir é para discutir a escola de música nos cursos de Licenciatura em Música. Como citado no texto, muitos graduandos já atuam nestes espaços, mas em nível acadêmico ele é pouco visibilizado. Assim, pode-se questionar: se as escolas de música serão o destino de muitos egressos, por que não discutir/preparar para esta inserção?

Por fim, destaco o tema do ensino para alunos que buscam na música um *hobby*. Penso que talvez exista um campo de estudo sobre o ensino de música destinado a este perfil de aluno. Um ensino de música que não vise, *a priori*, o aperfeiçoamento técnico em um instrumento ou canto.

Concluo afirmando que estudar a socialização profissional dos professores na escola de música, onde atuo como professor, foi para mim um exercício de afastamento (científico) e aproximação (afetiva), pois, nas falas registram-se pedaços das trajetórias dos professores, mas também fragmentos da minha própria.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marilis Lemos de; ALVES, Caleb Faria; COTANDA, Fernando Coutinho; SILVA, Marcelo Kunrath. Processos de pesquisa nas Ciências Sociais: uma introdução. *In*: GUAZZELLI, Cesar A. Barcellos; PINTO, Céli Regina Jardim (Org). **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008. p. 63-84.

BELLOCHIO, Claudia R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BOGDAN, Robert C.; e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 2/3, p. 88-104, jun. 1976. Tradução de Paula Montero

_____, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARNEIRO, Ítalan. Escolas livres de música da cidade de João Pessoa: construção de um perfil. *In*: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 24, 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2014.

CHIARELI, Ligia K. M.; SIEBERT, Emanuele C. A educação musical em uma escola de música livre. *In*: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3004-3012.

CORTES, Soraya M. Vargas. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v.9, p.11-47. 1998.

CUNHA, Elisa da Silva e. **Compreender a escola de música como instituição**: um estudo de caso em Porto Alegre – RS. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____, Elisa da Silva e. Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19 n. 26, p. 70-78, jul-dez. 2011.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v.42, n.146, p. 351-367, maio/ago 2012.

ESTEVIÃO, Carlos. **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

FIALHO, Vania Malagutti. Ser professor de música em projetos sociais: aspectos da formação e da atuação. *In*: SOUZA, Jusamara *et al.* **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. p. 123-136.

FLICK, Uwe. Introdução à coleção pesquisa qualitativa. *In*: BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.11-15.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho**: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Solange Maranhão. **A inserção profissional de licenciados em música**: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Programa de pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GOSS, Luciana. **A formação do professor para a escola livre de música**. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. Apresentação. *In*: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. (Org.). **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. p.8-12.

HUGUES, Everett Cherrington. **Men and their work**. USA: The Free Press, A Corporation, 1958.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

LALLEMENT, Michel. **História das ideias sociológicas**: Das origens à Max Weber. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LE GOFF, Jacques. **Pour un autre Moyen Âge**: Temps, travail et culture en Occident. Paris: Gallimard. 1977.

MARQUES, Jaqueline Soares. **Socialização músico-profissional nas experiências de profissionalização de duplas sertanejas**: um estudo de caso com cantores da região do Triângulo Mineiro/Minas Gerais. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Programa de pós-graduação em Música, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, maio/ago, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NO TOM. **Pesquisa 2017**. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.escolasdemusica.com.br/_revista-NoTom/>. Acesso em: 7 fev. 2018.

PAULA, Alex de. **Que conhecimentos são necessários para atuar como professor em escolas livres de música**: um estudo em duas escolas de Governador Valadares/MG. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) - Universidade de Brasília. Ipatinga, 2014.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. Mapas e Indicadores das Vulnerabilidades Sociais. Porto Alegre, 2007. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/mapas_e_indicadores_vulnerab_social_fasc_suas.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 7. ed. Lisboa: Gradiva, 2017.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Escolas de música alternativas e aulas particulares: uma opção para a formação profissional do músico. **Cadernos do Colóquio**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 98-108. 2001.

_____, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.7, p. 59-67, set. 2002.

SILVA, Walênia Marília. **Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical**: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música. 1995. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

_____, Walênia Marília. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. **Revista da ABEM**, n.3, p. 51-64. 1996.

SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. *In*: Simpósio Paranaense de Educação Musical, 3, 1994. Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 1994. p. 43-60.

_____, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. *In*: SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2000. p.7-29.

_____, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n. 33, p.109-120, jul-dez. 2014.

VIEIRA, Alexandre. **Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão**: Um Estudo sobre Culturas Profissionais no Campo da Música. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WEBER, Max. A "objetividade" do conhecimento nas Ciências Sociais. *In*: COHN, Gabriel (Org.). **Weber**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1904], p. 79-127.

YIN, Robert K. **Pesquisa estudo de caso**: planejamento e métodos. 5.ed. São Paulo: Bookman, 2015.

APÊNDICES

Apêndice A

Roteiro de entrevista

I – O início: inserção e adaptação à escola

1 – Como você ficou sabendo dessa escola? Que informações sobre ela você tinha?

2 - Como foi seu primeiro contato com essa escola?

3 – Quando você começou a dar aulas nessa escola?

4 – Como foram as primeiras aulas?

5 - No início, quanto tempo tu dedicaste a escola? Com quais atividades?

Quais lembranças tu tens dessa época?

6 - Como foi a convivência com os outros professores nos primeiros meses?

7 - E com os funcionários?

8 - E com a direção?

9 - Quando tu começou a dar aulas, tu teve alguma dificuldade? (Se sim)

Qual?

10 - Em que momento tu passou a te dedicar mais à escola? Por que? Além das aulas, a quais atividades tu te dedicaste?

II – Na atividade: das experiências aos vínculos

9 - Qual é o seu vínculo empregatício na escola? Você tem outras atividades profissionais remuneradas?

10 - Como acontece a comunicação com o setor administrativo da escola no dia a dia?

11- Como é a experiência de, como professor de música, visitar a casa dos alunos?

12 - É diferente dar aula na sede? De que forma?

13 - Como acontecem os momentos de interação com outros profissionais da escola, como as reuniões mensais e a preparação para os shows?

13 – Os alunos da escola são avaliados? (Se sim) De que forma?

14 - A escola avalia os professores? (Se sim) De que forma?

III – Aprendendo a ser professor

15 - Na tua opinião, qual é a meta de educação musical dessa escola? O que ela pretende com as aulas de música?

16 - E a tua meta como educador musical?

17 – A experiência de ser professor de música nessa escola modificou a sua visão sobre educação musical? De que forma?

18 - Qual o perfil do aluno da escola? (Se responder vários perfis) Como são as aulas com cada um dos perfis?

19 - O que você aprendeu dando aulas nessa escola?

20 – Suas metas profissionais como educador musical se modificaram depois que você se tornou professor dessa escola? De que forma?

Apêndice B

Convite para participar da pesquisa.

Email enviado ao professor Dirceu em 17/09/2018

Olá Dirceu! Conforme conversamos pessoalmente, escrevo-te esse email para formalizar o convite de participação em entrevista referente a minha pesquisa de mestrado acadêmico, que realizo no Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS.

O título provisório do meu trabalho é "Ser professor de música em uma escola livre de música: aspectos formativos da atuação profissional". Assim, desejo compreender como se constituem as experiências profissionais dos professores nesses espaços e de que forma elas refletem em sua prática docente.

Os dados da entrevista são sigilosos. A pesquisa não tem nenhuma intenção avaliativa, não pretende alcançar qualquer tipo de juízo valorativo quanto à prática profissional do entrevistado.

A escola que escolhi para realizar a investigação é a Guitarríssima. Outros professores serão convidados a participar. Envio o email com cópia para o Allan, por ele ser o responsável legal pela instituição.

Será um imenso prazer contar com a tua contribuição e valorosa experiência como professor de música!

Att

Rodrigo Sabedot

Apêndice C

Convite para participar da pesquisa.

Email enviado à professora Melissa em 06/02/2018.

Oi Melissa! Tudo bem?

Estou escrevendo para te convidar a participar da minha pesquisa de mestrado, em andamento no PPGMUS/UFRGS, sob orientação da profa. Dra. Jusarama Souza.

Estou pesquisando sobre a atuação dos professores de música em escolas de música.

A escola que é o meu local de pesquisa é a Guitarríssima. Assim, alguns professores serão convidados a conceder entrevistas.

Já foram realizadas duas entrevistas em 2017 e outras serão ainda neste primeiro semestre de 2018.

As entrevistas são semi-estruturadas, ou seja, tem um roteiro prévio, mas seguem de forma mais livre. As perguntas são sobre o trabalho desenvolvido na escola como professor(a) de música.

As entrevistas são gravadas e transcritas. Salvo a mim, minha orientadora e o próprio entrevistado(a), ninguém mais tem acesso ao conteúdo integral das entrevistas. Ainda assim, qualquer trecho que for utilizado (na dissertação ou alguma apresentação em evento) deverá ser previamente aprovado pelo entrevistado. Também é garantido o anonimato, se assim desejar.

Este primeiro contato é para verificar se tu tens interesse em participar. Seria muito legal contar com tua contribuição!

Se estiveres disponível, farei novo contato em breve para agendarmos local e data, preferencialmente na primeira quinzena de março.

Se por qualquer motivo não tenha interesse e/ou disponibilidade, fica à vontade!

Aguardo retorno

Att

Rodrigo Sabedot

Apêndice D

Informações técnicas da transcrição

[] colchetes: usado para informação colocada pelo transcritor, no caso de informações que ajudem a compreender a interação.

Ex: [risos], [suspiro].

Usado para dúvidas devido à dificuldade de identificação do conteúdo no áudio.

Ex: Marcos: Então o aluno veio e [falou? 0:03:02] comigo. – O transcritor deduz que a palavra seja “falou” e coloca a referência do áudio para conferência, se necessário.

Ex: Marcos: Então o aluno veio e [? 0:03:02] comigo. – O transcritor não tem certeza do conteúdo e coloca a referência do áudio para conferência, se necessário.

... reticências: usadas durante uma fala para idéias ou falas incompletas ou inconclusas.

Ex: Aline: Então vamo... é só uma rodada rápida de apresentação. E tu Rafael?

Usadas para continuar uma fala quando esta é intercalada por outra, sendo que na segunda parte a fala inicia em letra minúscula.

Ex: Jonatan: Por causa que sem educação a gente não consegue nada, não vai pra frente...

Augusto: É isso mesmo.

Jonatan:... e não consegue também um emprego bom, que nem a maioria das pessoas aí a gente pensa não é por causa que a gente não quer trabalhar...

itálico: usado quando o entrevistado reproduz a fala de outra pessoa.

Ex: Alexandre: Então eu perguntei: “qual a situação a tual?”. E ele respondeu: “*não sei, preciso pensar melhor sobre isso*”.

Apêndice E**CARTA DE CESSÃO DO PROFESSOR(A)**

Eu, _____
(nome, estado civil, documento de identidade) declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas, gravadas nos dias _____, transcritas e revisadas por Rodrigo Sabedot Soares (RG 2084024567), podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de citações desde que minha identidade seja mantida em sigilo, seguindo os princípios éticos da pesquisa acadêmica. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, assim subscrevo.

Local e data

Assinatura

Apêndice F

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, eu _____, responsável pela Guitarríssima Escola de Música LTDA, autorizo RODRIGO SABEDOT SOARES a realizar pesquisa de Mestrado em Música – ênfase educação musical, orientado pela professora Dra. Jusamara Souza, pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cujo título preliminar é "**Ser professor de música em uma escola livre de música: aspectos formativos da atuação profissional**". A coleta de dados será feita através de entrevistas com os professores da escola supracitada, no período entre setembro de 2017 e julho de 2018. Nenhuma informação será divulgada, em nenhum meio, sem a prévia autorização do responsável pela escola.

Porto Alegre, _____ de setembro de 2017.

Acadêmico

Prof. Orientador

Assinatura e carimbo do gestor