

## **Caminhos da Pedagogia do Contrabaixo Elétrico: Saberes, Práticas e Experiências Docentes Comunicação**

### **GTE 14 – Formação Docente em Música**

*André Ricardo Sarmanho  
Universidade Estadual de Maringá  
pg405720@uem.br*

*Cássia Virgínia Coelho de Souza  
Universidade Estadual de Maringá  
cvcsouza@uem.br*

**Resumo:** Este artigo, recorte de uma dissertação de mestrado em andamento, discute aspectos da pedagogia do contrabaixo elétrico a partir de entrevistas com cinco professores atuantes na cidade. O objetivo da pesquisa é investigar a formação dos professores de contrabaixo elétrico das escolas de música de Maringá, buscando compreender como suas qualificações se relacionam com as práticas pedagógicas, os métodos de ensino, os desafios enfrentados e suas percepções sobre o papel do instrumento no contexto educacional e musical. A metodologia adotada baseou-se em entrevistas semiestruturadas, com análise qualitativa dos relatos, articulada à literatura especializada na área de educação musical e ensino instrumental. Os resultados parciais, aqui apontados, indicam que a escuta ativa dos estudantes, a valorização do repertório pessoal como ferramenta pedagógica e a criação de metodologias próprias são estratégias recorrentes entre os docentes entrevistados. Tais práticas revelam uma pedagogia centrada no aluno, que respeita trajetórias individuais, promove vínculos afetivos e adapta conteúdos às realidades socioculturais dos estudantes. Os professores destacam também os desafios enfrentados, como a escassez de materiais didáticos específicos, limitações financeiras e a influência desorganizada do conteúdo digital. Ainda assim, demonstram compromisso ético e sensibilidade na construção de uma prática educativa significativa e situada. Estes pontos mostram a importância de uma pedagogia do instrumento crítica, flexível e conectada com as demandas contemporâneas da educação musical.

**Palavras-chave:** pedagogia do instrumento; contrabaixo elétrico; educação musical.

## 1. Introdução

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado em andamento, realizado no Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá, PR. A pesquisa tem como objetivo investigar a formação dos professores de contrabaixo elétrico das escolas de música de Maringá, buscando compreender como suas qualificações se relacionam com as práticas pedagógicas adotadas, os métodos de ensino utilizados, os desafios enfrentados e as percepções sobre o papel do instrumento no contexto educacional e musical, de modo a evidenciar como constroem sua atuação docente. A metodologia adotada baseou-se em entrevistas semiestruturadas, com análise qualitativa dos relatos de professores do instrumento.

As análises, aqui apresentadas, estão organizadas por temas que dialogam com a literatura da área, especialmente com autores como Ray, (2018) Glaser e Fonterrada (2007), Medeiros, Marins e Oliveira (2024), Linhares (2023) e Silva (2023), que discutem a formação e atuação do músico-professor no ensino de instrumentos musicais. Ao cruzar essas referências com as falas dos professores entrevistados, procura-se refletir sobre caminhos possíveis para uma pedagogia do contrabaixo mais crítica, sensível e conectada à realidade dos alunos.

A trajetória como professor de contrabaixo também contribui para o olhar com o qual desenvolvo esta pesquisa. Comecei como músico em bandas e na igreja, aprendendo de forma prática e em grande parte de forma autodidata. Mais tarde, ao iniciar as aulas, percebi a necessidade de aprofundar meus conhecimentos e compreender melhor as dificuldades dos alunos. A decisão de cursar a Licenciatura em Música ampliou minha visão sobre o ensino e me aproximou da educação musical como campo de pesquisa, permitindo olhar para minha prática pedagógica com mais criticidade e fortalecendo minha atuação como educador, especialmente na pedagogia do instrumento.

No percurso desta investigação, optei por uma abordagem qualitativa e exploratória, que foi registrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo COPEP/UEM<sup>1</sup>. Foram realizadas cinco

---

<sup>1</sup> COPEP/UEM – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é um colegiado interdisciplinar e independente, com "múnus público", de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos (Resolução 466/2012-CNS-MS).

entrevistas semiestruturadas com professores de contrabaixo elétrico, atuantes em escolas de música, aulas particulares, igrejas e projetos sociais. Três deles possuem formação acadêmica em música, um tem formação em escola de música e outro se identifica como autodidata. Além do contrabaixo elétrico, quatro lecionam outros instrumentos e atuam profissionalmente como músicos. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, a partir delas, foram criados códigos e categorias que orientaram a análise, em articulação com a literatura especializada.

## 2. A escuta como ponto de partida: o ensino centrado no aluno

Nos relatos dos professores, destaca-se o cuidado com as particularidades de cada aluno. As práticas pedagógicas se moldam às necessidades, objetivos e ao universo musical dos estudantes, com escuta ativa e respeito às trajetórias individuais. Essa abordagem se alinha à “aprendizagem significativa” de Carl Rogers (1973, p. 153), que propõe o professor como facilitador e o aluno como ser integral, em um processo de ensino em diálogo com sua subjetividade e contexto. O Professor 2 traduz essa ideia com clareza ao afirmar que “cada aluno é um universo [...] eu bolo um plano de aula para aquele cara, em vista do que ele quer, dos desafios dele, dos propósitos dele” (Professor 2, 2024).

Essa escuta ativa, que leva em consideração os interesses e a forma como cada aluno aprende, aparece em diferentes falas ao longo das entrevistas. Demonstrem um ensino que valoriza não só o conteúdo, mas também a relação pedagógica. Medeiros, Marins e Oliveira (2024, p. 104), ao discutirem o ensino do contrabaixo elétrico, reforçam a importância de aulas personalizadas, que considerem os desejos musicais do estudante e promovam maior engajamento. Para eles, o professor deve constantemente ajustar o planejamento às expectativas do aprendiz, construindo um ambiente de aprendizagem colaborativo. O Professor 1 confirma essa postura ao dizer que “eu tento dar muita liberdade pros alunos [...]. Eu achei que não funcionava, mas funciona” (Professor 1, 2024).

Esse tipo de postura não se restringe a uma estratégia de ensino — é também uma escolha ética e afetiva. Ao abrir espaço para que os alunos expressem seus desejos musicais, Professor 1 legitima suas trajetórias e mostra que aprender música não precisa seguir um caminho único ou padronizado. Como observam Glaser e Fonterrada (2007, p. 29), muitos

professores de instrumento reproduzem, sem perceber, os modelos de ensino que vivenciaram enquanto alunos. Quando não há reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, o risco é manter práticas que ignoram as transformações sociais e culturais do presente. Nesse sentido, a escuta do aluno é um passo fundamental para romper com esses ciclos repetitivos.

Outro exemplo dessa escuta aparece na fala do Professor 4, que relata permitir que os alunos escolham o que desejam tocar e, a partir disso, insere os conteúdos técnicos de forma contextualizada: “eu deixo ele escolher o que quer tocar [...] e dentro disso eu coloco alguns elementos técnicos” (Professor 4, 2024).

A estratégia de Professor 4 mostra como o ensino pode — e talvez, deva ser — repertório afetivo do aluno, tornando o processo mais envolvente e significativo. A técnica, nesse caso, não é ensinada de forma isolada, mas integrada à prática real e ao desejo musical do estudante. Esse tipo de relação entre repertório, escuta e construção do conteúdo está em sintonia com o que Weber e Garbosa (2015, p. 94) discutem ao destacar a pedagogia do instrumento como parte da formação de bacharéis, considerando a docência instrumental como uma área de atuação possível. Para as autoras, é fundamental que o professor desenvolva sensibilidade para reconhecer quando os modelos herdados não funcionam, adaptando suas metodologias às singularidades do contexto.

Na prática, reconhecer que cada aluno aprende de maneira diferente, traz referências distintas e possui uma trajetória própria com a música exige que o professor se torne também um observador atento, capaz de perceber nuances no processo de aprendizagem e de ajustar suas ações conforme os sinais que o aluno apresenta. Como bem aponta Medeiros, Marins e Oliveira (2024, p. 115), ensinar contrabaixo elétrico de forma significativa implica negociar constantemente os limites entre os objetivos pedagógicos do professor e os desejos dos estudantes, encontrando pontos de conexão entre esses dois mundos.

Essas práticas mostram que a escuta não é apenas o ponto de partida, mas um elemento contínuo no processo pedagógico. Escutar o aluno é reconhecer sua humanidade, história e musicalidade como parte do ensino. Ensinar contrabaixo elétrico — ou qualquer instrumento — vai além de transmitir técnicas: é construir uma relação de confiança e crescimento mútuo.

A escuta ativa sustenta uma pedagogia que rejeita a padronização e valoriza a realidade dos sujeitos. É um ensino vivo, em constante transformação, alimentado pelas experiências dentro e fora da sala de aula.

### 3. O repertório como ferramenta pedagógica

O repertório escolhido pelos alunos aparece, entre os professores entrevistados, como prática recorrente e significativa. Mais que uma estratégia de motivação, torna-se o próprio método de ensino. A música trazida pelo aluno serve como ponto de partida para explorar técnica, teoria, percepção e estilo, tornando-se um campo fértil de aprendizagem.

O Professor 4 ilustra bem esse tipo de abordagem ao descrever como conduz o trabalho com os alunos. Em vez de impor músicas, ele parte do gosto do estudante para então expandir o conteúdo a ser estudado: “vamos estudar a melodia, os acordes, o baixo próprio dela, os arpejos, as escalas possíveis” (Professor 4, 2024).

Nessa prática, uma única música se desdobra em diversos elementos pedagógicos. A harmonia vira estudo de campo harmônico, os arpejos abrem caminho para exercícios de digitação, as escalas se tornam matéria para improvisação. O aluno se envolve porque está trabalhando com algo que gosta, e o professor consegue ensinar conteúdos complexos de forma orgânica e contextualizada. É exatamente essa lógica que Silva (2023, p. 42) descreve ao analisar o ensino técnico-profissional na Escola de Música de Brasília: o repertório, longe de ser apenas conteúdo, é utilizado como eixo integrador de aspectos técnicos e teóricos.

O professor 2 reforça a importância de respeitar o repertório que faz sentido para o aluno. Segundo ele, impor músicas que não têm conexão com os interesses do estudante pode gerar desmotivação: “é muito raro o aluno tocar uma música que ele não gosta só porque eu falei que vai tocar” (Professor 2, 2024).

Para o Professor 2, a motivação está diretamente ligada à identificação do aluno com o que está tocando. Quando o estudante sente que tem voz nas escolhas, ele se compromete mais com o processo. Essa valorização do gosto musical pessoal é também uma forma de reconhecer o aluno como sujeito cultural, com sua própria trajetória e vivência sonora. Essa visão é sustentada por Queiroz (2017, p. 185), que discute o ensino musical como prática cultural. Para o autor, é impossível separar o ensino de música de seus contextos sociais e

afetivos. O repertório, nesse sentido, é mais do que um conteúdo: é um meio de conexão entre o aluno e o conhecimento.

O Professor 3 também adota essa conduta como base de seu trabalho. Ele relata que os alunos escolhem o que querem tocar, e a aula se desenvolve a partir dessas escolhas: “rola sertanejo pra caramba, rock pra caramba [...] a decisão de repertório é dos alunos” (Professor 3, 2024).

O Professor 3 deixa claro que não há uma hierarquia entre os estilos musicais. Ele não privilegia um gênero em detrimento de outro, mas parte do que os alunos já escutam e gostam. Isso permite que os estudantes se sintam representados nas aulas e cria um ambiente mais receptivo ao aprendizado. Essa escuta ativa, que leva em consideração os interesses e a forma como cada aluno aprende, está em sintonia com o que Souza (2019, p. 30) destaca ao afirmar que compreender a particularidade de cada estudante possibilita lidar melhor com suas dificuldades e limitações, estimulando-os ao crescimento musical e humano, ao mesmo tempo em que o professor também cresce no exercício contínuo de refletir sobre sua prática.

Outro ponto importante relacionado ao uso do repertório é a influência do ambiente digital na formação dos gostos musicais. Como observa Bonfim (2023, p. 15), hoje os estudantes chegam às aulas com referências musicais moldadas por plataformas como YouTube, TikTok, Instagram e Spotify. Muitos desejam aprender músicas que viralizaram nas redes ou que ouviram em vídeos curtos. Ignorar essas referências pode gerar uma ruptura entre o mundo da escola e o mundo real do aluno. O ensino de instrumento, nesse contexto, precisa estar atento às transformações culturais trazidas pela era digital.

A escuta do repertório digital também pode ser uma oportunidade pedagógica. A partir das músicas que os alunos trazem das redes, é possível desenvolver conteúdos como leitura de cifras, construção de *grooves*<sup>2</sup>, análise harmônica e improvisação. Em vez de enxergar esse repertório como algo inferior ou descartável, os professores podem usá-lo como ponto de entrada para ensinar técnica e teoria de forma mais envolvente.

---

<sup>2</sup> *Groove*, popularmente também chamado de levada ou clave, são padrões rítmicos curtos que servem como guia na música em sua dimensão rítmica; [1] elementos musicais fundamentais que normalmente são repetidos, é também, a sensação de um efeito ("sentir") da mudança de padrão em um ritmo propulsivo ou sensação de "swing".

Por trás da escolha do repertório, há também uma escolha metodológica. Trabalhar com músicas que os alunos conhecem não significa abrir mão do planejamento ou da técnica. Pelo contrário, significa utilizar esse repertório como base para abordar conteúdos estruturantes. O Professor 5, por exemplo, diz que utiliza apostilas para ensinar elementos como acordes e ritmos, mas também adapta tudo conforme o gosto do aluno. Se o estudante quer aprender “Menino da Porteira”, composta por Luizinho e Teddy Vieira, ele transforma isso em conteúdo de aula — e, a partir da música, ensina teoria e prática de forma contextualizada (Professor 5, 2024).

A combinação entre planejamento e flexibilidade é essencial para uma pedagogia do instrumento viva e atual. O repertório deixa de ser uma simples lista de músicas e se torna caminho para o desenvolvimento integral do aluno — trata-se de ensinar com o repertório, não apenas um repertório.

Seu uso como ferramenta pedagógica revela uma prática centrada na escuta, no respeito às identidades musicais e na construção de sentido. Ao valorizar as escolhas dos estudantes, os professores mostram ser possível articular técnica, teoria e afetividade de forma coerente e eficaz.

#### **4. Saberes da experiência e criação de abordagens**

Entre os professores de contrabaixo elétrico entrevistados, um traço comum que se destaca é a valorização dos saberes construídos ao longo da prática docente. Os professores afirmam que não seguem um único método ou material fixo, mas desenvolvem suas abordagens a partir da escuta dos alunos, da observação constante em aula e da própria trajetória como músicos e educadores. Essas metodologias próprias surgem, portanto, da experiência cotidiana com o ensino, em resposta às demandas reais de quem aprende.

O Professor 5 exemplifica essa perspectiva com sua prática de gravar videoaulas personalizadas ao final de cada aula. Ele toca os trechos estudados lentamente, mostrando as posições de forma clara, para que o aluno possa revisar em casa com calma e segurança: “no final da aula eu gravo uma videoaula, eu tocando lentamente [...] a pessoa vê onde você está colocando os dedos [...] você tem um outro professor em casa” (Professor 5, 2024).

Essa atitude vai além da simples gravação de conteúdo: trata-se de uma extensão pedagógica pensada com cuidado, que considera o ritmo do aluno e oferece suporte fora do tempo formalizado da aula. Professor 5 reconhece que muitos estudantes precisam rever, praticar em outros momentos e fortalecer a memória do que foi trabalhado. Seu gesto pedagógico carrega uma dimensão afetiva, ao mesmo tempo em que se articula com princípios contemporâneos do ensino musical.

Nesse sentido, sua prática se alinha ao que Amorim (2013, p. 84) aponta sobre o impacto das tecnologias no ensino de instrumentos. O autor afirma que o uso de vídeos, gravações e recursos digitais exige do professor não apenas domínio técnico, mas sensibilidade didática para adaptar essas ferramentas ao contexto de aprendizagem. No caso de Professor 5, o uso das videoaulas não substitui o momento presencial, mas amplia a presença do professor, funcionando como apoio emocional e técnico para os estudantes.

Já o Professor 2 adota uma metodologia híbrida que combina materiais da escola com conteúdos próprios. Ele adapta os exercícios conforme os objetivos e dificuldades de cada aluno: “tenho material próprio e da escola, mas adapto o exercício pra dificuldade do aluno e para o objetivo” (Professor 2, 2024).

Essa prática se afasta da concepção tradicional de método como uma sequência fixa de conteúdos. Como aponta Ray (2018, p. 4), a definição mais próxima do termo “método” na performance musical está nos livros de exercícios com dificuldade progressiva, que visam formar o instrumentista desde a iniciação até o nível profissional. Esses materiais também incluem livros que abordam aspectos específicos ou repertórios com fins pedagógicos. Entretanto, no cotidiano de muitos professores, como o Professor 2, o que se vê é a criação de percursos mais flexíveis, nos quais os métodos clássicos são mesclados, adaptados ou até substituídos por materiais desenvolvidos a partir da experiência docente e da escuta do aluno. Nesse sentido, Melo (2020, p. 22) destaca que não basta simplesmente transplantar para o ensino superior as práticas que os músicos tinham antes da academia, nem sobrepor a lógica acadêmica às vivências anteriores. Uma estratégia significativa para lidar com essa realidade, segundo o autor, deve ter como tônica o diálogo e a interação.

Professor 2, ao construir seus próprios materiais e articular com o que é oferecido institucionalmente, mostra autonomia como educador. Ele transforma os conteúdos em

experiências personalizadas, o que fortalece a relação com os alunos e amplia as possibilidades de aprendizado.

O Professor 3, por sua vez, chama atenção para o perfil dos estudantes que buscam aulas por hobby. Segundo ele, quando a cobrança técnica é excessiva, muitos alunos se desmotivam: “se você apertar muito o cara, ele espana [...] então você tem que ir no universo dele” (Professor 3, 2024).

Essa frase expressa, com simplicidade, um princípio essencial: ensinar é também entender por que o aluno está ali. Para o Professor 3, não se trata de abandonar a técnica, mas de saber quando e como introduzi-la. Ele reconhece que há alunos que não desejam uma formação profissional, mas que ainda assim merecem um ensino de qualidade, adaptado às suas expectativas.

Esse tipo de escuta e adaptação é um saber que só a experiência permite desenvolver plenamente. São escolhas que exigem sensibilidade, empatia e a capacidade de equilibrar o que o aluno deseja com aquilo que o professor considera necessário. Essa prática reafirma o que Weber e Garbosa (2015, p. 100) indicam como fundamental na docência: mobilizar saberes educativos de forma flexível, ajustando abordagens e métodos à realidade de cada estudante.

Outro aspecto importante na construção metodológica é o reconhecimento da diversidade dos alunos. Não existe um único caminho para ensinar contrabaixo, e cada estudante tem seu tempo, referências e propósitos. Por isso, os docentes constroem suas práticas combinando escuta ativa, tentativa e erro e constante reformulação.

Esses saberes da experiência, ainda que não sistematizados em métodos formais, revelam uma pedagogia viva, que nasce do encontro entre professor e aluno e se reinventa a cada desafio. Ensinar, nesse contexto, não é aplicar fórmulas, mas inventar caminhos junto com quem aprende.

Nesse contexto, a criação de abordagens próprias surge não como exceção, mas como necessidade. Diante da ausência de métodos amplamente consolidados para o ensino do contrabaixo elétrico no Brasil, como apontam Vicente e De Sá (2016, p. 2), muitos professores acabam criando suas próprias estratégias e formas de ensinar. Essa produção prática e empírica é, muitas vezes, invisibilizada no discurso acadêmico, mas tem um papel

central na formação de estudantes e na construção de uma pedagogia do instrumento mais conectada com a realidade.

Os relatos dos professores mostram que os saberes da experiência e as metodologias próprias são fundamentais na docência do contrabaixo elétrico. Longe de ser um obstáculo, a ausência de modelos fixos impulsiona práticas mais sensíveis, adaptadas e eficazes. Ensinar, nesse contexto, é um processo contínuo de escuta, construção e reinvenção, com o aluno no centro.

## 5. Desafios e possibilidades da docência em contrabaixo elétrico

Mesmo com a dedicação, criatividade e sensibilidade evidenciadas nas práticas dos professores entrevistados, o ensino de contrabaixo elétrico no Brasil ainda enfrenta diversos desafios. Esses obstáculos vão além das dificuldades técnicas de ensino: envolvem questões estruturais, materiais, culturais e éticas que afetam diretamente o cotidiano da docência.

Um dos principais entraves apontados pelos professores é a falta de material didático adequado e sistematizado para o ensino do instrumento. O Professor 1 menciona com clareza esse problema, destacando que, embora haja uma enorme quantidade de conteúdo disponível na internet, essa abundância nem sempre favorece o aprendizado: “a internet é cheia de coisa, mas atrapalha às vezes [...] a gente tá muito *fast food*” (Professor 1, 2024).

A fala do Professor 1 revela um cenário em que o excesso de informação sem assistência experiente pode confundir mais do que ajudar. Alunos que buscam aprender sozinhos acabam pulando etapas importantes do processo, sem uma orientação clara, e isso muitas vezes compromete o desenvolvimento técnico e musical. Esse ponto também é enfatizado por Vicente e De Sá (2016, p. 2), que destacam a carência de métodos específicos voltados ao contrabaixo elétrico nas bibliotecas brasileiras e nos cursos formais de música. Segundo os autores, essa ausência de materiais bem estruturados faz com que muitos estudantes dependam exclusivamente de caminhos autodidatas, enfrentando um processo de aprendizado mais lento, desorganizado e vulnerável a lacunas formativas.

Além da questão didática, os professores também relatam desafios financeiros, sociais e institucionais que atravessam sua atuação. O Professor 4 compartilha uma situação frequente: alunos talentosos que, por dificuldades econômicas, pensam em desistir das aulas.

Diante disso, ele opta por oferecer bolsas ou negociar formas alternativas de permanência: “Eu acabei até cedendo uma bolsa [...] porque eu queria investir naquele camarada que valia a pena” (Professor 4, 2024).

Essa atitude demonstra um compromisso pedagógico que ultrapassa os limites formais da sala de aula. Professor 4 não vê o aluno apenas como alguém que recebe um conteúdo, mas como um sujeito em formação, cuja trajetória merece acolhimento e incentivo. Quando ele escolhe continuar ensinando mesmo sem retorno financeiro, está também reconhecendo o valor humano da educação musical — algo que Galon, Palheiros e Joly (2013, p. 2) definem como uma prática pedagógica humanizadora. Para as autoras, a relação entre professor e aluno deve ser construída com base na sensibilidade, no diálogo e no respeito mútuo, permitindo que o processo de aprendizagem se torne um espaço de crescimento integral.

A dimensão ética do ensino também é abordada pelo Professor 5, que defende uma postura de respeito com os alunos e suas famílias. Para ele, ensinar música envolve mais do que técnica: “ensinar as pessoas com educação, transmitir aquilo com respeito” (Professor 5, 2024).

Essa fala, simples e direta, revela um aspecto muitas vezes negligenciado nos debates sobre o ensino instrumental: a formação de vínculos afetivos e a construção de um espaço seguro, onde o aluno se sinta valorizado. Professor 5 entende o papel do professor como alguém que não apenas ensina um conteúdo, mas acompanha, motiva e acolhe — especialmente em contextos nos quais a música tem função social, como em igrejas, projetos comunitários e espaços informais.

Essa perspectiva reforça a ideia de que o ensino de contrabaixo elétrico exige mais do que domínio técnico. É necessário compreender as condições concretas dos alunos, respeitar suas trajetórias e buscar soluções criativas e humanas para os obstáculos que surgem. Como observa Queiroz (2017, p. 174), qualquer proposta de educação musical é culturalmente situada e carrega significados sociais, valores e contextos que moldam sua prática. Ensinar contrabaixo é também lidar com desigualdades, expectativas, limitações de infraestrutura e desafios subjetivos — sempre em diálogo com o mundo real dos estudantes.

Mesmo diante das dificuldades, os professores mostram ser possível construir práticas transformadoras. Adaptam materiais, criam estratégias e metodologias próprias, atuando como agentes ativos no ensino.

A docência em contrabaixo elétrico é marcada por tensões e possibilidades. Os desafios não são barreiras, mas sinais de um campo em construção que exige reconhecimento e investimento. A força do ensino está na relação entre professor e aluno, na escuta, no cuidado e na reinvenção do ato pedagógico.

O ensino de contrabaixo vai além da técnica: envolve afetividade, ética, empatia e compromisso social. Os docentes promovem a desenvoltura instrumental e assumem responsabilidade com os alunos e com a música como ferramenta de formação e transformação. Assim, os desafios tornam-se oportunidades de fortalecer a pedagogia do instrumento em contextos plurais e dinâmicos.

## 6. Considerações Finais

O ensino de contrabaixo elétrico, como evidenciado nas entrevistas e dialogando com a literatura, vai muito além da transmissão de conteúdos técnicos. Trata-se de uma prática pedagógica que exige escuta, adaptação, criatividade e sensibilidade às vivências dos estudantes.

Os professores entrevistados demonstram que é possível construir uma pedagogia do instrumento centrada no aluno, onde o repertório é ferramenta de aprendizagem, os saberes são construídos na prática e o vínculo com o estudante é valorizado. Essa pedagogia não se encerra em métodos prontos, mas se reinventa a cada encontro, a cada necessidade, a cada música. Como observam Medeiros, Marins e Oliveira (2024, p. 115), o ensino do contrabaixo elétrico exige uma adequação contínua entre as expectativas dos alunos e o planejamento do professor. Esse equilíbrio é fundamental para uma aprendizagem conectada à realidade musical dos estudantes e aberta a transformações.

Por se tratar de um trabalho em andamento, estas reflexões configuram conclusões parciais. As próximas etapas da pesquisa envolvem a finalização da análise das entrevistas com os cinco professores, a sistematização das categorias comparativas entre suas práticas e trajetórias e o aprofundamento do diálogo com a literatura em pedagogia do instrumento e

educação musical. A etapa final consistirá na redação conclusiva da dissertação, de modo a consolidar os resultados.

## Referências

AMORIM, Jefferson Nunes de. *O ensino do contrabaixo elétrico e as novas ferramentas tecnológicas: um estudo de caso na Escola de Música de Brasília*. 2013. Monografia (Licenciatura em Música) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BONFIM, Ane Regina Felix de Almeida. *Práticas musicais na cultura participativa digital e decolonialidade: um olhar pedagógico para o desafio #30dias30beats*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2023.

GALON, Mariana; PALHEIROS, Graça Boal; JOLY, Ilza Zenker Leme. Influência dos conceitos de educadores musicais sobre criação musical na sua prática em sala de aula. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 1-26, 2023.

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

LINHARES, Leonardo Barreto. Pedagogia em performance musical: desafios conceituais e teóricos. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 2023, [S.I.]. *Anais [...]*. [S.I.]: ANPPOM, 2023.

MEDEIROS, Jhoninha; MARINS, Paulo; OLIVEIRA, Livia Roberta. O ensino do contrabaixo elétrico por meio de aulas centradas na pessoa: uma pesquisa-ação com estudantes. *Revista da Tulha*, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 102-125, 2024.

MELO, Ítalo Artur Viana de. *Práticas e concepções de ensino e aprendizagem do contrabaixo elétrico no curso de licenciatura em música da UFPB*. 2020. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical como cultura: nuances para interpretar e (re)pensar o ensino de música no século XXI. *Debates – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, João Pessoa, n. 18, p. 163-191, 2017.

RAY, Sonia. Os termos pedagogia, didática, ensino, método e técnica na performance musical. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 28., 2018, [S.I.]. *Anais [...]*. [S.I.]: ANPPOM, 2018.

ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. 2. ed. Tradução de Edgar de Godói da Mata Machado; Márcio Paulo de Andrade. Belo Horizonte: Interlivros, 1973. 330 p.

SILVA, Mariana Sobrinho da. *Investigação de práticas docentes com o uso de material didático em contrabaixo elétrico no CEP – Escola de Música de Brasília*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SOUZA, Erick Firmino Rodrigues de. *O músico profissional e a docência: desafios e contribuições*. 2019. Monografia (Licenciatura em Música) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

VICENTE, Alexandre Luís; DE SÁ, Tiago Elias. Contrabaixo brasileiro: elaboração de material didático para o ensino coletivo do instrumento. *Revista de Divulgação Interdisciplinar*, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2016.

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