

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

**Ser docente universitário-professor de música:  
dialogando sobre identidades profissionais  
com professores de instrumento**

Ana Lúcia de Marques e Louro

Orientação: Dra. Jusamara Vieira Souza

Porto Alegre, Brasil

Março de 2004

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

**Ser docente universitário-professor de música:  
dialogando sobre identidades profissionais  
com professores de instrumento**

Tese apresentada  
como requisito  
parcial à obtenção  
do título de Doutor  
em Música

Ana Lúcia de Marques e Louro

Orientação: Dra. Jusamara Vieira Souza

Porto Alegre, Brasil

Março de 2004

Trabalhar na universidade sempre me trouxe uma satisfação muito grande, mas sempre foi sentido como responsabilidade e cobrança. Uma cobrança que me deixava tonta às vezes e que parecia piorar na medida em que a minha própria atuação profissional carecia de definições. Uma colega, que esteve por algum tempo afastada do nosso curso, um dia me disse: “Poxa, Ana, a gente contava contigo para cuidar da área de educação musical no curso, o que você anda fazendo?” Eu dava aulas de flauta e era chefe do departamento. Por que deveria ser diferente? Meu concurso na Universidade Federal de Santa Maria foi para professora de flauta transversa e doce; além disso, naquela época havia um remanejamento das disciplinas de Educação Musical devido à saída de uma professora e ao afastamento para estudos de outras duas. Mas por que minha colega não me via também como professora de instrumento? Talvez por que professores de flauta não fazem mestrado em Educação Musical, desenvolvem pesquisas e vão a congressos. Professores de flauta tocam, é isto o que são, esta é sua essência. Também ninguém os ensinou a administrar, por que deveria? “Como tu és diferente, para mim tu és a professora de Educação Musical. Mas tu não estás dando conta, tu deverias fazer muito mais!” Essa parecia ser a mensagem da minha colega. Pensei em responder: “A que horas, às três da manhã?” Claro que não disse isso, mas me intrigava a sua pergunta, parecia que ela me colocava diante de uma escolha: atuava em Educação Musical ou em Performance. Mas duvidei um pouco da necessidade da escolha. E, com um pouco de reflexão, percebi que a “culpa” não era totalmente minha, que a universidade tinha suas carências de pessoas, de definição das tarefas de cada um, e que nós, professores universitários da área de música, deveríamos buscar um clareamento de nossas situações de vida na profissão. Parecia que o meu lado professora de instrumento se debatia mais nesta busca, então tracei questionamentos neste sentido: Mas o que eu deveria ser, saber ou dizer como professora de instrumento? Existe uma maneira “certa” de ser o professor de instrumento no Bacharelado em Música? Existe um espaço para uma pluralidade nessa atuação profissional? Quais são os limites dessa pluralidade? Quem estabelece estes limites? E, assim, “meu eu” instrumentista buscava uma nova pesquisa teórica...

(Ana Lúcia Louro, Diário de Pesquisa, 9/9/03)

Dedico este trabalho aos meus pais Juracy Cunegatto Marques e Paulo Pereira Louro Filho, que sempre me instigaram com suas vivências de professores universitários.

## **Agradecimentos**

Aos dezesseis docentes universitários-professores de instrumento participantes, por compartilharem momentos de suas vidas.

Aos três docentes universitários-professores de instrumento, participantes apenas da fase inicial da pesquisa, pela sua compreensão e pelo tempo despendido.

A uma pessoa muito importante na escolha dos meus caminhos acadêmicos, Profa. Jusamara Souza, também orientadora desta tese, muito obrigada!

À pessoa que transformou meu estágio no exterior em uma experiência plena de crescimento pessoal, profissional e de inspirações para os meus caminhos artísticos e acadêmicos – Profa. Liora Bresler, muito obrigada!

Pelo esforço na transcrição literal das entrevistas. Em especial à Daniela Dotto Machado e Regiane Blanck Wille.

À Luciane Leipnitz e Gabriela Carvalho pela revisão atenta do texto.

Pela diagramação e arte da “capa” (lâmina no início) a Elceni Gelain.

Ao grupo Educação Musical e Cotidiano, pelo apoio acadêmico e afetivo.

À UFRGS, por mais esta oportunidade de estudo e pelo auxílio no contato com seus professores.

À UFPel, pela acolhida calorosa e especial deferência na coleta de dados junto a seus professores.

Ao Departamento de Música da UFSM, por compreender a necessidade de formação em nível de doutorado de seus professores, em particular pela concessão do afastamento de quatro anos.

À UFSM, por facilitar a coleta de dados junto aos seus professores e pela concessão de uma bolsa Capes/PICDT para a realização dos meus estudos.

À Capes, por financiar esta pesquisa no seu período brasileiro e americano (bolsa-sanduíche).

À University of Illinois at Urbana-Champaign, pela pronta acolhida e pelo financiamento das disciplinas, durante o estágio no exterior.

A E. Kay e K. Roger Van Horn por toda sua amizade e apoio ao longo do processo de doutorado.

À Guacira Louro, Renato H. Fiori e Amauri Iablonivsky por seu auxílio nas fases iniciais do projeto.

Ao José Luis Aróstegui da Universidad de Granada, por mostrar que, mesmo por e-mail, é possível fornecer apoio intelectual e afetivo de grande significado.

À Magali Kleber e João Berchmans de Carvalho Sobrinho por me mostrarem na prática os caminhos da co-aprendizagem entre alunos de doutorado.

À Lilian Neves, Maria Guiomar Carvalho e Maria Cecília Torres por seus valiosos comentários sobre o texto e pelas trocas que tivemos ao longo de nossos processos de doutoramento.

Ao Paulo de Marques e Louro, Maria Claudete Kasper e Louro e Nathália Kasper e Louro, por estarem sempre presentes nos meus caminhos de crescimento pessoal e profissional.

Ao grupo de oração Nossa Senhora de Mont' Serrat e ao Ministério de Música Mãe do Céu Morena, por reafirmarem, em nossas experiências conjuntas, a existência de “outras vidas” além da profissional.

## Sumário

<b>Lista de Quadros.....</b>	<b>x</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>xi</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>xii</b>
<b>Capítulo 1 - Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Localizando a temática da pesquisa .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Aproximações do conceito de identidade profissional .....</b>	<b>18</b>
<b>1.3 Estrutura da Tese .....</b>	<b>20</b>
<b>Capítulo 2 - Caminhos teórico-metodológicos .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Um enfoque sociológico: as identidades entre o social e o individual.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Entrevistas de história oral temática: a memória de uma pessoa e a identidade de um grupo .....</b>	<b>25</b>
<b>2.3 Entrevistas com os professores: a construção dos processos de coleta de dados .....</b>	<b>27</b>
2.3.1 A utilização da técnica de história oral temática .....	27
2.3.2 Fazendo contatos e obtendo respostas: a vontade dos docentes universitários-professores de instrumento de “se narrarem” .....	30
2.3.3 Em busca de um diálogo genuíno: alguns conceitos da hermenêutica filosófica na construção do processo de coleta de dados.....	32
<b>2.4 A realização das entrevistas .....</b>	<b>39</b>
2.4.1 Contextos .....	39
2.4.1.1 Contextos das entrevistas.....	39
2.4.1.2 A pesquisadora no processo de coleta de dados .....	41
2.4.1.3 Olhando para os professores.....	44
2.4.1.4 “Nós somos pessoas muito ocupadas”: negociando horários e locais .....	46
2.4.2 Durante a entrevista.....	48
2.4.2.1 Procedimentos .....	48
2.4.2.2 Condução das entrevistas: “essa metodologia é como uma música, eu vou procurar te acompanhar”.....	49
2.4.3 Finalizando a coleta de dados: as assinaturas das cartas de cessão.....	51
<b>2.5 Processos de análise de dados.....</b>	<b>52</b>
2.5.1 Princípios gerais da análise.....	52
2.5.2 O estabelecimento de categorias de análise provisória.....	54
2.5.3 Procedimentos de análise global dos dados .....	56
<b>Capítulo 3 - Instâncias de formação e vivências universitárias .....</b>	<b>60</b>
<b>3.1 Apresentando os professores participantes .....</b>	<b>61</b>

<b>3.2 Instâncias de formação e processos identitários.....</b>	<b>66</b>
3.2.1 Lembranças de aprendizados na família.....	67
3.2.2 Primeiros contatos com instâncias de formação para a profissão.....	68
3.2.3 Formações para a profissão: a imersão no meio profissional.....	69
3.2.4 Formação continuada e projetos profissionais.....	72
<b>3.3 Trabalhando na universidade.....</b>	<b>74</b>
3.3.1 Experiência profissional: “na busca da minha cara de trabalho”.....	74
3.3.2 Contextos de trabalho.....	77
3.3.2.1 Decidindo dar aulas na universidade.....	77
3.3.2.2 Condições de trabalho.....	82
3.3.2.3 Ações culturais periféricas.....	87
3.3.2.4 Realização profissional.....	89
3.3.2.5 “O departamento pode ser visto como uma cooperativa?”.....	92
<b>Capítulo 4 - Exercício profissional na universidade.....</b>	<b>96</b>
<b>4.1 “Se fosse só dar aula era uma maravilha”?.....</b>	<b>96</b>
4.1.1 Administração.....	98
4.1.2 Pesquisa.....	99
4.1.3 Extensão.....	102
4.1.4 Atividades musicais públicas.....	104
<b>4.2 Sobre experiências de ensino na universidade.....</b>	<b>107</b>
4.2.1 Polivalência: “já dei aula de tudo”.....	107
4.2.2 Sobre os cursos de bacharelado em música.....	111
4.2.2.1 Objetivos dos cursos de Bacharelado em Música.....	112
4.2.2.2 Visões sobre os egressos.....	113
<b>4.3 Preparação para as aulas: “eu não trabalho em outros locais, só na universidade e em casa”?.....</b>	<b>117</b>
4.3.1 Ensino a partir da prática profissional.....	117
4.3.2 Os antigos professores como modelos.....	118
<b>Capítulo 5 - As aulas na disciplina instrumento do curso de bacharelado em música.....</b>	<b>122</b>
<b>5.1 As aulas.....</b>	<b>122</b>
5.1.1 Modalidades de aula.....	122
5.1.2 Ensinando interpretação: “mais do que aula de instrumento, aula de música”.....	123
5.1.3 A questão do repertório.....	132
5.1.4 Tocar em público.....	137
<b>5.2 Visões dos professores sobre processos de aprendizagem.....</b>	<b>138</b>
5.2.1 Relação professor-alunos.....	139
5.2.1.1 Dimensões “subjetivas” da relação professor-aluno “Estou lidando também com uma pessoa”.....	141
5.2.1.2 Os conhecimentos que os alunos trazem.....	143
5.2.2 A aula de música como formação.....	148
<b>Capítulo 6 - Múltiplas identidades.....</b>	<b>151</b>
<b>6.1 Identidades e seus fluxos: “é como um girassol”.....</b>	<b>151</b>
6.1.1 Momentos de lazer e convivência familiar.....	153
6.1.2 Ser mãe e professora.....	155
6.1.3 Ser educador/a: pai/mãe; professor/a.....	156

<b>6.2 A profissão de docente universitário-professor de música .....</b>	<b>157</b>
6.2.1 Conhecimentos .....	160
6.2.2 Valores.....	161
<b>6.3 Identidades coletivas dos docentes universitários-professores de instrumento .....</b>	<b>163</b>
6.3.1 Profissionalidade .....	163
6.3.2 Competências musicais, pedagógicas e políticas.....	164
6.3.3 Identidades profissionais .....	169
<b>Capítulo 7 - Considerações finais .....</b>	<b>172</b>
<b>7.1 Revisitando os processos da pesquisa .....</b>	<b>172</b>
<b>7.2 Contribuindo para a reflexão dos professores e para futuras pesquisas .....</b>	<b>177</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>180</b>
<b>Referências .....</b>	<b>187</b>

## **Lista de Quadros**

<b>Quadro 1</b>	Definição dos participantes da pesquisa -----	31
<b>Quadro 2</b>	Etapas da coleta de dados-----	32

## **Resumo**

Tomando como ponto de partida o tema das identidades profissionais e as reflexões sobre as minhas vivências como professora universitária na área de música, proponho o estudo das narrativas de dezesseis professores de instrumentos musicais nos cursos de Bacharelado em Música em três universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul: UFPel, UFRGS, UFSM. A metodologia escolhida é a técnica da história oral temática, através de entrevistas semi-estruturadas, contextualizadas com o auxílio de registros em diários de campo. O conceito de “diálogo genuíno”, vindo da hermenêutica filosófica, também se torna importante para o estabelecimento de uma “zona interpretativa”, na qual as perspectivas dos entrevistados, minhas e da literatura pudessem ser consideradas. A análise de dados é feita a partir do estabelecimento de categorias que transversalizam as entrevistas, buscando-se, entretanto, a preservação da unicidade de cada depoimento. Primeiramente, são desenvolvidos dois grupos de categorias analisadas: formação e atuação. Posteriormente, desenvolvo os grupos de categorias referentes às experiências de ensino, fazendo uma aproximação do foco para os relatos sobre as disciplinas de instrumento principal dos cursos de Bacharelado em Música. A seguir, faço um recuo panorâmico, destacando as relações entre as identidades profissionais e as amplas vivências como pessoa, de cada professor. Posteriormente, abordo a profissão de docente universitário-professor de instrumento, confrontando os dados com os conceitos de profissionalidade, de competências e de identidades profissionais coletivas. Nas considerações finais, a contribuição dessa investigação para a reflexão pessoal dos participantes, para a área de música, para outras áreas que têm como objeto de estudo o professor universitário, bem como para a minha reflexão pessoal e profissional é apontada.

## **Abstract**

Professional identities are studied through narratives of 16 university instructors-instrumentalists that teach at the performer program in three public universities of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). The start point is the discussion about professional identities, against my own understanding, as it was developed according to the literature concerned and my own professional experiences. The main methodology is the technique of thematic oral history, through semi-structural interviews contextualized by field notes. The concept of “genuine dialogue” from philosophy hermeneutics is also a basic concept for the construction of an interpretative zone where the perspectives of the interviewee, mine perspectives and the one from the literature could be taken into account. The data is analyzed through transversal categories, though the maintenance of the unity of each interview is preserved. At first, two category groups are developed: about studies and about professional activities. Later, professional activities are taken in a double focus: first, the teaching activities in general and second, the teaching activities at the courses on the perform programs. Then, a panoramic amplification is envisaged, in order to emphasize relationships between the professional identities and the broad life experiences, as it were narrated by the participants. Further, the profession of university instructor-instrumental teacher is confronted with the concepts of professionalization, competencies and collective identities. In the last chapter, it is described how this study helps on the personal reflection of the interviewee, for the music field, for other fields that study university teachers and for my personal professional reflections, as well.

# Capítulo 1

## Introdução

### 1.1 Localizando a temática da pesquisa

O debate atual sobre o ensino superior apresenta um quadro desafiador para o professor que atua na universidade brasileira. A demanda dos alunos e do mercado de trabalho, as reformas curriculares, a implementação de sistemas de avaliação externos e internos, a relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão e as discussões sobre a universidade pública são alguns fatores que desafiam esse profissional. Muitos autores se debruçam sobre essas questões (entre outros, Masetto, 1998; Isaia, 2001; Fernandes e Menetrier, 2002). Masetto (1998) aponta para uma crise do papel dos professores universitários diante da superação do paradigma do professor como transmissor de conhecimentos.

Para Carrolo (1997), é justamente esse momento de crise que conduz ao surgimento de pesquisas sobre identidades, pois, nesses momentos, as instituições e os referenciais perdem a sua significação e seu caráter de segurança. Segundo o autor, “a ‘crise de identidade’ instalou-se na consciência do cidadão contemporâneo e generalizou-se a todos os níveis” (p. 23). É justamente em resposta a esta sensação, pois mais do que um sentimento de mal-estar é uma busca pelo novo, que surgem as pesquisas sobre o tema da identidade em diversas áreas do conhecimento.

Dubar (1997b, p. 51)<sup>1</sup> focaliza a questão da identidade profissional dentro deste quadro geral de “crises das identidades” e destaca:

O trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua actividade. É também apropriando-se do seu trabalho, conferindo-lhe um “sentido”, isso é, dando-lhe, ao mesmo tempo, uma significação subjetiva e uma direção objetiva, que os indivíduos ascendem à autonomia e à cidadania. É quando este processo é perturbado que o trabalho perde a sua centralidade e que a “crise social” toma aspectos dramáticos que provocam formas diversas de “perda de identidade” e de múltiplos sofrimentos.

Em relação à profissão, os problemas vivenciados adquirem características específicas nas diferentes áreas do conhecimento e de modo particular para cada

---

<sup>1</sup> As citações feitas a partir de edições portuguesas foram mantidas na grafia original.

professor. Essas diferenças podem estar associadas, entre outros fatores, a tipo de carreira profissional para o qual os cursos, aos quais os professores estão vinculados, preparam os estudantes. Esse fator é apontado por Cunha e Leite (1996, p. 9) no seu estudo sobre “os valores que caracterizam o campo científico das carreiras universitárias em seu intercâmbio com as estruturas de poder presentes na sociedade contemporânea”.

Na área da música, a questão da valorização da atividade artística, os questionamentos sobre as aulas individuais e a possibilidade de exercer a profissão sem a titulação universitária são alguns aspectos a serem considerados. Com referência aos estudos sobre o pensamento do professor universitário de música a respeito de sua profissão, parece existir uma tendência, apontada por Cox (1996), de se partir de uma ambigüidade entre os papéis de músico e professor. Mark (1998) considera que, entre os professores de música, existe uma tendência ao predomínio da imagem do “pedagogo”. Já Roberts (1991) advoga pela construção junto aos alunos de licenciatura em música de uma identidade profissional, na qual predomine a imagem de músico. Todos esses autores parecem considerar a questão como um dilema: ser músico ou professor. A perspectiva desses estudos parece estar mais relacionada com a visão de identidades profissionais que Malvezzi (2000) classifica como “tradicional”.

Assim, existem dois modelos de identidade profissional: um relacionado a uma economia “moderna”, que estaria em fase de desaparecimento, e outro relacionado a uma economia “globalizada”, que estaria em fase de implementação. Como Malvezzi (2000, p. 134) explica: “Na sociedade tradicional, caracterizada pela estabilidade de papéis e estruturas, a identidade profissional era um objeto menos pressionado a mudar, principalmente quando a relação de indivíduo e meio atingia um ponto de equilíbrio”. O profissional desempenhava o seu “papel” como parte de uma engrenagem, e seu posto de trabalho e suas tarefas contribuía com um peso significativo para a sua identidade profissional. “Já no contexto da globalização, nas condições da empresa flexível, a construção da identidade profissional impõe-se como uma forma de adaptação à ambigüidade e incertezas que tornam a gestão do indivíduo uma atividade mais complexa” (Malvezzi, 2000, p. 140).<sup>2</sup>

Para alguns autores, na área de educação musical (Harris, 1991; Roberts, 1991; Cox, 1996), um fator importante na trajetória dos professores de música é a relação

---

<sup>2</sup> A necessidade de competências novas para os professores universitários, diante das modificações da economia, tem sido apontada por outros autores da área de economia e administração, como Karawejczyk (2002), por exemplo.

entre os papéis de músico e professor. Cox (1996, p. 112) enumera as pesquisas sobre a percepção de papéis no campo da educação musical, considerando que essas pesquisas “têm se concentrado principalmente na natureza ambivalente da identidade do educador musical como professor e educador ou músico e ‘performer’”.<sup>3</sup> Cox (1996) considera esta ambivalência como parte do papel social de ser educador musical.

Por um lado, o papel de professor seria preponderante para o educador musical que atua na escola regular, enquanto o professor de instrumento<sup>4</sup> de escolas específicas voltar-se-ia mais para o papel de músico (Mark, 1998). Por outro lado, Souza (1994, p. 46) considera que a pergunta “professor de instrumento: pedagogo ou artista?” reflete “um dos problemas básicos da formação do professor de instrumento [...] o da definição de papéis, do contorno, das diferentes ênfases e concepções do que vem a ser o educador musical e respectivamente professor de instrumento”.

Tomando em consideração não só a complexidade da construção das identidades profissionais no momento atual, apontada por Malvezzi (2000), como também a pluralidade destacada por Nóvoa (1995), optei pelo estudo da relação dos professores com os campos de atuação musical e docente como construção de significados de profissionalidade.

Gimeno Sacristán (1995, p. 65) define a profissionalidade docente como “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores, que constituem a especificidade de ser professor”. Ao privilegiar, além de destrezas e conhecimentos, também atitudes e valores, Gimeno Sacristán amplia a perspectiva da visão de profissionalidade para aspectos de maior subjetividade. Este mesmo conceito de profissionalidade pode ser aplicado à música. A própria definição do que é uma profissionalidade em música ou em pedagogia, bem como na combinação de ambas, mostra-se muito mais complexa e plural do que uma simples definição de conhecimentos e destrezas associadas a essas profissões ou à opção entre um papel social de músico e/ou professor.

Além disso, autores como Masetto (1998) apontam para uma ampliação das competências profissionais dos professores universitários, na qual, além das competências específicas, no caso a experiência profissional na música e os conhecimentos da área, e das pedagógicas, também existe uma dimensão política. A

---

<sup>3</sup> No original: “has concentrated primarily on the ambivalent nature of music educator’s identity as either teacher and educator or musician and performer”.

<sup>4</sup> A palavra instrumento refere-se neste texto a instrumentos musicais.

perspectiva desses autores direciona o olhar não apenas para a escolha de papéis sociais, mas para os valores pessoais e as maneiras como os professores podem estar “com o mundo” (Freire, 1994), que fazem parte da profissionalidade dos docentes universitários.

Dessa forma, alguns autores da área de música que abordam a temática da profissão de professor parecem tender para um viés relacionado à escolha de papéis sociais. Outras áreas, como a sociologia e a economia, apontam para o pensamento sobre a profissão como construção de identidades profissionais (Dubar, 1997a, 1997b, 1998; Carolo, 1997; Malvezzi, 2000). Nessa perspectiva, as identidades profissionais são processos compostos por uma complexidade de inter-relações, que se transformam ao longo da trajetória dos indivíduos.

O presente estudo pretende compreender as identidades profissionais que emergem das narrativas de professores de instrumento das instituições federais de ensino superior do Estado do Rio Grande do Sul que possuem curso de graduação em música. São elas: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Foram entrevistados dezesseis professores que lecionam diferentes instrumentos musicais nas disciplinas de Instrumento Principal dos cursos de Bacharelado em Música. Tais professores serão designados, neste trabalho, como docentes universitários-professores de instrumento, visto que os professores de instrumento na universidade fazem parte do conjunto dos docentes universitários.

Os docentes universitários são vistos, nesta pesquisa, como um grupo profissional que apresenta subgrupos relacionados às culturas das profissões ligadas aos cursos que lecionam. Sendo assim, considero a possibilidade de os docentes universitários-professores de instrumento possuírem uma memória coletiva como grupo social, a qual geraria uma identidade coletiva. Tal identidade é estudada a partir da análise de identidades compartilhadas como grupo dos docentes universitários-professores de instrumento através do discurso de cada professor. Cabe realçar que esse olhar sobre o grupo busca não perder a singularidade das experiências de vida de cada professor, ao mesmo tempo em que procura encontrar alguns aspectos que os definam enquanto grupo que realiza o mesmo trabalho e compartilha idéias e valores.

O interesse pelo tema surgiu durante uma pesquisa sobre as disciplinas pedagógicas do curso de Bacharelado em Música (Louro, 1997). Ao refletir sobre os

motivos que levam à inclusão ou não de disciplinas pedagógicas nos cursos de bacharelado, ponderei se havia uma relação entre as identidades profissionais de professor de instrumento e as decisões sobre a grade curricular. Numa fase posterior da pesquisa (Louro e Souza, 1999), em análises de entrevistas com os professores, surgiram questões sobre o *ethos* do instrumentista e a necessidade ou não do preparo pedagógico formal do professor de instrumento atuante na universidade. Além disso, a vivência como professora universitária na área de música também contribuiu para a gestão dessa temática ao longo das minhas reflexões profissionais.

Os trabalhos de Dubar (1997a, 1997b e 1998) sobre formas identitárias, o de Gimeno Sacristán (1995) a respeito de profissionalidade, e o de Masetto (1998) em relação às competências do professor universitário, contribuíram para a elaboração de questionamentos sobre as identidades profissionais de professores de instrumento atuantes na universidade.

A questão principal que norteou a investigação foi: que identidades profissionais emergem das narrativas dos docentes universitários-professores de instrumento? Foram consideradas duas subquestões: como as noções de profissionalidade se apresentam nas falas dos docentes universitários-professores de instrumento? Quais perspectivas sobre competências musicais, pedagógicas e/ou políticas estão presentes em seus discursos?

A partir de tais questionamentos, o presente estudo teve como objetivo geral investigar as identidades profissionais presentes nas narrativas dos docentes universitários-professores de instrumento. Como objetivos específicos foram delineados os seguintes: identificar as noções de profissionalidade que permeiam as falas dos professores e analisar a visão dos professores sobre competências musicais, pedagógicas e/ou políticas na atuação do professor de instrumento na universidade.

Ao investigar as identidades profissionais dos docentes universitários-professores de instrumento, o presente estudo traz subsídios para a compreensão da profissão de docente universitário de música, com foco no professor de instrumento. Tais subsídios podem ser significativos tanto para programas de formação de professores na área, quanto para o entendimento de como esses profissionais lidam com os problemas que enfrentam na atualidade.

Se, por um lado, a presente pesquisa pode colaborar com um estudo sobre identidades no recorte do exercício profissional dos docentes universitários-professores de instrumento; por outro lado, poderá também contribuir para a produção de

conhecimento científico sobre a “realidade” da universidade, na medida em que ajudar a desvelar o pensamento do professor universitário de música.

## 1.2 Aproximações do conceito de identidade profissional

Nóvoa (1995, p. 15) destaca que a relação do professor com a profissão é analisada a partir da construção de identidades profissionais dentro de uma linha de pesquisa voltada à importância do professor “enquanto factor determinante da dinâmica educativa”. Nesses estudos, a identidade profissional é encarada como um processo móvel, complexo e permeado por vivências extraprofissionais. Para o autor:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (Nóvoa, 1995, p. 16)

Existe igualmente, nessa linha de pesquisa da literatura educacional geral, uma preocupação em estudar a inter-relação das vivências profissionais e pessoais. Moita (1995) defende a hipótese de que tal identidade se constrói não apenas a partir das vivências profissionais, mas também com a contribuição de vivências ocorridas fora do universo profissional.

Dubar (1997b) realça a mobilidade e a constante modificação das identidades profissionais, caracterizando estes processos como parte da socialização dos indivíduos. Para ele:

as identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas políticas econômicas que se impõem a partir de cima, elas são construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistemas de formação. (Dubar, 1997b, p. 239)

Para Carrolo (1997, p. 27), a “chave do processo da construção das identidades profissionais” está na articulação entre duas faces heterogêneas: a “identidade para si” ou desejada, que possui um processo biográfico subjacente, e a “identidade para outrem”, que possui um processo relacional subjacente. Através da revisão de conceituações teóricas de diversos autores como Piaget, Mead, Parsons e Merton, Berger e Luckmann e Bourdieu, Carrolo (1997) descreve esse mecanismo de dupla face

entre aquilo que é externo ou interno ao indivíduo, que vai se transformando ao longo da construção de sua socialização.

A relação eu/outro também é enfatizada por Malvezzi (2000, p. 140), ao relacionar a identidade com “dois conjuntos de predicados, os da pessoa e os do meio”, que podem ser tomados “como um significado, da individualização na relação eu/outro”. Esse autor igualmente destaca a mobilidade da identidade profissional, afirmando que “a identidade está longe de ser uma substância ou mito, porque ela não é algo acabado nem pronto, mas um tornar-se” (Malvezzi, 2000, p. 141).

Além disso, na relação entre eu e o outro também existe um processo identitário, que inclui a construção da noção de pertencimento a um grupo trazida pelo “nós”. “A identidade e a alteridade constroem-se neste processo de interação onde o indivíduo percorre o caminho entre nós e o outro que vai descobrindo” (Vieira, 1999, p. 69).

Dubar (1997a, p. 46) desenvolve o conceito de formas identitárias, cujo modelo “cruza o espaço prioritário de investimento e de reconhecimento (a empresa ou a rede familiar) com a temporalidade típica, legível na relação com o futuro e na reconstrução biográfica (progressão ou bloqueamento)”. Esse autor considera que “as formas identitárias são tipos-ideais construídos pelo pesquisador para dar conta da configuração e da distribuição dos esquemas de discursos delimitados pela análise precedente” (p. 21).

Ao apontar que as configurações identitárias típicas poderiam ser abstratamente associáveis “a ‘momentos’ privilegiados de uma biografia profissional ideal”, Dubar (1997b) aponta para um caminho de pesquisa empírico, relacionado ao estudo do que designa como “trajetória individual subjetiva” (Dubar, 1998). As trajetórias subjetivas seriam o “enredo posto em palavras pela entrevista biográfica e formalizado pelo esquema lógico, reconstruído pelo pesquisador por meio de análise semântica” (Dubar, 1998, p. 20).

Considerando-se a perspectiva de autores como Woodward (1997) e Roberts (1999), que enfatizam a *diferença* como fator importante na construção das identidades, parece surgir no conceito de identidade uma permanente tensão entre o individual e o social. Na presente pesquisa, optei por uma perspectiva que trata o relato dos indivíduos como possuidor das vivências sociais que buscam narrar. Tal olhar assemelha-se ao viés tomado por autores como Mezzano (1998) e Melgarejo (2000). Essa última autora considera que

A ênfase colocada no sujeito e no seu relato - e este como discurso- implica compreendê-lo primeiramente como sujeito concreto, síntese de determinações múltiplas onde se conjugam desde seu pertencimento a um grupo, uma classe, uma família e uma formação cultural. Onde o sujeito não existe como tal por si mesmo, não por via natural se não por um certo tipo de sociedade, de certa organização e formas de relações sociais. (Melgarejo, 2000, p. 45)<sup>5</sup>

Desse modo, a fala dos professores entrevistados é analisada em relação aos aspectos tanto individuais como, e principalmente, aqueles que constroem uma memória coletiva e são definidores das identidades sociais (Mezzano, 1998). Entre as perspectivas teóricas preestabelecidas para o estudo dessas identidades socialmente compartilhadas está a noção de profissionalidade (Gimeno Sacristán, 1995) e as competências do docente universitário (Masetto, 1998). Assim são consideradas a complexidade e mobilidade das identidades profissionais, bem como a perspectiva de que elas possam ser compartilhadas dentro de um grupo social, no caso delimitado como docentes universitários-professores de instrumento.

### 1.3 Estrutura da Tese

Após este primeiro capítulo que localiza a temática das identidades profissionais, o Capítulo 2 descreve os caminhos teórico-metodológicos adotados. A partir de um recorte sociológico, é localizada a metodologia de História Oral, enquanto metodologia multidisciplinar, que pode ser adequada a estudos na área de educação musical. A técnica de história oral temática é descrita, e a sua utilização na presente pesquisa é relatada e discutida. Alguns conceitos da hermenêutica filosófica são trazidos para analisar o papel do “diálogo genuíno” no processo de coleta de dados. São narradas também as diferentes fases da coleta de dados bem como dos processos de análise.

---

<sup>5</sup> No original: “El acento puesto en el sujeto y su relato - y éste como discurso - implica comprender al primero como sujeto concreto, síntesis de múltiples determinaciones donde se conjugan desde su pertenencia a un sector, a una clase, a una familia ya a una formación cultural. En donde el sujeto no existe previamente como tal hasta su mismas, no por via natural sino por cierto tipo de sociedad, de cierta organización e formas de relacion social”.

No Capítulo 3 são apresentados os professores, através de um condensamento dos dados por participantes. Aqui são desenvolvidos dois grupos de categorias analisados: formação e atuação na universidade. Nos relatos sobre formação é feito um contraponto com os trabalhos de Dubar (1997a, 1997b, 1998) tornando mais presente o conceito de “formas identitárias”, fundamental na presente pesquisa. A partir dos relatos sobre atuação, são apresentados diversos autores, objetivando tecer uma teia dialógica com as vozes dos participantes e a minha.

No Capítulo 4 são desenvolvidos os grupos de categorias referentes às atividades acadêmicas na universidade incluindo as de administração, pesquisa, extensão e práticas musicais públicas. Localizando-me na atuação universitária descrita pelos professores, faço um detalhamento das experiências de ensino.

O Capítulo 5 aborda as disciplinas de instrumento principal do curso de Bacharelado em Música,<sup>6</sup> analisando os relatos dos professores sobre o conteúdo disciplinar das aulas, bem como suas visões sobre processos de aprendizagem.

O Capítulo 6 apresenta como temática central as identidades profissionais dos professores estudados. Primeiramente, faço um recuo panorâmico, destacando as relações entre as identidades profissionais e as amplas vivências como pessoa de cada professor. Posteriormente, a profissão de docente universitário-professor de instrumento é abordada, sendo os dados confrontados com conceitos de profissionalidade, competências e identidades profissionais coletivas.

No Capítulo 7, retomo os pontos principais dos capítulos anteriores. Ao mesmo tempo, descrevo a forma de contribuição dessa investigação para o meu crescimento profissional. São apontadas, ainda, pesquisas futuras que poderão ser geradas a partir desse estudo. Além disso, são sugeridas possíveis contribuições dessa pesquisa para a reflexão pessoal dos participantes, para a área de música e outras áreas que têm como objeto de estudo o professor universitário.

---

<sup>6</sup> Tais disciplinas costumam ser nomeadas piano 1, ou flauta 5 ou violino principal 3, evitei essa nomenclatura para poder preservar o anonimato dos professores chamando essas disciplinas de disciplinas de instrumento principal.

## Capítulo 2

### Caminhos teórico-metodológicos

As narrativas sobre a profissão que emergem das falas de docentes universitários-professores de instrumento constituíram o objeto da presente pesquisa conforme apresentado no Capítulo 1. Na dinâmica dos processos de uma pesquisa científica, autores como Marre (1991) apontam para uma “dialética ascendente”, na qual é construído o objeto de pesquisa, e uma “dialética descendente”, que envolve o desenvolvimento de uma metodologia adequada para o estudo do objeto de pesquisa proposto. Neste capítulo, serão relatados os diversos caminhos metodológicos, buscando descrever a maneira como seus aportes foram desenvolvidos.

No que se refere ao estudo das identidades de professores, parece não existir uma linha metodológica única. Estrela (1997) aponta para uma pluralidade de opções nesse sentido, considerando que as investigações sobre identidade docente podem remeter aos campos teóricos da psicologia, da psicologia social, da sociologia ou da antropologia. Para essa autora, a escolha metodológica depende “mais dos países e de certas correntes aí dominantes do que de fronteiras decorrentes da definição clara do objeto epistêmico destas ciências” (Estrela, 1997, p. 11). Uma vez definido o viés teórico desta pesquisa, como baseado na sociologia, optei por um desenho metodológico dentro de um enfoque sociológico. Dentre as diversas abordagens de coleta de dados num enfoque sociológico, escolhi a História Oral, considerando a multidisciplinaridade desta metodologia (Joutard, 1996).

#### 2.1 Um enfoque sociológico: as identidades entre o social e o individual

O aporte sociológico mostra-se central para esta pesquisa, na medida em que possibilita compreender as relações entre as vivências individuais e as estruturas sociais, especialmente no nível microestrutural, como os grupos sociais de indivíduos que exercem a mesma profissão. É nessas relações entre as pessoas com outras pessoas, contextualizadas em locais de trabalho e estudo, que são construídas as identidades profissionais.

Essas relações entre o indivíduo e as pessoas, que possibilitam a construção das identidades profissionais, são delineadas em suas trajetórias. Passeron (1995) chama a atenção para a pluralidade de abordagens existentes nos estudos sociológicos com cunho biográfico. Esse autor assinala que as diferentes palavras-chave usadas para descrever as pesquisas, como “biografia”, “itinerário”, “trajetória” ou “carreira”, demonstram ângulos bastante diferentes, cada um possuindo seu próprio viés metodológico. Independentemente das preferências teóricas, Passeron (1995, p. 222) apresenta dois quadros principais de análise nas pesquisas biográficas: um primeiro quadro, que busca realizar uma subordinação das biografias às estruturas objetivas, advindas da cultura ou de tratamentos estatísticos, no qual é postulado que tais estruturas precedem e determinam a biografia do indivíduo; e um segundo quadro, no qual o “devir biográfico” é compreendido como resultante de dois fatores intercambiáveis do “movimento da ação social dos indivíduos e do determinismo social das estruturas”.

Numa linha de raciocínio próxima à de Passeron, Dubar (1998) realça dois modos de estudo das trajetórias individuais: o modo objetivo como uma seqüência de posições num ou mais campos da prática social, e o modo subjetivo, como uma “história pessoal”, cujo relato atualiza visões de si e do mundo. Esse autor salienta o segundo tipo com referência ao estudo sociológico do conceito de identidade: “Para o sociólogo, tomar a sério falas sobre si mesmo vindo de um sujeito incitado ‘a se narrar’[...] com um pesquisador capacitado para escutar, talvez constitua uma condição *sine qua non* para um uso sociológico da noção de identidade” (Dubar, 1998, p. 14).

Ao realizar uma revisão das pesquisas relacionadas a métodos (auto)biográficos de estudo de professores, Nóvoa (1995, p. 18) considera que a utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é “fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico.” Esse autor classifica tais pesquisas em nove categorias diferentes, conforme sua relação com dois eixos temáticos: primeiro – a pessoa, as práticas e a profissão do professor e o segundo – os objetivos relacionados à teoria e investigação, prática e formação e emancipação, investigação e formação. As pesquisas sobre a vida dos professores (Goodson, 1995; Huberman, 1995; Moita, 1995) buscam alargar o foco de investigação da área de educação das questões técnicas do ensino e da aprendizagem para as pessoas envolvidas, em especial a pessoa do professor.

O enfoque sociológico do estudo é adotado por esta pesquisa na tentativa de compreender como se constroem as visões dos professores sobre a profissão. Tal enfoque se justifica para uma pesquisa em educação musical na medida em que a possibilidade de recorrer a outras ciências não descaracteriza um objeto de estudo da educação musical. Kraemer (2000, p. 51) define a pesquisa em educação musical a partir do seu foco nas “relações entre pessoa(s) e música(s) sob os aspectos de assimilação e transmissão”. Este estudo procura entender a maneira como as identidades profissionais são construídas por professores de instrumento atuantes na universidade. Essas identidades formam-se na relação das pessoas (docentes universitários-professores de instrumento) com outras pessoas, com músicas e idéias sobre uma profissão ligada à música. É o fato da relação de pessoas com músicas estar presente nos processos de construção de identidades profissionais do docente universitário-professor de instrumento que faz do presente trabalho uma pesquisa em educação musical.

Kraemer (2000) destaca que a educação musical divide seu objeto com outras ciências, em especial as humanas, sem, no entanto, descaracterizar-se enquanto ciência autônoma. Esse autor considera que:

[...] cada área tem um núcleo impermutável, a partir do qual o respectivo objeto é iluminado. As fronteiras entre ciências vizinhas são, com isso, flexíveis, e podem mesmo sobrepor-se umas às outras ou mesmo serem abolidas. No centro das reflexões musicais, estão os problemas da apropriação e transmissão da música. (Kraemer, 2000, p. 14)

Uma vez que o objeto da educação musical é dividido com outras ciências humanas, estas áreas de pesquisa podem apropriar-se das metodologias utilizadas por outras áreas afins, em especial se possuírem características multidisciplinares, como é o caso da metodologia da História Oral. Dessa forma, tendo a História Oral como base, a presente pesquisa busca construir um estudo de educação musical, com um enfoque sociológico, presente em pesquisas da área de educação sobre professores.

Diversos autores têm se utilizado de metodologias biográficas para o estudo de objetos de pesquisa relacionados à temática de identidades e música. Os escritos de Demetrio (1994), por exemplo, parecem corroborar a possibilidade da adoção de metodologias biográficas com recortes sobre a identidade em pesquisas sobre música, na medida em que acenam para a música como uma influência possível no modo de pensar dos indivíduos. Esse autor realça que:

A biografia musical, mais uma vez, é certamente a mais misteriosa, ela vai encontrar em que lugar a nossa mente aprendeu a construir a si mesma como “pensamento” musical. Uma dimensão que pode nos conduzir não só para saber escutar música, para produzi-la, para comunicá-la, mas sobretudo, que essa dimensão pode ser encontrada na forma que assumiu ou está assumindo a nossa vida e o nosso modo de pensar.<sup>7</sup> (Demetrio, 1994, p. 46)

Uma revisão detalhada dos estudos sobre essa temática pode ser encontrada no trabalho de Torres (2003). Diferente de Torres (2003), que se centra nas identidades musicais das estudantes de pedagogia por ela investigadas, a presente pesquisa busca a relação das pessoas com a música e umas com as outras dentro de um conceito de identidade profissional que abrange aspectos amplos da profissionalidade, aspectos que vão além das práticas musicais dos participantes. Embora pesquisas como as de Demetrio (1994) e Torres (2003) focalizem mais significados relacionados à prática musical, diferenciando-se da presente pesquisa, demonstram, ao mesmo tempo, que as metodologias relacionadas a aportes biográficos têm sido utilizadas na área de educação musical.

Dessa forma metodologias relacionadas a aportes biográficos estão ao mesmo tempo presentes em estudos sobre educação musical e sobre professores. Além disso, tais metodologias se mostram adequadas a um enfoque sociológico que parta da narrativa do indivíduo em contraste com outras metodologias que têm como ponto de partida as estruturas sociais. Entre as metodologias biográficas com enfoque sociológico, a História Oral se apresenta como uma opção que privilegia, entre outros fatores, a intersecção entre as vivências individuais e sociais.

## 2.2 Entrevistas de história oral temática: a memória de uma pessoa e a identidade de um grupo

A História Oral como estratégia de pesquisa está inserida em uma corrente da história que, por um lado, estuda políticos e pessoas com visibilidade social, mas, por outro, procura olhar para as vivências cotidianas e contar a história das pessoas de menor visibilidade social, focalizando acontecimentos que não se caracterizam como “fatos” históricos, mas como modos de viver em determinado local em um determinado

---

<sup>7</sup> No original: “La biografia musicale, ancora una volta, è certo la più misteriosa, va rintracciata laddove la nostra mente ha imparato a costruire se stessa come ‘pensiero’ musicale. Una dimensione che può averci condotto non soltanto a saper ascoltare musica, a produrla, a comunicarla: ma, soprattutto, che è rintracciabile nella forma che ha assunto o sta assumendo la *nostra* vita e il nostro modo di pensare”.

tempo. Ao realizar uma revisão da trajetória da metodologia de História Oral no campo científico da História, Trebitsch (1994, p. 34) descreve o período da década de 1970 quando, na França, os pesquisadores iniciaram trabalhos com um enfoque que se interessava “pela vida cotidiana, pela família, pelos gestos do trabalho, pelos rituais e pelas festas”.

O relato das vivências nas entrevistas de História Oral é considerado um processo duplo de lembrança e construção da memória. Para Pollak (1987), a História Oral almeja responder tanto a uma demanda de conhecimento como à construção de identidades pessoais e coletivas. As identidades parecem estar associadas à memória e à maneira de narrar as vivências enquanto lembranças. A problemática do que é individual e do que se torna coletivo surge quando os autores tratam da questão da memória. Halbwachs (1990, p. 55) considera que:

Não estamos ainda habituados a falar da memória de um grupo, mesmo por metáfora. Parece que uma tal faculdade não possa existir e durar a não ser na medida em que está ligada a um corpo ou a um cérebro individual. Admitamos todavia que haja, para as lembranças, duas maneiras de se organizar e que possam ora se agrupar em torno de uma pessoa definida, que as considere de seu ponto de vista, ora distribuir-se no interior de uma sociedade grande ou pequena, de que elas são outras tantas imagens parciais. Haveria então memórias individuais e, se o quisermos, memórias coletivas.

A maneira como os participantes narram suas vivências profissionais pode, portanto, possuir tanto aspectos individuais como coletivos. As identidades profissionais são construídas em suas vivências com as pessoas, bem como com as concepções e os mitos sobre a profissão, presentes em seus locais de trabalho e estudo.

As abordagens de pesquisa em História Oral privilegiam este olhar sobre a tensão entre a construção de significados individuais e socialmente compartilhados por um grupo. E, justamente por se colocarem “no ponto da intersecção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e o que ele traz em seu íntimo” (Queiroz, 1988, p. 40), são vistas como ferramentas valiosas para a pesquisa.

Alguns autores destacam a superposição do pessoal e do coletivo nos textos resultantes das entrevistas de História Oral. Portelli (1997, p. 30), por exemplo, considera que os resultados das entrevistas:

são narrativas nas quais a fronteira entre o que toma o lugar fora do narrador e o que acontece dentro, entre o que diz respeito ao individual e o que diz respeito ao grupo, pode se tornar mais enganosa que os gêneros escritos estabelecidos, de modo que a “verdade” pessoal possa coincidir com a “imaginação” compartilhada.

## 2.3 Entrevistas com os professores: a construção dos processos de coleta de dados

### 2.3.1 A utilização da técnica de história oral temática

A entrevista torna-se um instrumento mais adequado para a pesquisa de História Oral, porque a memória deve ser lembrada e reconstruída. É durante a entrevista que se faz “história”, na medida em que as lembranças são reconstruídas no ato de se narrar. Por outro lado, se o momento da entrevista é a construção de um espaço determinado no tempo, no qual as lembranças são revividas e contadas dentro de um contexto, tal contexto precisa ser desvelado e levado em consideração na construção dos significados que ocorre na entrevista.

Entre os diversos tipos de pesquisa que utilizam a metodologia de História Oral, há uma graduação da interferência do pesquisador nas entrevistas, desde uma entrevista dirigida, uma história oral temática até a história de vida que, para Lang (1996) seria a técnica de coleta de dados na qual o entrevistador teria um menor grau de influência.

Na busca pela abordagem de um tema específico, a entrevista semi-estruturada é privilegiada na técnica de história oral temática. Esse tipo de entrevista possibilita a abordagem de um tema, mas, ao mesmo tempo, ao não fechar completamente as perguntas em torno de hipóteses preestabelecidas, oferece um espaço para que a voz do entrevistado possa ser ouvida, possivelmente surpreendendo o pesquisador com respostas e abordagens de assuntos que não foram antecipados.

Uma reflexão que surge em relação à maior ou menor diretividade das entrevistas, é o quanto o interesse da pesquisa se volta para a vida dos participantes como um todo ou se focaliza nas suas experiências de vida relacionadas a um tema específico, como, neste caso, a profissão de professor de instrumento na universidade. Parece haver uma tensão entre entender sua riqueza como pessoa, que optou pela carreira de professor de música, ou construir o foco a partir das narrativas sobre suas vidas, retirando delas as partes relativas à profissão. Mesmo havendo a possibilidade de opção pela técnica de história de vida, como outros estudos sobre professores já o

fizeram (por exemplo, Maia, 1998; Fonseca, 1997), parecia mais adequado aos objetivos propostos a busca por uma abordagem que não desconsidera a riqueza dos relatos individuais, mas que, ao mesmo tempo, tivesse o foco nos aspectos compartilhados, que poderiam apontar para os docentes universitários-professores de instrumento como grupo social que possui configurações identitárias comuns. Para focalizar os “comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores” que segundo Gimeno Sacristán (1997, p. 65), definem a profissão de professor, enquanto compartilhados, ou não, pelos diferentes professores, foram escolhidas entrevistas temáticas, centradas não em um “fato” histórico, mas em uma temática das histórias das vidas dos participantes – suas vivências como professores universitários.

As entrevistas foram realizadas a partir de dois roteiros: um roteiro geral, para as primeiras entrevistas (n. 2) e um individual, para as segundas e em alguns casos terceiras entrevistas (n. 3, exemplo). Os roteiros individuais foram elaborados a partir da análise das primeiras entrevistas, buscando, ao mesmo tempo, estimular os entrevistados a comentar sobre a primeira entrevista, retomando, de forma livre, suas narrativas e abordando temas considerados de maior importância para a análise.

Nesses roteiros, as perguntas estão listadas em itens, estando boa parte da sua elaboração final a cargo do entrevistador no momento da entrevista. Como Alberti (1989, p. 65) realça, o roteiro na entrevista de história oral temática tem como função “orientar o pesquisador, ajudá-lo a acompanhar o depoimento e a lembrar-se das questões que devem ser levantadas, sem contudo servir de camisa-de-força”. No momento das entrevistas, as próprias falas dos entrevistados podem ser utilizadas como “ganchos” para as perguntas, procurando solicitar, por exemplo, que o entrevistado desenvolva mais detalhadamente o assunto narrado.

A análise do contexto das entrevistas foi informada principalmente pelos diários de campo. Uma estratégia utilizada para definir os assuntos a serem abordados no diário de campo está baseada em Burgess (1997). Esse autor descreve três tipos de notas a serem utilizadas no diário de campo: as notas substantivas, que descrevem situações, acontecimentos e conversas, com o objetivo de proporcionar uma descrição detalhada das várias situações que envolvem o pesquisador; as notas metodológicas, que se constituem em reflexões pessoais sobre a atividade de coleta de dados; e as notas de análise, que se referem às categorias analíticas e às primeiras idéias sobre a análise que podem surgir durante a coleta de dados.

O diário de campo mostrou-se muito importante para a compreensão dos contextos de realização das entrevistas na presente pesquisa. Assim, foram narrados os contatos iniciais, esporádicos e regulares. Também foi descrito o local e os acontecimentos circunstanciais, a presença de outras pessoas, a premência do horário por compromissos, entre outros, e o processo de avaliação mútua que ocorreu entre entrevistado e entrevistador.

Outros fatores de interesse descritos no diário de campo versam sobre a relação do entrevistado com o gravador, se existe inibição ou rejeição, e a permissão dada para o uso do mesmo. Além disso, estão registradas no diário de campo a explicação e a aceitação do uso das falas na pesquisa por parte dos entrevistados, juntamente com a questão do anonimato. Finalmente, estão apontadas notas que, a partir da memória recente da entrevista, já organizavam os dados em certas categorias que, posteriormente, foram úteis para a análise.

Desde o primeiro contato para a realização das entrevistas até o modo como foi conduzida, o ideal “é que se caminhe em direção a um diálogo informal e sincero, que permita a cumplicidade entre entrevistado e entrevistadores, à medida que ambos se engajam na reconstrução, na reflexão e na interpretação do passado” (Alberti, 1989, p. 69). Para tanto, a postura de respeito às convicções do entrevistado e a abertura em escutá-lo necessitam estar claramente propostas por parte do pesquisador, desde o primeiro contato.

No entanto, por maior que seja o esforço do pesquisador no sentido de propiciar uma plena abertura à exposição das idéias dos entrevistados, pelo menos dois fatores limitantes já estão postos pelas próprias características da metodologia: 1) a presença do entrevistador e 2) a escolha de um tema central.

Thompson (1992, p. 159) destaca “a presença social do entrevistador”, mesmo quando não demonstra nenhuma opinião explícita que possa influenciar o entrevistado. Esse autor exemplifica com a leitura que os entrevistados podem fazer de uma pesquisadora mulher, de classe média. Na medida em que existe uma consciência das imagens formadas, torna-se mais fácil “dar o desconto do viés resultante nas respostas; e também pode ser facilmente contrabalançado pela demonstração de respeito pelas opiniões dos informantes”. Tais demonstrações de respeito podem ocorrer nos momentos de diferenças de opiniões, nos quais o pesquisador se abstém de fazer comentários que possam resultar em juízos de valor.

### 2.3.2 Fazendo contatos e obtendo respostas: a vontade dos docentes universitários-professores de instrumento de “se narrarem”

Para oferecer uma visão de diferentes realidades institucionais, foram entrevistados professores de diversos instrumentos que atuam nas instituições federais de ensino superior do Estado do Rio Grande do Sul – Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – que oferecem cursos de Bacharelado em Música.

Nos primeiros contatos feitos com as instituições entre novembro de 2000 e março de 2001, na UFPeL, no departamento de Canto e Instrumento do Conservatório de Música, estavam lotados 15 professores, dos quais um estava afastado, três tinham contratos temporários e nove trabalhavam com disciplinas de instrumentos no Bacharelado em Música com contratos permanentes.<sup>8</sup> No departamento de Música da UFRGS estavam lotados 34 professores, dos quais 17 trabalhavam com disciplinas de instrumentos.<sup>9</sup> Na UFSM, no departamento de Música, estavam lotados 25 professores, dos quais cinco estavam afastados e dois tinham contratos temporários. Entre esses, oito trabalhavam com as disciplinas de instrumentos em caráter permanente naquele semestre.<sup>10</sup>

A diversidade de instrumentos foi um fator importante para a compreensão dos diferentes pontos de vista em relação à atuação e à definição profissional desse tipo de professor. Embora os professores de instrumento tivessem uma caracterização profissional diferenciada, como pianistas e instrumentistas de orquestra, por exemplo, determinados problemas relacionados à atuação profissional na universidade, bem como algumas das visões dos professores sobre a profissão, mostraram-se comuns. A partir dessas crenças em comum, foram analisados também como parte de um grupo social que, em alguns aspectos e talvez de forma tênue, apresenta uma identidade coletiva.

---

<sup>8</sup> Fonte: Informações por e-mail de um professor do departamento de Canto e Instrumento fornecidas em 21 de novembro de 2000.

<sup>9</sup> Fonte: Lista dos contatos dos professores do departamento de Música da UFRGS fornecida pela chefe do departamento em 08 de novembro de 2000.

<sup>10</sup> Fonte: Lista de frequência das pessoas lotadas no departamento de música de 7 de novembro fornecida em 28 de novembro de 2000 pela secretária do departamento.

Em março de 2001 foram enviadas cartas-convite (n. 1) para os 34 professores da UFPel, da UFRGS e da UFSM que atuavam nas disciplinas instrumento<sup>11</sup> no segundo semestre de 2000. Aqui não foram incluídos os professores em licença ou aqueles em contrato temporário. Foram recebidas 19 respostas de professores que aceitaram participar da pesquisa. Os 19 professores que responderam inicialmente constituem 55,88% das cartas-convite enviadas, uma percentagem consideravelmente elevada para resposta de solicitação de pesquisa, o que indicou uma motivação dos professores em falar sobre o seu trabalho.

A princípio, o critério de seleção foi a vontade manifestada, através da resposta à carta-convite, por parte dos professores até uma data determinada. No momento da realização das segundas entrevistas, foram revistos os critérios de seleção e os 19 professores foram reduzidos a 16. Nesse momento, foram excluídos os professores com carga horária de 20 horas, por apresentarem características profissionais diferenciadas, e um professor com contrato temporário, que havia sido entrevistado por uma falha na troca de informações com sua universidade de origem.

Quadro 1- Definição dos participantes da pesquisa

	UFPel	UFRGS	UFSM	Total
Professores lotados nos departamentos de música	15	34	25	74
Professores que lecionavam a disciplina de instrumento no semestre 2000/2 (menos aqueles com contrato temporário)	9	17	8	34
Professores que responderam à carta-convite	4	10	5	19
Professores participantes da pesquisa na fase final de coleta de dados	3	8	5	16

A coleta de dados foi proposta em três momentos: após o contato inicial, foi realizada, entre abril e agosto de 2001, uma primeira entrevista com os todos os professores. Posteriormente realizou-se uma segunda entrevista, e, em alguns casos, uma terceira. Estas últimas ocorreram entre os meses de setembro de 2002 e fevereiro de 2003. A segunda entrevista teve como ponto de partida a transcrição e a análise da

<sup>11</sup> As disciplinas normalmente têm o nome do instrumento como piano 4, flauta 3 ou violino 1.

primeira entrevista, à luz de diversos autores e com a seleção de citações de trechos de temas considerados de maior aprofundamento. A seleção dos temas deu-se através da intersecção da literatura, da minha análise e dos interesses manifestados pelos entrevistados na primeira entrevista. Esses procedimentos buscavam dar seguimento ao processo de negociação da interpretação e das “vozes” na pesquisa. O mesmo ocorreu num terceiro momento, entre setembro 2003 e janeiro de 2004, quando foi apresentada aos professores a transcrição da segunda entrevista e foram assinadas as cartas de cessão ( n. 4).

Quadro 2 - Etapas da coleta de dados

1ª Etapa abril a agosto de 2001	Primeiras entrevistas
2ª Etapa setembro de 2002 a fevereiro 2003	Segundas (terceira) entrevistas
3ª Etapa outubro de 2003 a janeiro de 2004	Assinatura da carta de cessão

Nas entrevistas, os professores indicam os diversos motivos que os levaram a participar da pesquisa. Dentre esses, destaco o desejo de colaborar com as pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, colaborar comigo como professora da UFSM ou porque conheciam pessoalmente o meu trabalho como pesquisadora e/ou aluna e professora de flauta transversa. Além de tudo isso, destaco ainda a vontade de “se narrarem” e refletirem sobre suas atuações profissionais, que talvez fosse o mais relevante motivo que os impulsionava.

### 2.3.3 Em busca de um diálogo genuíno: alguns conceitos da hermenêutica filosófica na construção do processo de coleta de dados

No momento em que um tema é proposto na entrevista através de um roteiro de perguntas, se estabelece uma tensão entre a “agenda” do pesquisador e aquela dos participantes (McFadzaen, 1999). Parece que a questão central deste equilíbrio entre

tema proposto e espaço de expressão das idéias dos participantes se encontra na busca de um “diálogo genuíno” (Schwandt, 2001). No caso da presente pesquisa, procurei negociar essa tensão ao longo do processo, de tal forma que os participantes pudessem contar as suas histórias e ter uma “voz” na pesquisa, mas de forma que eu pudesse também abordar a temática das identidades profissionais, o objeto de pesquisa estabelecido.

Em um artigo publicado (Louro, 2003b), discuto a problemática do diálogo na construção da metodologia da presente pesquisa. Neste trabalho, destaco uma circunstância da coleta de dados que instigou a minha reflexão sobre o diálogo. No diário de campo, questiono a dificuldade de estabelecimento de um diálogo mais fecundo, durante entrevista com uma professora que é também minha amiga há muitos anos.

Fomos para o apartamento dela, eram 14h15 da tarde, ficamos fazendo entrevista até as 15h10. Na sala tem uma mesa de jantar e dois sofás, dessa vez opto pelos sofás, provavelmente porque me sinto mais à vontade nessa casa. Ela se senta numa poltrona, coloca os pés em cima de outra poltrona, bem à vontade, e diz: “Vamos trabalhar?” Pergunto se ela tem alguma curiosidade sobre a pesquisa. Ela diz: “Não, estou aqui para responder o que tu precisas e não vou dar palpite.” Parece que ela espera por um questionário fechado. Explico que é justamente a opinião dela que me interessa. A sua visão da profissão de professor de instrumento atuante na universidade e dos outros professor que vou estudar. [...] Tenho uma certa dificuldade de ir a fundo com essa professora, e acho engraçado, quanto mais próxima a pessoa parece ser mais difícil, acho que tenho medo de que nossas diferenças de opinião sobre a profissão afetem nossa amizade. Em todo o caso tive cuidado com todos, mais íntimos e menos íntimos. (Diário de campo, 26/05/2001, p. 1-2)

A partir desse questionamento, busquei um aporte teórico que me auxiliasse na discussão sobre a questão do diálogo. Percebi que tal questão remetia também aos paradigmas de pesquisa envolvidos, pois a postura da minha amiga, ao colocar-se como respondente que não se envolve, tanto quanto os meus questionamentos sobre a forma com que as minhas relações pessoais, de amizade no caso, deveriam estar contempladas na metodologia da pesquisa, eram questões que remetiam a definições e visões sobre a pesquisa científica. Desse modo, localizando minha pesquisa em um modelo interpretativo, busquei compreender qual a função da metodologia.

Aos poucos delineou-se para mim a ênfase desse tipo de pesquisa na construção de significados, o que a diferenciava da idéia de que a boa construção de uma

metodologia, por si só, garante a construção do conhecimento. Schwandt (1997, p. 160) escreve essa postura focalizada no método da seguinte forma:

Uma concepção moderna, cartesiana ou iluminista de método também assume uma dicotomia entre sujeito-objeto [...] Nessa maneira de pensar, a função do método é de *bloquear os preconceitos* e manter o objeto de estudo distanciado, onde ele pode ser observado de forma segura, desinteressada e sem envolvimento. Portanto, não é a subjetividade do pesquisador que produz o conhecimento, mas o método.<sup>12</sup>

E, no mesmo texto, o autor destaca como exemplo de uma abordagem interpretativa a filosofia hermenêutica que

Desafia a idéia de que compreender o nosso mundo social deve ser determinado pelo método, e de que o conhecimento é produto de uma consciência metódica... Um pesquisador pós-moderno pode utilizar uma “estratégia” como a desconstrução, mas nunca um método. Essas estratégias devem permitir o paradoxo de múltiplos significados e do jogo de infinitas variedades de interpretação. (Schwandt, 1997, p. 160-161)

Na minha interpretação desta citação, busco resumir algumas das “querelas do método”, ao mesmo tempo em que localizo a metodologia da presente pesquisa:

Mais do que uma querela em torno das possibilidades de exposição matemática das questões em estudo ou validação de um estudo que não toma uma totalização da sociedade como objeto (Boudon, 1989), a questão trazida por Schwandt parece centrar-se na tomada ou não de uma teoria da significação relacional (Oliva, 1989) na construção das metodologias de pesquisa. Sendo assim, não são as possibilidades determinísticas, o uso de hipóteses ou a capacidade de generalização do estudo de um recorte pontual que estão sendo questionados, mas a aquisição do conhecimento que não se desenvolve pelo método de maneira apriorística e sim nas relações que são estabelecidas entre as estratégias metodológicas e as construções de significados ao longo do processo da pesquisa. (Louro, 2003b, p. 4)

Quando pensava sobre o processo de coleta de dados, iluminada por essas reflexões teóricas, percebia que, às vezes, durante as entrevistas, parecia que a busca por uma postura metodológica “distante”, fechada e única dificultava o trabalho de

---

<sup>12</sup> No original: “A modern, Cartesian, or Enlightenment conception of method also assumes a subject-object dichotomy. [...] In this way of thinking, the function of method is to bracket *bias* or *prejudice* and keep the object of understanding at arm’s length, where it can be observed safely with disinterest and lack of involvement. Thus, it is not the subjectivity of the inquirer that produces knowledge but the method”.

interpretação de significados que procurava realizar. Talvez a verdadeira questão fosse o modo de adotar determinados procedimentos de pesquisa sendo, ao mesmo tempo, natural. Como ser amigo, pesquisador e “participante” ao mesmo tempo? Se as identidades são múltiplas, de acordo com os autores pós-modernos (Hall, 1997; Stokes, 1994) então seria realmente possível desempenhar mais de um papel social ao mesmo tempo. Era uma certa influência da concepção de ciência como “siga os procedimentos da sua metodologia” que parecia ter me paralisado em alguns momentos, mas era um processo de aprendizagem pessoal. Um processo de aprendizagem que se deu ao longo da coleta de dados, tanto de uma entrevista para outra quanto de uma forma mais acentuada, no intervalo de um ano e meio entre a primeira e a segunda etapas da coleta (ver Quadro 2, p. 32).

Um ponto chave dessa reflexão sobre “mais que regras, posturas de pesquisa” centrou-se na questão do diálogo, sendo contemplado o conceito de diálogo genuíno da filosofia hermenêutica. Como afirma Schwandt (1997), a filosofia hermenêutica é uma das teorias que pode ajudar na construção de estratégias para a pesquisa qualitativa. Nesse sentido, ao descrever as entrevistas em pesquisa qualitativa, Kvale (1996, p. 46) aponta que a literatura hermenêutica pode ajudar a olhar para o processo de entrevista, tanto no momento da coleta de dados como no da análise. Para esse autor:

A entrevista de pesquisa é uma conversa sobre o mundo da vida humana, com o discurso oral transformado em texto para ser interpretado. A hermenêutica é então duplamente relevante para a pesquisa que utiliza entrevistas, primeiramente na iluminação do diálogo produzido na entrevista a ser interpretado, e posteriormente na clarificação dos subsequentes processos de interpretação dos textos produzidos pela entrevista, que podem também ser concebidos como um diálogo ou uma conversação com o texto.<sup>13</sup>

Como é explicado por Kvale (1996), a entrevista pode ser considerada um diálogo. A palavra diálogo pode assumir diferentes nuances de significado, conforme o contexto em que é usada. Nesta pesquisa, a palavra diálogo é utilizada no sentido que assumi para a linha de pensamento da filosofia hermenêutica. Schwandt (2001, p. 272) descreve que:

---

<sup>13</sup> No original: “The research interview is a conversation about the human life world, with the oral discourse transformed into texts to be interpreted. Hermeneutics is then doubly relevant to interview research, first by elucidating the dialogue producing the interview to be interpreted, and then by clarifying the subsequent process of interpreting the interview texts produced, which may again be conceived as a dialogue or a conversation with the text”.

A chave para dar-se “conta” de um evento genuíno de compreensão se realiza através do diálogo com o “outro” (sendo ele uma pessoa, um texto ou uma tradição), que nós deixemos o outro nos falar. Isso significa que nós não “debatemos” simplesmente *nossos* pontos de vista contra os *deles* (desta maneira simplesmente reproduzindo, reafirmando continuando a argumentar a favor da nossa compreensão anterior) mas que cada parte do evento de compreensão genuinamente coloque em risco suas próprias compreensões pessoais e conseqüentemente se torne aberto para a possibilidade de uma compreensão mutuamente envolvida, nova e diferente.<sup>14</sup>

Nessa linha de argumentação proposta por Schwandt (2001), o verdadeiro evento de compreensão decorre de um diálogo genuíno. Esse tipo de diálogo só se torna possível na medida em que as partes envolvidas arriscam seus próprios pontos de vista. O olhar possível sobre a noção de arriscar os próprios pontos de vista dá-se através dos riscos dos preconceitos. Diversos autores da filosofia hermenêutica tratam dessa perspectiva, inerente a um diálogo genuíno. Bernstein (1986) comenta a distinção feita por Gadamer entre “preconceitos cegos” e “preconceitos justificáveis que são produtos do conhecimento”. Bernstein (1986, p. 90) enfatiza a impossibilidade de distinguir esses diferentes tipos de preconceitos antes de começar o processo de interpretação de um objeto específico ou um diálogo com uma pessoa, um texto ou tradição.

Como é possível distinguir entre esses tipos de preconceitos ou julgamentos? Uma resposta está claramente estabelecida. Nós não podemos fazer isso por um ato solitário ou monólogo de pura auto-reflexão onde nós bloqueamos ou suspendemos todos os julgamentos que envolvem nossos preconceitos.<sup>15</sup>

Bernstein (1986) argumenta que, como parte integrante do nosso ser, os preconceitos não podem simplesmente ser postos de lado antes de iniciar o processo de interpretação. No entanto, durante o processo, podemos perceber qual preconceito pode ser útil e qual pode tornar nossa compreensão mais confusa. Além disso, Blacker (1993, p. 2) afirma “quando os preconceitos do intérprete conscientemente são colocados no

---

<sup>14</sup> No original: “The key to realizing a genuine event of understanding is that it is through dialogue with another (be it person, a text, or a tradition) that we allow the other to speak to us. This means that we do not simply ‘debate’ *our* view versus *their* (thereby simply reproducing, restating and continuing to argue for our current understanding) but that each party to the event of understanding genuinely risks her/his own self-understanding and thereby is open to a possibility of a mutually evolved new and different understanding.”

<sup>15</sup> No original: “How do we distinguish between these types of prejudice or prejudgment? One answer is clearly ruled out. We cannot do this by a solitary or monological act of pure self-reflection where we bracket or suspend judgment about all of our prejudice.”

‘jogo’ com aqueles do objeto – quando os horizontes são ‘fundidos’ – emerge uma linguagem viva em comum”.

Se a condução da entrevista for vista como uma interpretação construída através do diálogo genuíno, torna-se importante analisar três aspectos: o horizonte do entrevistador, o horizonte dos entrevistados e o modo como, na dinâmica do diálogo, os horizontes são fundidos. Uma perspectiva para abordar essa questão foi a tentativa de descobrir quais os preconceitos que estavam em jogo e como eles interagem entre si. Isso foi possível na medida em que refleti sobre o meu próprio horizonte – uma professora de instrumento que fez todos os seus cursos de pós-graduação em Educação Musical –, em contraste com o horizonte de Anita, um exemplo que pode ser tomado entre os professores entrevistados, alguém que fez todos os seus cursos de pós-graduação em “práticas interpretativas”. As nossas concepções sobre música e educação, sobre a arte e o papel da música na sociedade, provavelmente estarão calcadas em perspectivas diferentes.

Esse processo de construção de um espaço, onde eu pudesse ouvir Anita mais ou menos com os seus “ouvidos”, pode ser entendido como a construção de uma “zona de interpretação”, um conceito desenvolvido por Bresler (2001) para a pesquisa qualitativa internacional. Esse conceito é elaborado em contextos nos quais o pesquisador que vive em um determinado País se propõe a realizar pesquisas em outros. Acredito que esse conceito é igualmente útil para a pesquisa qualitativa com base em entrevistas. Bresler (2001, p. 12), citando Gallagher, enfatiza um estado de compreensão que é alcançado através de uma

apreciação, reconhecimento e exame do próprio horizonte histórico. A fusão de dois horizontes resulta na realização com sucesso do ato de compreensão. A consciência histórica efetiva é a consciência do ato da fusão. Eu considero que essa fusão de horizontes é facilitada quando nós trabalhamos colaborativamente na zona interpretativa.<sup>16</sup>

Como explica McFadzean (1999, p. 32), em sua abordagem sobre o uso da filosofia hermenêutica nas entrevistas de História Oral, é importante chegar a um acordo sobre a interpretação.

---

<sup>16</sup> No original: “appreciation, recognition and examination of one’s own historical horizon. The fusing of the two horizons results in the successful completion of the act of understanding. Effective-historical consciousness is the conscious act of this fusion. I contend that this fusion of horizons is facilitated when we work collaboratively in the interpretive zone”.

A hermenêutica é um processo dialógico em que a compreensão de um texto se inicia através do desenvolvimento de um acordo de interpretação entre o autor do texto e o historiador... O segundo processo é o diálogo hermenêutico entre o entrevistador e o sujeito, que é o testemunho gravado, um acordo de interpretação.<sup>17</sup>

No caso da presente pesquisa, esse acordo não significou simplesmente que as diferenças de opinião sobre os assuntos tratados deixaram de ser consideradas, mas que os entrevistados tiveram assegurada uma voz na tese e que, quando essa voz viesse à tona, através das citações das entrevistas, seria de uma maneira estabelecida por nós em conjunto, através de um acordo de interpretação. A “grande” abordagem metodológica então foi a postura de “estar aberta”, não parar em meus preconceitos iniciais, mas saber que meus preconceitos estariam sempre presentes, assim como estaria presente a minha intenção de “estar aberta” a um diálogo genuíno.

Considerar as entrevistas como uma interpretação hermenêutica, na qual os horizontes são fundidos na medida em que os preconceitos são postos em risco através do diálogo genuíno, foi uma estratégia para compreender a construção dos significados no processo das entrevistas. Isto ocorreu porque, ao arriscar meus preconceitos e olhar através de uma “zona de interpretação”, na qual o meu horizonte e o horizonte dos participantes foram considerados, o acesso à construção dos significados nos processos de entrevistas pôde ser feito de forma mais complexa, na medida em que a neutralidade é negada e são assumidas as perspectivas de onde falamos, tanto as minhas como as dos participantes.

---

<sup>17</sup>No original: “Hermeneutics is a dialogical process in which the understanding of a text is initiated through the development of agreed interpretation between the author of the text and the historian... The second process is the hermeneutical dialogue between the interviewer and the subject, which is the recorded testimony, an agreement on interpretation”.

## 2.4 A realização das entrevistas

### 2.4.1 Contextos

#### 2.4.1.1 Contextos das entrevistas

Como conversas que abordam o tema proposto dentro de diálogos que incluam comentários sobre o que estava sendo vivido por seus interlocutores, as entrevistas foram informadas por muitos contextos diferentes – desde situações macropolíticas, como a eleição de 2002, até as vivências em determinados bairros das cidades ou as circunstâncias de vida dos entrevistados e da entrevistadora. Pais (2001, p.115-116) destaca a dupla função da contextualização – localizar os indivíduos ao mesmo tempo que busca explicar teoricamente as implicações da interpretação dada às circunstâncias por eles vividas.

Várias podem ser as utilizações de um contexto: por um lado, podemos falar de contextos de indivíduos, isto é, referentes aos elementos do meio social relevantes para os indivíduos; por outro lado, podemos falar de contextos analíticos utilizados pela teoria sociológica, aparecendo estes como uma construção teórica na qual algumas variáveis se combinam na tentativa de construção de uma estrutura hipotética interpretativa ou explicativa.

Dessa forma, a seguir serão descritas algumas circunstâncias que, por um lado, localizam os participantes em seus espaços sociais e que por outro, já vem informadas dos processos de surgimento de categorias de análise da pesquisa. Assim, a greve serve de pano de fundo para as categorias de formação e atuação profissional e as eleições informarão os questionamentos sobre ensino de música em um país com graves problemas sociais e prosseguindo nesse cenário descrevo algumas circunstâncias onde a pobreza pareceu interrogar os processos da pesquisa. Esta última circunstância não pretende de maneira alguma tratar de tema tão grave de forma passageira, apenas busca reforçar a reflexão que será trazida pelos professores nas entrevistas sobre os papéis sociais que o ensino da música na universidade pode desempenhar. Cabe destacar ainda que esse não é um espaço para dar voz a quem vive em situação de pobreza, mas mesmo não sendo esse o tema pesquisado, o contexto de nossas vivências continua sendo informado pelas “realidades” a nossa volta. Estas circunstâncias descritas a seguir são

ao mesmo tempo pano de fundo para algumas das categorias de análise e situações vivenciais minhas e dos participantes.

Um acontecimento que contextualizou as entrevistas foi a greve dos professores e funcionários das universidades federais, realizada em 2001. Em agosto de 2001, quando concluía a primeira fase das entrevistas, encontrei dificuldades em conciliar minha agenda com a dos professores, que se viam às voltas com providências relacionadas à greve. E, no verão de 2003, quando foram conduzidas as segundas entrevistas, o fato dos professores ainda estarem em aulas possibilitou que algumas entrevistas fossem conduzidas em janeiro e fevereiro, meses nos quais, tradicionalmente, os professores universitários estariam em férias. Esse tema, embora explorado, parecia ser algo rotineiro com o qual é “preciso conviver”, não se tornando objeto de grandes comentários para muitos dos professores.

A insatisfação com as condições de trabalho, independentemente da greve, converteu-se em um dos temas das entrevistas. Percebi tal insatisfação também por parte dos funcionários, em conversas que escutei, antes da realização das entrevistas, nas instituições. Em uma ocasião, ouvi a conversa de duas funcionárias: “Eu não vou fazer isso porque não é minha obrigação”, “Eu estou aqui só por causa da professora fulana, se não já teria ido trabalhar em outra função” (Diário de campo, 21/11/02, p. 2). Pensei sobre a necessidade da realização de pesquisas também com os funcionários e guardei o tema da insatisfação no trabalho, como uma possibilidade que estaria presente nas entrevistas.

Outro acontecimento marcante foram as eleições de 2002. As segundas entrevistas foram conduzidas imediatamente antes e logo após as eleições de 2002, que teve influência nos assuntos abordados e na presença de algumas visões sintonizadas com a temática de políticas nacionais. Quando me dirigia ao apartamento de uma das entrevistadas, localizado em Porto Alegre, na véspera do segundo turno das eleições, “no caminho havia muitas bandeiras do PT e do Rigotto [candidato a governador] e muito agito, está tudo muito agitado” (Diário de campo, 26/10/02, p. 1). Não apenas a política mas também essa excitação geral, que para alguns era vivida como uma festa e para outros com muitos receios, influenciaram as entrevistas um pouco para “fora da rotina”.

“Dentro da rotina” parecia estar a convivência com a pobreza, que se fez presente em alguns momentos das entrevistas. Um dos professores solicitou uma

entrevista- almoço, que foi conduzida no Mercado Público de Porto Alegre, onde fomos interrompidos diversas vezes por pedintes que, educadamente, nos deixavam prosseguir, na medida em que afirmávamos não ter interesse em comprar nada nem em “ajudar”. Numa ocasião, ao sair do prédio de uma das entrevistadas, fui surpreendida por um mendigo que se abrigava da chuva. Em outro momento, em Pelotas, percebi que o envolvimento com a entrevista que acabara de realizar fez com que fosse mais grosseira e menos atenta do que costumo ser, ao lidar com um menino em situação de rua que me abordava, de um jeito um tanto rude, na saída do táxi na rodoviária. Naquele momento, preocupava-me mais em compreender o que o entrevistado dissera do que agir com polidez para com um menino em situação de rua. No entanto, esse tema não seria apenas uma “interrupção” ou ruído, a problemática social tornar-se-ia um dos temas das entrevistas.

Não que eu não visse a própria temática que estava estudando como um problema de premência para a realidade em que vivo, apenas outros problemas e contextos que não estava buscando focalizar vinham bater a minha porta me dizendo por um lado, que o que eu pesquisava não era o único, nem o mais importante problema da realidade, o que era bastante evidente. Mas mais que isso, as narrativas dos professores poderiam estar embebidas em toda essa vida que os cercava e era importante que, ao invés de tomá-las como recortes isolados, eu as colocasse como fotografias que possuíam como fundo muitas vidas e inter-relações complexas que os envolviam.

#### 2.4.1.2 A pesquisadora no processo de coleta de dados

Situando a pesquisa em um paradigma qualitativo, minha subjetividade de pesquisadora teve um papel de relevância na “construção” dos dados coletados. Como destaca Bresler (2001, p. 16):

De fato, numa visão de mundo construcionista, examinar a interação do “self” do pesquisador com os dados é essencial a interpretação. A pesquisa interpretativa começa com a biografia e o “self” do pesquisador. Os tipos de conhecimento, valores e identificações que o pesquisador

possui são considerados como a chave que modula interpretações e compressões.<sup>18</sup>

Dessa forma, minha história de vida e os diversos acontecimentos ao longo do processo de coleta de dados tornam-se também fatores de contextualização das entrevistas.

Enquanto os entrevistados, alguns mais à vontade, outros com estranheza, narravam circunstâncias de suas vivências também na família, com amigos e companheiros, como parte de suas múltiplas vidas, me via habilitada a olhar para essas falas dentro da moldura das minhas próprias experiências de vida que, aos poucos, pareciam adquirir uma nova luz através dessas narrativas que construíamos em nossos diálogos. Muitas vezes, ouvia os entrevistados com silêncio respeitoso, mas sabendo que minha compreensão do tipo de experiência que narravam era diferente. Outras vezes, de forma bastante fascinada, “parecia estar ouvindo minha própria história”.

Ao longo do processo de coleta de dados, experienciava uma relação com as pessoas e instituições que se diferenciava conforme as circunstâncias tanto da minha vida pessoal quanto do próprio processo. Dessa forma, houve tantos momentos de frustração como de tomada de consciência de quanto o processo de coleta de dados mexia com minhas certezas. Mas, ao final das segundas entrevistas, percebi que estava sofrendo um desgaste, quando resolvi realizar uma entrevista na casa de um professor na zona rural de Porto Alegre, ao invés de realizá-la em meu apartamento no centro, o que teria sido bem mais fácil, como registrei:

Eu queria algo de diferente que me empolgasse para além da coleta de dados. Ir ao sítio, dirigir, ir a um lugar novo cheio de ar puro, diferente da cidade. Parecia que neste desgaste de "finalmentes" era preciso inventar uma aventura para tornar as coisas mais divertidas, pois o sabor da descoberta pela descoberta foi se repetindo um pouco ao longo das entrevistas. Mesmo que o meu interesse pela fala desse professor fosse muito acentuado, ainda havia que me convencer a ter coragem e manter o entusiasmo pela coleta de dados até o fim. No final isso ocorreu, e bem mais pelas reflexões muito encaixadas no delineamento das minhas linhas de argumentação, feitas pelo professor, do que pela minha aventura rural. No entanto, a aventura foi boa também. (Diário de campo, 27/2/2003, p. 1-2)

---

<sup>18</sup> No original: “Indeed, in a constructivist world view, examining the self interacting with the ‘data’ is essential to interpretation. Interpretive research begins with the biography and the self of the researcher. The type o knowledge, values and understanding” .

Mesmo que, em alguns momentos, o entusiasmo tivesse diminuído ou que os acontecimentos da minha vida pessoal desviassem o meu investimento emocional para outros lados, os entrevistados pareciam apontar para a minha postura como alguém que realiza um trabalho “por prazer”.

Muitas vezes, os entrevistados comentaram sobre as diferentes instâncias profissionais nas quais já me conheciam e de quanto o fato de eu ser “uma delas” os colocava mais à vontade nas conversas sobre a “nossa” profissão. Na realidade, minha experiência de professora de instrumento na universidade me aproximava dos entrevistados; no entanto, as minhas opções de maior investimento na área de pesquisa do que na performance traziam para alguns uma certa estranheza. Via-me, e os entrevistados pareciam me ver da mesma forma, alternadamente, como alguém que, em alguns momentos, pertence ao grupo profissional e, em outros, parece distanciar-se pelas próprias diferenças das perspectivas desveladas.

Parecia haver diferenças de “olhar” entre os participantes e eu, criadas pelos diferentes contextos em que as nossas crenças e valores foram construídos. Essas diferenças podem ser analisadas a partir de três grandes áreas: 1) de onde os professores vieram – experiências vividas durante a infância e como estudantes; 2) onde vivem como professores de música/instrumentistas – vivências profissionais; 3) onde vivem quando não estão trabalhando – vivências pessoais.

Uma vez que considero que a maneira como os participantes descrevem suas crenças sobre a profissão pode ser influenciada pelo “lugar de onde vêm”, também deve ser dito que a maneira como “analiso” seus relatos também está influenciada tanto por “de onde venho” como por “de onde eles vêm”, porque eu veria eles de forma diferente se tivesse um *background* diferente.

Essas diferenças de perspectiva podem tornar-me um *outsider* (Bresler, 2001) em relação à maneira de conceber as identidades como professores universitários de música. Ao mesmo tempo, parte da minha experiência me torna uma *insider*, devido aos dez anos em que lecionei instrumentos na universidade e em outros níveis de ensino. No entanto, também me torno uma *outsider*, porque a minha perspectiva sobre o que é ser um professor de instrumento é diferente da dos participantes, em razão de meus cursos de pós-graduação em Educação Musical. Ao perceber essas diferenças, procurei construir uma “zona interpretativa”, que pôde “definir o espaço onde conhecimentos,

experiências, e crenças de *outsider* e *insiders* interagem para criar uma nova compreensão” (Bresler, 2001, p. 7).<sup>19</sup>

Além das diferenças em biografias e posições sobre a profissão, minha localização em relação às três instituições pesquisadas também fez com que eu mesma me visse, assim como os entrevistados, mais como *outsider* ou *insider*. Dessa forma, na UFPel, instituição na qual não possuía vínculos, nem como aluna nem como professora, as entrevistas foram emolduradas pela minha posição de “estrangeira”.

No Instituto de Artes da UFRGS, onde estudo desde os 12 anos de idade, a minha sensação, e certamente a minha postura de “pessoa que já conhece algumas coisas” nas entrevistas, foi distinta da postura na UFPel. Na UFRGS, precisei lidar com os papéis de ex-colega, que não é vista há muito tempo, e, principalmente, de aluna, vínculo institucional que atualmente possuo. Certo dia, quando aguardava um professor para a entrevista, observei com curiosidade a maneira como questões de insatisfação por parte dos funcionários e ambições dos alunos pareciam desvelar-se na minha frente. Registrei, naquele momento, que a minha sensação, no saguão do Instituto de Artes, era a de “fazer parte da paisagem”.

Reconhecendo a minha extrema familiaridade tanto com a UFRGS como com a UFSM, onde sou professora, afastada no momento, busquei construir um estranhamento. Lembro de uma entrevista na qual uma das professoras mencionou o Festival de Inverno, um evento de caráter internacional, organizado pelo Departamento de Música da UFSM, no qual trabalhei por alguns anos. Ela disse: “Você sabe tudo sobre o Festival de Inverno, não precisamos falar sobre isso”. Então aprendi a fazer perguntas do tipo “Eu sei, mas gostaria que você contasse de novo, para a pesquisa, para o gravador”. Isso possibilitou a abertura de espaços, para que os professores entrevistados relatassem situações, que muitas vezes vivemos juntos, sob uma ótica menos informada do meu ponto de vista.

#### 2.4.1.3 Olhando para os professores

Parte da elaboração de um processo de estranhamento (Arroyo, 1999) estava em desconstruir, para mim e para os entrevistados, as relações e as histórias em comum vividas em outros momentos. Havia vários tipos de relações anteriores, desde a de ex-

---

<sup>19</sup> “[...] define a space where the knowledge, experiences, and beliefs of outsiders and insiders interact to create new understandings”.

colega, que estudou junto em muitas circunstâncias, passando pela de ex-aluna e chegando a de colega de trabalho e pesquisadora, de uma certa forma já conhecida. Muitas vezes, essas relações serviram de base para a construção de um relacionamento de coleta de dados em entrevistas.

Em outros momentos, nossas vivências anteriores comuns precisaram ser relativizadas, para possibilitarem um diálogo mais fecundo. Dessa forma, em alguns momentos, percebi que os entrevistados me viam como uma pesquisadora inquisitiva, que os intimidava um pouco. Procurei desconstruir esta imagem, na mesma medida em que buscava, para mim e para eles, a postura de um diálogo genuíno. Também a minha posição de ex-aluna parecia, algumas vezes, desfavorecer o diálogo que eu buscava. Como aconteceu com um ex-professor, durante a segunda entrevista, quando a minha sensação de constrangimento parecia vir da combinação estranha das nossas personalidades com a sua autoridade de meu ex-professor.

O fato de ser ex-aluna, em alguns dos casos, também possibilitou uma cumplicidade maior com os entrevistados. Da mesma forma, as vivências comuns como colega em diversas instâncias de formação, que, algumas vezes, remontavam a minha formação como criança e adolescente e me faziam ter “um sentimento esquisito e bom de estar na frente de alguém que descrevia um momento da minha infância” (Diário de campo, 9/4/2001, p. 2). Não era conhecida apenas pelo meu passado, mas também pelo presente, onde ser “orientanda da Jusamara” igualmente virava “cartão de apresentação”.

Os silêncios e os desabafos durante as entrevistas constituíam uma espécie de melodia. Como em uma entrevista, na qual me chamou a atenção o fato do professor entrevistado apresentar um modo de falar muito mais lento que o meu. Tentei deixar que seus silêncios soassem, embora fosse bastante difícil, porque minha natureza ansiosa me conduz a preencher os silêncios com observações. Deixar soar os silêncios era um conceito da literatura de História Oral, em que existe um debate sobre a questão da transcrição dos silêncios e outras expressões dos participantes, o qual remete não apenas ao momento da transcrição, mas também à condução da entrevista. Autores como Hilgert (1997, p. 3-4) consideram que:

Ao contrário do escrito, o texto falado revela explicitamente toda a complexidade do processo da constituição textual, envolvendo tanto o planejamento verbal quanto a sua formulação lingüística, determinando-

se ambos numa progressiva relação de causa e efeito e sendo determinado pelas características dos interlocutores, pelas relações que os unem ou desunem e pela situação da fala. A preocupação simultânea dos falantes com o dizer e o como dizer deixa, evidentemente, uma série de marcas responsáveis pela caracterização específica de sua formulação. Elas explicitam os procedimentos a que o falante se vê impelido a recorrer para levar a bom termo seu objetivo comunicacional.

Embora tais debates apontem para um aproveitamento da transcrição mais ou menos literal da entrevista, no sentido de acessar o significado de silêncios e repetições, optei por uma transcrição literal inicial e um tratamento de textualização posterior. Textualização esta que privilegiou a clareza da compreensão do sentido textual dos discursos, bem como a veiculação de uma erudição compatível com “ser professor universitário” que os entrevistados me haviam solicitado.

#### 2.4.1.4 “Nós somos pessoas muito ocupadas”: negociando horários e locais

A diferença de disponibilidade entre adultos jovens e idosos é uma temática que tem sido abordada pela literatura da História Oral (por exemplo, Weber, 2000). Os autores problematizam a temática de que adultos (entre 30 e 50 anos), por estarem em um momento de vida de grande investimento em termos de tempo para a profissão e a família, possuem menos disponibilidade para participar de entrevistas. No caso da presente pesquisa, essa falta de disponibilidade é agravada pelo acúmulo de tarefas profissionais e domésticas, nem sempre só femininas mas, muitas vezes, ao encargo das mulheres, que é enfrentado por muitos dos professores universitários entrevistados.

Alguns professores reclamaram da extensão da entrevista, da complexidade das perguntas ou mesmo da realização de uma segunda entrevista. Mas, depois de um certo “susto” em relação a essas questões, estiveram dispostos a colaborar. Ao mesmo tempo, procurei ser flexível, reduzir a duração das entrevistas e negociar horários e locais.

Para algumas pesquisas qualitativas na área de educação musical (Gomes 1998; Corrêa, 2000), o *locus*, o “onde” a entrevista se realiza é fator predeterminado pela temática da pesquisa. Corrêa, por exemplo, em sua pesquisa sobre a auto-aprendizagem de violão por adolescentes, comenta que “a idéia de entrevistar os cinco adolescentes em suas casas surgiu em razão do próprio tema deste trabalho, visto que é no espaço familiar que eles desenvolvem o aprendizado do instrumento musical” (Corrêa, 2000, p. 36).

Na presente pesquisa, o local da entrevista foi definido pela problemática: onde os entrevistados sentem-se melhor para possibilitar um diálogo que incite à abertura para uma “narrativa de si”? “Narrativas de si” são vistas como maneiras de falar sobre si mesmo, que viabilizem “um estudo de como o ser humano ‘sente’ e narra o mundo” (Louro e Torres, 2003, p. 3). Assim, na negociação com os entrevistados, surgem diferentes locais para a realização da entrevista: nas casas dos entrevistados, nas instituições de ensino superior onde atuam, em lugares públicos e em minha casa. A definição do local foi fruto de uma negociação, mais ou menos intensa, com os entrevistados.

A casa dos entrevistados pareceu um local onde, por se sentirem mais à vontade, estariam mais inclinados a uma “narrativa de si”. Alguns professores optaram por realizar a entrevista nas próprias instituições de ensino superior. Na UFPel, minha presença era fator de estranheza, eu era vista como um rosto desconhecido e, por alguns entrevistados, com uma certa deferência de “pesquisadora de fora”. Na UFRGS, alguns professores optaram por realizar as entrevistas na instituição, outros preferiram realizá-la em outros locais. Já na UFSM, onde conversar com meus colegas é atitude corriqueira, foi preciso convidá-los para ir em alguma sala, pois se fazia necessário buscar o menor número de interrupções possível.

Alguns professores preferiam locais públicos, ou mesmo realizar a entrevista durante o almoço. No começo da coleta de dados, vi isso com desconfiança, mas, depois, passei a considerar primeiro os fatores técnicos da possibilidade de gravação e depois o fato de que esses professores pareciam sinalizar que o local público seria o melhor lugar para buscarmos uma “conversa mais aberta” em contraste a uma entrevista mais “profissional” ou “formal”, que seria feita nas instituições onde lecionam.

A partir de diferentes negociações de possibilidades de locais e horários, para alguns professores ficou mais conveniente a entrevista em meu apartamento, principalmente por estar localizado no centro de Porto Alegre. Esse local mostrou-se bom para o diálogo e para “narrativa de si”, apenas eu me sentia mais exposta do que nos outros locais.

## 2.4.2 Durante a entrevista

### 2.4.2.1 Procedimentos

Todos os procedimentos das entrevistas foram negociados com os participantes. Dessa forma, por exemplo, o uso de pseudônimos, que tinha para mim o objetivo claro de proteger os entrevistados e possibilitar-lhes uma maior liberdade, nem sempre foi aceito de imediato. Alguns professores argumentaram “mas eu assino embaixo de tudo o que disser”. Embora compreendesse o argumento e soubesse da existência de pesquisas na área de música e fora dela, que mencionam os nomes verdadeiros dos participantes (Requião, 2002; Maia, 1998), parecia-me que a pesquisa seria outra se os seus nomes verdadeiros fossem utilizados. Por um lado, havia um aspecto ético, de poder tratar com personagens construídos, com um distanciamento permitido pela linguagem, e não com o meu colega de departamento, ex-professor ou novo amigo. Por outro, alguns professores entrevistados são pessoas conhecidas no cenário musical do Estado do Rio Grande do Sul, outras não. Essa diferença entre eles, e possivelmente entre a força de seus discursos, caso revelasse seus nomes verdadeiros, deveria ser considerada.

Além disso, sabia, por experiência com a pesquisa e a convivência com os entrevistados, que, em alguns momentos, a minha perspectiva seria diferente da deles. Por essa razão, optei por fazer uma interposição de idéias dentro do texto, julgando este procedimento mais conveniente do que um questionamento direto, que dificilmente conduziria a um diálogo genuíno. Ao colocar-me em posturas às vezes distintas daquelas dos professores entrevistados, também me senti mais à vontade, uma vez que seus nomes verdadeiros não foram mencionados. Assim, se alguns professores questionaram sobre o anonimato, para outros esse procedimento foi muito natural.

A gravação ou não da entrevista também foi negociada. Dos dezesseis participantes, apenas dois solicitaram que as entrevistas não fossem gravadas. Neste caso, adotei o procedimento de tomar notas e, logo após a entrevista, fazer um relato oral gravado da entrevista. Posteriormente, escrevi um relatório de entrevista baseado na gravação e nas anotações. As entrevistas gravadas foram transcritas literalmente.<sup>20</sup> Todo o corpo documental gerado pelas entrevistas foi revisado pelos participantes. Mesmo

---

<sup>20</sup> Este trabalho foi realizado por assistentes de pesquisa e posteriormente revisado por mim.

que tivesse a permissão de gravar, em muitos momentos percebi um certo constrangimento com o gravador, como “a testemunha” que levava o que estava sendo dito para o “resto do mundo”. Em alguns momentos, os participantes me pediram para desligar o gravador, e então falavam de assuntos que consideravam sigilosos. Quando tais assuntos eram do interesse da pesquisa, pedia permissão para relatá-los no diário de campo. Algumas vezes, concordavam, outras não.

A duração das entrevistas dependeu das circunstâncias: as mais curtas tiveram quarenta e cinco minutos e as mais longas quase três horas. Fatores geralmente considerados foram a disponibilidade dos professores, que, mesmo demonstrando falta de tempo, abriram um espaço em suas agendas para as entrevistas, e o meu cansaço, pois em muitos momentos, realizei muitas entrevistas em seqüência.

#### 2.4.2.2 Condução das entrevistas: “essa metodologia é como uma música, eu vou procurar te acompanhar”

Cada entrevista foi única em sua condução, mas houve alguns aspectos estruturais que se mantiveram. Assim, geralmente no início, conversávamos sobre outros assuntos, desde o centro de Porto Alegre até “como é bonita a sua casa” e, a partir destes assuntos do dia-a-dia, procurava, depois de um tempo de conversa, fazer “ganchos” que me levassem ao início da entrevista propriamente dita.

Nem todas as entrevistas desenvolveram-se da mesma forma, mas havia uma estrutura, como uma seqüência harmônica para improvisar em cima. Depois de ligar o gravador, buscava seguir o roteiro da entrevista, sempre mudando a ordem das perguntas, conforme a fala dos entrevistados conduzia para os assuntos que estavam previstos no roteiro; também pedia esclarecimentos de quaisquer comentários de assuntos não previstos que me parecessem interessantes. Nem sempre o roteiro foi seguido na íntegra, pois as falas levavam para outros lados e, metodologicamente, considerava mais importante captar esses novos olhares sobre a temática que os entrevistados traziam do que buscar cumprir burocraticamente o roteiro previsto.

A primeira entrevista incluía, além do desenvolvimento do roteiro (Anexo 2), a explicação da temática da pesquisa, das citações, das revisões e da realização da segunda entrevista. Assim, a cada nova entrevista que realizava, observava a maneira parecida, mas sempre um pouco mais elaborada, com que dialogávamos sobre “qual é

mesmo” a temática da pesquisa. As reações sobre os procedimentos também eram novas a cada participante, para alguns todos os procedimentos eram muito naturais, outros questionavam a maneira como as entrevistas seriam transcritas e como suas falas iriam aparecer no texto final. Muitos participantes se mostraram disponíveis para a realização da segunda entrevista; alguns, no entanto, estavam preocupados com o tempo que seria disponibilizado de sua agenda e pareciam sentir certo desconforto quanto à realização desse tipo de entrevista, na medida em que apresentava questionamentos mais ou menos novos para eles.

Como já mencionado, houve um intervalo aproximado de um ano e meio entre a primeira e a segunda entrevista (ver Quadro 2). A principal razão para esse intervalo foi dar oportunidade de um tempo para que os dados da primeira entrevista fossem analisados sob diferentes óticas. Uma parte dessa análise foi realizada durante o meu estágio no exterior, sob a supervisão da professora Liora Bresler, e inserido dentro de diferentes disciplinas que cursei no período. Houve vantagens e desvantagens para esse intervalo de tempo. Os participantes esqueceram-se da pesquisa, mas contaram as suas histórias da mesma forma, algumas vezes as mesmas histórias, o que causava uma saturação de interesse para análise.

A segunda entrevista possuía um roteiro individual (Anexo 4) para cada participante. Um dos procedimentos planejados nesse roteiro era a leitura de trechos da primeira entrevista, especialmente escolhidos, a partir da análise, para que os entrevistados comentassem. Quando expliquei para um dos participantes que deixava os trechos mais auto-reveladores para o final, ele replicou: “Vais me desnudar assim? Vais publicar na *Playboy*?”. Mas como eu poderia falar de identidade sem “desnudar” os participantes? Mesmo que meu foco seja a possibilidade de um processo de construção de uma identidade coletiva, ela é estudada pela maneira pessoal como cada participante relata sua história. Alguns deles, como nesse exemplo, pareciam surpresos que eu não tratasse apenas de como ensinar a interpretação de uma obra musical, por exemplo, mas também de que processos identitários, também de caráter pessoal ou mesmo “íntimo”, estão envolvidos. Esse era mais um motivo para utilizar o anonimato, na medida em que, então, eu estaria “desnudando” pessoas anônimas.

Uma primeira visão da nudez acontecia quando os entrevistados se deparavam com a transcrição literal da sua primeira entrevista. O choque com a maneira como falam na oralidade era muito grande. Tentei fazer uma primeira textualização de

algumas entrevistas, mas, no final, optei por mandar a cópia transcrita literalmente, pois passei a observar que os professores ficavam chocados, mesmo com um texto no qual eu buscava “corrigir” o português, mantendo a oralidade.

Um outro aspecto diz respeito à autoria do texto. Por um tempo, por causa das citações das entrevistas, tive a impressão de que o texto seria também da autoria dos participantes. Posteriormente, percebi que as entrevistas eram textos mediados por mim e, portanto, de minha autoria. Em uma das segundas entrevistas, esse assunto veio à tona, quando um dos entrevistados falava sobre a cópia da entrevista, que eu havia mandado em anexo por e-mail. Ele se referiu a esse material como “seu texto, ou o primeiro esboço do seu texto”, e aí percebi que um material que para mim era a “entrevista dele”, mais de autoria dele que minha, para ele era “o seu texto”, basicamente de minha responsabilidade e autoria.

Em outra segunda entrevista, a da Luciana, fiquei instigada principalmente com a sua metáfora do girassol,<sup>21</sup> na qual falava das identidades. Cogitei então fazer uma terceira entrevista, pois considerava haver muitas coisas que ainda gostaria de perguntar para ela, que pareciam importantes para a pesquisa. Realizei a terceira entrevista com ela e cheguei à conclusão que não era necessária uma terceira entrevista com os demais participantes, porque, após a terceira entrevista com Luciana, tive a impressão de que muito do que ela dissera já fora dito. Em três entrevistas, os outros professores provavelmente chegariam a mesma saturação dos dados.

Ao final, tanto da primeira como da segunda e terceira entrevistas, desligávamos o gravador e conversávamos mais um pouco. Procurei relatar essas conversas no diário de campo, na medida em que pareciam relevantes para a pesquisa.

#### 2.4.3 Finalizando a coleta de dados: as assinaturas das cartas de cessão

A última etapa da coleta de dados (ver Quadro 2) foi realizada mais ou menos um ano depois das segundas entrevistas. Os professores receberam por e-mail ou pelo correio<sup>22</sup> as segundas (e a terceira) entrevistas para serem revisadas, e houve um encontro para a assinatura da carta de cessão (Anexo 5).

---

<sup>21</sup> Ver Capítulo 7.

<sup>22</sup> As entrevistas foram enviadas como anexo do e-mail sempre que os professores demonstram utilizar com frequência esse meio de comunicação; caso contrário, foram enviadas pelo correio comum.

O diário de campo da viagem a Pelotas para a assinatura das cartas de cessão ilustra esse momento do processo da coleta de dados.

Estou bastante cansada, mas satisfeita com a minha viagem a Pelotas. Quando estava planejando essa ida, tudo parecia um grande desperdício, para quem viajar seis horas, três para ir e três para voltar, para falar com duas pessoas. No entanto, valeu a pena. Uma das participantes me convidou para almoçar, leu comigo a segunda entrevista e depois convivemos por mais algumas horas. Foi interessante porque ela lia a entrevista e começava, oralmente, a contar as histórias, depois seguia lendo e via que aquilo que ela acabara de contar estava escrito na entrevista, pois ela já falara sobre isso há um ano atrás. Me pareceu uma boa indicação de que, por um lado, essas eram mesmo as histórias que ela “tinha para contar” e que, por outro, havia uma saturação de dados que comprova o acerto de não ter feito, pelo menos com essa participante, uma terceira entrevista. Um outro professor participante foi muito mais criterioso, estava preocupado com a falta de coerência da sua entrevista transcrita literalmente. Depois de uma hora lendo a entrevista juntos, sugeri que mandasse por e-mail os trechos que seriam citados na tese, procedimento que já havia sido solicitado por outros três participantes. Ele assinou a carta de cessão com a combinação de que posteriormente eu enviaria os trechos para serem revisados. (Diário de campo, 30/11/03)

Cabe ressaltar que alguns professores pediram para que trechos fossem suprimidos e não fossem citados na tese. Isso pareceu ocorrer por diversas razões. Primeiramente, no processo de se enxergar através das entrevistas, os professores pareciam não se reconhecer, “estas não são as minhas idéias” ou “nem foi isso que eu quis dizer”. Nessa fase final, o tempo muitas vezes era curto, pois, além de tudo, essas últimas cartas de cessão foram assinadas no final do ano, quando todas as pessoas estão envolvidas em muitas atividades. No entanto, no meu cronograma era necessário estabelecer quais citações seriam utilizadas na tese para que eu pudesse ter tempo de processar o texto dentro dos prazos estabelecidos.

## 2.5 Processos de análise de dados

### 2.5.1 Princípios gerais da análise

A análise numa perspectiva teórica interpretativa assume a existência não de uma realidade a ser estudada, mas de interpretações do vivido. Na abordagem de análise dessa pesquisa, a realidade é vista como uma interpretação, porque o foco está nas narrativas dos professores sobre a sua experiência vivida. A minha análise dos discursos

dos professores, como uma análise de interpretações das suas vivências, torna-se a interpretação de suas interpretações. Portanto, a “realidade” do que “realmente aconteceu” nas histórias contadas não é central para a análise, são centrais as múltiplas interpretações dos professores sobre suas experiências vividas, suscitadas a partir da temática da profissão.

Uma vez definido o meu foco de análise nas interpretações, surge uma primeira tensão localizada entre encontrar e criar uma zona interpretativa com cada participante e tentar gerar aspectos mais generalizáveis. Se, por um lado, eu não queria perder a riqueza de cada relato do vivido por cada um dos participantes, por outro, estava interessada em entender como essas experiências individuais podem ser colocadas juntas para estabelecer um sentimento coletivo de pertencimento a um grupo profissional.

Uma segunda tensão pode ser localizada na negociação das interpretações. Sendo uma pesquisa interpretativa, baseada na compreensão da filosofia hermenêutica de interpretação, essa interpretação é fundamentalmente um processo. Em tal processo, o intérprete e o objeto, as narrativas dos participantes, no meu caso, engajam-se em um diálogo, no qual o significado é negociado. O diálogo não se dá de forma direta entre eu e os participantes, mesmo que esse tipo de diálogo exista, mas se dá entre o significado que encontro em suas palavras transformadas em texto e o significado que eles mesmos encontram nessas palavras. E esse significado não necessariamente será o mesmo. Uma vez que a verdade é múltipla, pode dar espaço a diferentes perspectivas.

Por exemplo, na primeira entrevista, Mônica mencionou sobre a leitura como um processo vivo onde o intérprete ia adquirindo um “amor pelo texto”. No meu diálogo interpretativo com o texto da entrevista da Mônica, eu considerei essa uma parte muito importante que daria margem a diversos comentários sobre processos de leitura musical. Na segunda entrevista, mostrei esse trecho da primeira entrevista para ela e ela comentou “nem sei porque disse isso, acho que foi por causa de uma aluna que toca muito mecanicamente a qual tinha tido aula comigo naquele dia, mas não penso realmente assim, isso não é importante”. No entanto, o texto da primeira entrevista permanecia como um dado e eu ainda poderia interpretar essa informação como relevante, embora para a entrevistada tal comentário tivesse uma importância menor.

Analisei os diferentes momentos da coleta de dados, inclusive a maneira como os participantes foram confrontados com suas próprias palavras nas segundas

entrevistas. Em alguns casos, testei interpretações de forma direta, dizendo “eu acho que você quis dizer isso”, e, algumas vezes, recebi a resposta “não, eu quis dizer outra coisa”, mas, de forma geral, eram as perguntas e os trechos selecionados na segunda entrevista que informavam aos participantes a minha leitura e provocavam neles reações que resultavam em maiores detalhes sobre as temáticas que se mostravam mais relevantes para a pesquisa. A negociação da interpretação era feita, na maioria das vezes, de forma indireta. Os participantes tiveram várias chances de ler, reler e confrontar seus relatos com as minhas perguntas. Não busquei “verificar” se a minha interpretação estava “certa”, porque a interpretação foi feita de acordo com a minha própria perspectiva, mas busquei no texto distinguir as vozes, para que o leitor pudesse ver quem está falando a cada momento.

### 2.5.2 O estabelecimento de categorias de análise provisória

A postura do diálogo é predominante no estabelecimento das primeiras categorias de análise. Algumas das categorias foram provisoriamente esboçadas antes da coleta de dados. Aspectos como a profissionalidade (Gimeno Sacristán, 1995) e as competências (Masetto, 1998), presentes na narrativa dos professores, vieram da revisão da literatura. Outras categorias provisórias emergiram na análise como “os papéis do professor”. Tal categoria posteriormente foi abandonada por ser muito fechada em classificações estanques e não refletir a mobilidade e a flexibilidade das identidades profissionais. Este foi um processo em que as decisões analíticas se modificavam conforme a concepção do objeto de estudo tomava novos contornos. Essas categorias provisórias eram muitas vezes informadas pela revisão bibliográfica; porém, ganhavam novas delimitações à medida que eram confrontadas com os dados coletados.

Durante o estágio no exterior,<sup>23</sup> escrevi diversos exercícios analíticos. Destaco três: 1) As crenças coletivas como um componente das identidades profissionais de professores universitários de instrumento; 2) Os papéis do professor em aulas universitárias de instrumento: algumas aproximações dos dados junto a professores da UFSM e 3) Professores universitários lembram suas experiências de vida: um estudo sobre identidades profissionais de professores de música.

---

<sup>23</sup> O estágio no exterior ocorreu entre agosto de 2001 a julho de 2002, após a primeira fase da coleta de dados.

No primeiro desses exercícios, focalizei um componente da identidade profissional, pensando nos dados que possuía até aquele momento como um todo. Apoiada em Dubar (1997b), uma pergunta me norteava: “Qual é a relação de crenças coletivas com identidades profissionais?” No segundo exercício, focalizei uma parte dos dados, buscando compreender as questões geradas por eles. O tema dos papéis dos professores, embora seja informada pela leitura dos autores, era algo que eu podia perceber na primeira leitura dos dados, não necessitando buscar assuntos que emergiriam numa segunda leitura, talvez mais escondidos nas profundezas. No terceiro exercício, voltei ao estudo dos dados como um todo, o título do exercício poderia ser um título para a tese. Não havia mais a palavra “trajetória”, que eu havia incluído no título da pesquisa no trabalho de qualificação,<sup>24</sup> pois percebera que, para olhar trajetórias, deveria fazer uma pesquisa com um recorte diferente, mais próximo do estudo de carreiras profissionais. Por outro lado, a palavra “lembranças” parecia estar mais relacionada com a pesquisa em História Oral.

Após esses processos analíticos, realizados durante o estágio no exterior, fiz uma preparação para as segundas entrevistas. Essa preparação constituía-se numa ficha de análise (Anexo 3) com os seguintes itens: trecho analisado, vivência pessoal, preconceito, perspectiva, referências e diálogos. Foram utilizadas, para essa análise, as categorias que já haviam surgido no processo de análise e aquelas que surgiram ao longo desses exercícios.<sup>25</sup> Dessa forma, partes dos dados foram selecionados, relatei alguma vivência particular em relação ao assunto, procurei deduzir meus preconceitos a partir do relato desta vivência, busquei ver com os “olhos do participante” (a partir de tudo o que eu já sabia, qual seria a sua possível perspectiva no tema analisado), contrastei com a revisão bibliográfica e preparei as perguntas que gostaria de fazer na segunda entrevista.

O processo de análise muitas vezes aconteceu concomitantemente à coleta de dados. Por um lado, eram percepções gerais da maneira de pensar dos entrevistados e, por outro, firmavam-se algumas categorias e interpretações no confronto com a fala dos entrevistados. Durante as segundas entrevistas, procurei comparar as interpretações com as categorias que emergiam das falas dos entrevistados, tendo em vista as elaborações

---

<sup>24</sup> O trabalho de qualificação foi intitulado “Trajetórias de docentes universitários de música: um estudo sobre professores de instrumento”.

<sup>25</sup> Cabe ressaltar que os artigos e trabalhos que escrevi para apresentação em congressos contribuíram para a delimitação dessas categorias.

sobre o assunto já consideradas. Desse modo, as interpretações e as categorizações surgiram e foram confrontadas com novos dados, ao longo do processo de coleta.

### 2.5.3 Procedimentos de análise global dos dados

Após as segundas e terceira entrevistas, todo o material foi reunido em cadernos, organizados por participantes. Um caderno típico tem os diários de campo e as transcrições da primeira e da segunda entrevistas. Dessa forma, foram organizados dezesseis cadernos, que foram lidos e categorizados por assunto.

Inicialmente foi feito um processo de condensação dos dados (Miles e Huberman, 1994) de cada caderno, buscando compreender como as narrativas dos participantes apontavam para identidades mais individualizadas. Posteriormente, olhei para os dados como um todo, através das categorias, que passaram a se organizar em temas que, mesmo sem abandonar as perspectivas individuais, buscavam compreender identidades mais coletivas. Nessa fase, o processo analítico deu-se de forma indutiva dos dados, não sendo consideradas, pelo menos de forma consciente, as categorias surgidas anteriormente. Essas novas categorias foram organizadas em um primeiro grande sumário da tese. Os dados de categorias semelhantes foram agrupados e, posteriormente, houve uma seleção das passagens que melhor retratavam cada um dos assuntos. Algumas dessas categorias foram suprimidas posteriormente, à medida que não apresentavam muitas informações. Depois, essas citações foram organizadas com os primeiros comentários em uma versão inicial da tese. Posteriormente, o texto sofreu um adensamento a partir de seus entrelaçamentos com novas perspectivas teóricas e a retomada das categorias de análise surgidas anteriormente.

Para Maroy (1997, p. 118), a “operação intelectual básica de uma análise qualitativa de materiais de entrevista consiste essencialmente em descobrir ‘categorias’, quer dizer, classes pertinentes de objetos, de ações, de pessoas ou de acontecimentos”. Castanho (2001, p. 2) define as categorias como “um conceito do qual dependem ou ao qual se subordinam outros conceitos. Em outras palavras, categoria é um *conceito-chave* na estrutura significativa de um texto”. As categorias estabelecidas na presente pesquisa procuraram semelhanças entre os dados, ao mesmo tempo em que não buscaram um distanciamento dos assuntos tratados pelos entrevistados. Dessa forma, as vivências de aprendizado na família, por exemplo, tornaram-se uma categoria de análise, pois foram

mencionadas por muitos entrevistados. Cabe ressaltar que o tipo de análise empregada distancia-se de uma categorização que busca estabelecer uma tipificação de formas identitárias, afastando-se, assim, de análises como as propostas por Dubar (1997a).

No modelo de formas identitárias proposto por Dubar, o sentido dado pelos entrevistados ao seu trabalho ganha maior importância que o “trabalho efetuado”. Dubar (1997a, p. 47) descreve que:

Foi através da análise do discurso, proferido sobre situações de trabalho em entrevistas de investigação, que os sociólogos puderam identificar “mundos vividos” que representam, simultaneamente, dispositivos de categorização (quer dizer, formas de designar as realidades correntes do trabalho: os superiores, os colegas, o grupo de trabalho, a organização, os tempos livres...) e juízos sobre os “modelos de gestão” (formas de traduzir a “mobilidade para a empresa”, a “polivalência” ou os “grupos de qualidade”...). Esta análise permite induzir dos discursos dos entrevistados, obtidos “em situações”, lógicas que articulem a descrição do “seu” trabalho, a narração das suas trajetórias e as suas convicções quanto “à” formação.

Embora o conceito de formas identitárias (Dubar, 1997b) seja uma das bases de análise da presente pesquisa, a perspectiva tomada neste estudo também se volta para autores como Nóvoa (1995) e Malvezzi (2000), que localizam as identidades enquanto móveis e complexas. As categorizações de Dubar (1997a), em relação aos “mundos vividos” no trabalho, apesar da grande utilidade para um mapeamento a partir de uma visão de tipos ideais (Weber apud Dubar, 1997b) parecem não contemplar essa perspectiva de mobilidade apontada por esses autores. Sendo assim, me apropriado da visão teórica de Dubar (1997b) sobre o estudo de identidades profissionais a partir do relato dos “mundos vividos”, mas me distancio de sua análise no que tange à construção de categorias.

Um exemplo da maneira de Dubar (1997a) estabelecer categorias se encontra em sua descrição das formas identitárias. Dubar (1997a) destaca quatro formas identitárias profissionais:

- os discursos que valorizam a realização “fora do trabalho” e exprimem uma concepção instrumental do trabalho;
- os discursos que valorizam os diplomas e a mobilidade voluntária;
- aqueles que exprimem uma identidade profissional como uma especialidade;

- aqueles que definem o trabalho em relação à empresa para a qual contribuem para assegurar o sucesso.

Essa é uma forma de buscar categorias gerais a partir de dados coletados, porém tal modo de generalização não corresponde ao que utilizo na presente pesquisa. Antes de buscar categorias gerais, busco dar mais espaço para generalizações naturalistas<sup>26</sup> (Stake, 1995) e contemplar as incoerências e as multiplicidades das identidades dos professores. A categorização, portanto, é feita a partir dos dados, e sua maneira de construir conclusões busca antes compreender a construção da identidade coletiva dos docentes universitários-professores de instrumento, enquanto grupo social, do que estabelecer tipologias a respeito das suas identidades profissionais.

Como diferencia Strauss (1996), existem as categorizações sociologicamente construídas e as construídas “in vivo”,

[...] as codificações “in vivo” se referem a categorias que derivam de termos e da linguagem usada pelos atores sociais no “campo”, ou no decorrer das entrevistas. O uso sistemático de categorias “in vivo” pode gerar um desenvolvimento de uma abordagem “de cima para baixo” através da derivação das categorias diretamente do conteúdo dos dados. (Strauss apud Coffey e Atkinson, 1996, p. 32)

O processo de análise de Dubar (1997a) parece basear-se em códigos sociológicos, e, como já mencionado, optei por realizar uma análise baseada em códigos “in vivo”, semelhantes aos utilizados por Melgarejo (2000) em sua pesquisa. Essa autora em sua pesquisa sobre professores universitários e/ou normalistas no México, busca agrupar os dados em temas como: origem social, formação na universidade, processos comuns entre os professores universitários. Acredito que um processo de análise baseado numa codificação “in vivo” pode trazer dados mais interessantes, uma vez que, por um lado, defini uma visão das identidades como múltiplas, facetadas e complexas; por outro, busquei um processo de generalização com possibilidades de asserções sobre as identidades profissionais coletivas do grupo social docentes universitários-professores de instrumento, bem como de generalizações naturalísticas geradas pelos leitores que entram em contato com esse trabalho.

Em relação à complexidade de temas relacionados “às identidades”, concordo com Torres (2003) quando descreve ser necessário utilizar diversas perspectivas para “tentar contemplar a complexidade de abordagens” que o tema suscita. No que tange às

possibilidades de generalização, questiono o quanto pretendo fazer generalizações teóricas ou instigar generalizações naturalísticas da mesma forma que Stake (1995):

Temos a opção de escolher no que se refere a quanto vamos organizar nossa análise e interpretação, tendo como meta a produção de generalizações propositais do pesquisador (que eu tenho chamado de asserções) ou providenciar dados para as generalizações naturalísticas dos leitores. Vamos normalmente fazer as duas coisas, mas o quanto faremos de cada uma torna-se uma escolha estratégica importante. (Stake, 1995, p. 86)<sup>27</sup>

Na verdade, os dois processos de generalização estão propostos na análise da presente pesquisa. Através de categorias “in vivo”, geradas pelas falas dos participantes, colocadas lado a lado, é traçado um diálogo entre elas e conceitos advindos de diversos autores. Dubar (1997b), em relação às identidades profissionais, ganha destaque, e os meus próprios preconceitos (Bernstein, 1986), resultados das minhas múltiplas vivências acadêmicas, entram em jogo no diálogo, a partir da tomada de uma perspectiva da filosofia hermenêutica. Dessa forma, são traçadas algumas reflexões à luz dos autores, ao mesmo tempo em que os leitores podem identificar-se em suas próprias vivências com os relatos e reflexões propostos, o que corresponderia ao conceito de generalização naturalista de Stake (1995).

Nesse capítulo foi localizada a metodologia de História Oral dentro de um enfoque sociológico enquanto metodologia biográfica que busca olhar para o encontro de aspectos individuais e coletivos. Foi descrito que estudos de educação musical se utilizam de pesquisas do tipo biográfico. As entrevistas foram abordadas tanto nos seus aspectos teóricos, onde o diálogo genuíno em uma interpretação hermenêutica foi destacado tanto para a coleta como para a análise de dados, quanto na descrição das suas execuções na presente pesquisa juntamente com a confecção de diários de campo. Os contextos da realização das entrevistas foram abordados bem como as diversas etapas e opções para análise de dados. Nos próximos capítulos as categorias de análise serão desenvolvidas em diálogo com a literatura.

---

<sup>26</sup> Generalizações naturalistas são conclusões propositadamente deixadas para os leitores da pesquisa, às quais chegam a partir de suas próprias experiências de vida.

<sup>27</sup> No original: “We have choice to make in terms of how much we should organized our analyses and interpretation to produce the researche’s propositional generalizations (wich I have been calling assertions) or to provide input the reader’s naturalistic generalizations. We will ordinarily do both, but how much of either is an important strategic choice” .

## **Capítulo 3**

### **Instâncias de formação e vivências universitárias**

No presente capítulo apresento os participantes e abordo dois temas advindos da análise: “formação” e “atuação profissional”. Cabe realçar que a apresentação dos participantes advém de um processo de condensação de dados coletados em relação a cada um deles. A “formação” e a “atuação” pertencem à abordagem de temas que foram reforçados no cruzamento dos dados dos participantes, a partir das categorias estabelecidas ao longo do processo.

Os professores entrevistados, que lecionam nos cursos de Bacharelado em Música da UFPel, da UFRGS e da UFSM, possuem formações e atuações diversificadas. Seus locais de formação abrangem suas cidades de origem, além de cidades do Sul e Sudeste do Brasil, Estados Unidos e Europa. Suas atuações são diversificadas, tanto na área da música, incluindo, além da atuação instrumental, regência, composição e organização de eventos, como na academia, onde desenvolvem, além do ensino do instrumento e de outras disciplinas, atividades de extensão e pesquisa e/ou exercem funções administrativas.

Tal multiplicidade de papéis está relacionada a muitos fatores. Entre eles, a escassez de pessoal na universidade pública e uma visão, por parte de muitos entrevistados, de que, hoje em dia, a universidade busca um professor que exerça outras funções além de dar aula de instrumento e se apresentar em público.

Dos 16 professores entrevistados, cinco lecionam instrumentos de teclado, oito lecionam instrumentos de cordas e três lecionam instrumentos de sopro. Na apresentação dos professores, procurei focar os aspectos que mais me chamaram atenção durante a coleta de dados. Os temas pinçados nessa apresentação serão aprofundados nos capítulos subseqüentes.

### 3.1 Apresentando os professores participantes<sup>28</sup>

Alice (45 anos)<sup>29</sup>

O seu relato espelha a paixão pelo instrumento, muitas vezes descrevendo aspectos técnico-musicais específicos. Ela acredita e afirma a necessidade do professor de instrumento ser capaz de atuar em outras áreas, mas defende sempre maiores espaços para a atuação como *performer* e no ensino específico do instrumento. Da sua infância realça que, embora os pais não fossem músicos, sempre incentivaram bastante o estudo de música. Ao longo dos seus estudos, localiza aprendizados muito significativos e alguns momentos de frustração. Em sua larga experiência profissional, se diz realizada, apesar de afirmar que os professores universitários no Brasil ainda não são valorizados em termos de remuneração salarial.

Anita (38 anos)

Expõe que participar da pesquisa é uma oportunidade interessante, pois sente que nem sempre o professor de instrumento universitário é visto pelos seus colegas nos muitos papéis de músico e professor que pode assumir nas suas práticas. Batalha em primeiro lugar por sua “classe” de alunos, considerando sua tarefa de professora de instrumento a prioridade de suas metas profissionais. Destaca o professor de instrumento como *performer* em sua busca constante por um aprimoramento técnico-musical. Localiza, na sua vivência com os pais, em especial com a mãe, o aprendizado dos valores profissionais mais significativos.

Caroline (32 anos)

Estar sempre se questionando parece fazer parte de sua maneira de viver a profissão. No entanto, aponta para aspectos em que seu conhecimento já estaria mais cristalizado. Na sua formação, passou por diversas experiências, muitas que considera de grande qualidade e outras menos significantes. Acredita, sobretudo, que o ensino de música, como qualquer outro, deve fazer o aluno aprender a pensar. Na organização do dia-a-dia, destaca a importância de dar espaços para a vida afetiva, principalmente em

---

<sup>28</sup> Livremente baseado nos “pequenos retratos” de Bozzetto (1999).

<sup>29</sup> As idades dos professores correspondem a data da primeira entrevista, realizada em 2001.

relação aos amigos, pois considera que é preciso aprender a se dedicar com afinco à profissão sem perder a leveza de estar disponível para a família e os amigos.

Cecília (50 anos)

Consciente de sua liderança como professora de instrumento, procura mostrar os caminhos para os colegas mais jovens. Realça a complexidade da identidade profissional do professor de instrumento e suas lutas para atuar dentro da universidade pública. Dedicar-se de forma intensa à pesquisa, mas pondera “eu não volto à minha nota,<sup>30</sup> mas ao meu instrumento”. Narra que a formação como ouvinte de concertos e da música “que as cidades têm para oferecer” é parte fundamental tanto do seu processo de estudos como daquilo que propõe aos alunos. Relata lembranças vivas de seus estudos musicais na infância e em outras épocas até a pós-graduação, realçando sempre a qualidade dos professores com os quais estudou. Localiza na mãe uma grande inspiração de vida e busca organizar a vida profissional de forma que haja tempo para a sua própria família.

Demétrio (33 anos)

O acúmulo de tarefas do professor universitário de instrumento é encarado por ele como uma busca de diversidade. Dessa forma, em alguns momentos, ele se atém a umas atividades e, em outros momentos, a outras. Para Demétrio, a pluralidade, principalmente na área de música onde toca, compõe e arranja, e a curiosidade de uma eterna busca pelo novo são aspectos essenciais. Suas histórias como aluno vão ao encontro do que espera de seus alunos, sempre a curiosidade e a multidisciplinaridade. No relato de uma formação muito diversificada e longa, retorna à infância para localizar nos pais uma das fontes de inspiração para tornar-se um bom professor.

Eduardo (39 anos)

A profissão tem muitas opções, assim como o “lugar luminoso”<sup>31</sup> tem muitas versões. Nas entrevistas, ele me mostra sua dissertação de mestrado, cita poemas. Juntos ouvimos música e tocamos. Também falo com sua esposa e brinco com seu filho. A

---

<sup>30</sup> Referência à canção “Samba de uma nota só”, de João Gilberto.

<sup>31</sup> Referência ao poema de Carlos Drummond de Andrade.

situação periférica da cidade onde atua entra nos questionamentos, mas busca fazer o melhor possível do lugar onde está.

Emília (37 anos)

Entre as muitas tarefas comentadas por ela, a administração surge como um compromisso do qual o professor de instrumento universitário “não pode fugir”. Emília fala sobre suas muitas satisfações com a área administrativa e de como, às vezes, seus compromissos a impediram de fazer mais investimentos em outros setores. Da sua formação, considerada de qualidade, destaca a presença de poucos alunos de seu instrumento nos estudos de graduação, nos quais faltava aquela “competição sadia”. Na pós-graduação, considera que estar no meio de tantas pessoas que tocavam trazia uma experiência diferenciada que qualificava seus estudos. Na atuação como professora, além da aula individual, considerada por ela uma metodologia de consenso, busca dar ênfase para esse sentido de turma nas aulas coletivas. Tendo deixado um cargo administrativo entre a primeira e a segunda entrevistas, pontua essa mudança em sua atuação profissional, refletindo sobre diferentes fases da carreira.

Fábio (52 anos)

Ao longo de sua larga vivência como professor de instrumento, foi estabelecendo para si estratégias de ensino e escolhas de abordagens metodológicas de diferentes escolas de ensino do instrumento. Considera que somente o professor que não se filia a apenas uma escola pode estar aberto para ensinar a qualquer aluno. Acredita na necessidade de que o professor de instrumento seja também um fomentador cultural da cidade onde vive, trazendo em seu relato vários exemplos em que atuou pessoalmente dessa forma. Questiona sobre a validade da música como área de investimento público em um país onde existem pessoas que passam fome, mas considera que tal validade é construída pela relevância estética da música que fazemos, aquilo que traz “uma razão de viver”.

Francisco (59 anos)

Em sua larga experiência, relata a dificuldade de se fazer música de câmara ou orquestral na universidade, onde a música nem sempre foi vista como atividade acadêmica legítima. Questiona o que deve ser pesquisa em música e considera

inadequado que todos sejam obrigados a pesquisar. Levanta questionamentos também sobre a identidade do funcionário público e as implicações de tal identidade para a liberdade criativa, musical e didática do professor universitário de instrumento.

Herculano (44 anos)

Um quadro negro, pautado para música, mas cheio de compromissos. Herculano o mostra, mas se diz satisfeito, ele faz sempre o melhor possível, da melhor maneira possível, da mesma forma que acha que a música popular deve ser tocada, com o mesmo apreço técnico da erudita, sempre o melhor. Ele narra a sua polivalência como professor: “fiz concurso para uma coisa, atuei em outra, agora atuo como professor de instrumento”. Considera que continuar tocando é fundamental “como você vai exigir o que não faz?” Preocupa-se com a situação do departamento e com o acúmulo de tarefas para alguns professores, ele inclusive. Descreve a importância de sua vivência musical na família e do apoio afetivo de sua esposa.

Iolanda (41 anos)

Localiza a (des)valorização da produção artística como uma área de tensão para o professor de instrumento. Relata que sua formação, considerada muito boa, deu-se no sentido de se desenvolver como instrumentista, não se centrando na preparação de uma pesquisadora, questionando por que deveria ser de outro modo. Tem um grande respeito pela tradição de ensino de seu instrumento e por seus antigos professores, considera seu dever “levar isso adiante”. Meditando sobre suas escolhas em relação à profissão, se considera uma pessoa centrada na carreira. No entanto, aponta o apoio afetivo de seu companheiro como essencial ao bom desempenho profissional.

Jonas (35 anos)

Seu ritmo ao responder às perguntas durante as entrevistas é sempre lento, meditado. Ele busca as diversas alternativas para as respostas, da mesma maneira que busca as diferentes alternativas na sua vida profissional. Gosta dos questionamentos, sobre repertório, sobre a valorização social da música que se faz na academia, sobre a aula em grupo como possibilidade de aprendizado mais coletivizado. Teorias analítico-musicais, área onde pesquisa e reflexões sobre valores profissionais misturam-se

durante a entrevista. Ele não gosta de separações rígidas, e considera ser sempre o mesmo, em ambientes profissionais ou na intimidade da sua casa.

Laura (64 anos)

Sua maneira de contar histórias, nas respostas às perguntas da pesquisa, é sempre viva, os assuntos se entrelaçam e tornando-se surpreendentes. Nesse entrelaçar, surgem questionamentos sobre práticas de performance e composição, modos e maneiras de dar aula e disposições curriculares. A partir de sua experiência, fala da vida que passou, como se fosse aquela metodologia para a aula de instrumento “da qual já gostei muito, mas agora estou em busca de outra”. Relata sobre seu tempo como dona de casa e suas lutas na profissão de professora de música. Conta muitas experiências de aprendizagens, realizações e frustrações e suas buscas profissionais para o futuro.

Luciana (32 anos)

A identidade é tratada por ela como tema de conversa quando traz a metáfora do girassol, na qual a pessoa, sempre a mesma, está no centro, e suas diferentes identidades nas suas diferentes atividades estão nas pétalas: Luciana, a instrumentista; Luciana, a professora; Luciana, a namorada... Quando se aborda a profissão como parte da vida, os assuntos se tornam múltiplos. Dessa forma, Luciana fala ao mesmo tempo de competências técnicas do professor tanto como fala de seus aprendizados de yoga e as músicas que ouve no rádio enquanto cozinha.

Mário (42 anos)

Ele está em busca de um tema para a tese de doutorado, de novas maneiras de renovar a aula de instrumento, de como melhor cumprir o cargo administrativo que ocupa. A relação da aula de música e da universidade com a comunidade da cidade onde mora é uma das suas grandes preocupações. Ele relata sobre sua formação inicial e de como, após os estudos de graduação, quis retornar a sua cidade para “fazer parte de alguma coisa”. Também se sente pertencente à família e suas reflexões sobre a profissão de professor remetem ao ser educador e pai.

Mônica (65 anos)

Preocupa-se que a universidade seja também um pólo de formação de professores particulares de instrumentos através dos cursos de extensão. Relata sua própria experiência como professora particular de crianças, suas alegrias e contrariedades. Destaca da sua formação o aprendizado de como dar aulas para crianças. Contrasta o “trabalhar em grupo” da atuação universitária com a “solidão” do professor particular de música, considerando ser a troca de idéias a grande vantagem de trabalhar na universidade. Acredita na necessidade do professor de música de continuar tocando, para que a sua aula possa ser “viva”. Em meio a uma agenda apertada, procura, quando possível, “salvar” o fim de semana para a família.

### 3.2 Instâncias de formação e processos identitários

Na perspectiva teórica de Dubar (1997a), os processos de formação são destacados como parte da construção das identidades profissionais. Dentre os diversos autores revisados, esse apresenta a teoria sobre identidades profissionais considerada adequada à presente pesquisa, sendo tomado como referência central.

Dubar (1997a) faz uma breve historização dos estudos de cunho sociológico sobre identidades profissionais, na França, a partir da crise das “identidades coletivas” nos anos 1960-1970. Esse autor traça uma trajetória dos fenômenos relacionados ao emprego, ou à falta dele, e dos estudos sociológicos realizados sobre esse tema. Em relação a estudos recentes, Dubar (1997a) considera que:

[...] abordam a questão das identidades articulando o espaço das relações do trabalho e o seu “jogo de reconhecimento” com a temporalidade típica, legível na relação com o futuro e na reconstrução biográfica (progressão e “bloqueamento”). Não se trata apenas de identidades no trabalho, mas de formas de identidades profissionais no seio das quais a formação é tão importante como o trabalho, os saberes incorporados tão estruturantes como as posições de actor. (Dubar, 1997b, p. 46)

A perspectiva teórica tomada por Dubar (1997b) busca estudar as identidades profissionais a partir das narrativas das pessoas que trabalham. No caso da presente pesquisa, tomo esta perspectiva para analisar os relatos dos docentes universitários-professores de instrumento. Tal análise é feita na relação entre as vivências do trabalho plenas de “jogos de reconhecimento”, quando o ator se sente reconhecido pelos pares e pelo local onde trabalha em relação àqueles momentos em que ele se sente

menosprezado, com as projeções de futuro e recordações do passado. Nesse contexto, Dubar realça que não apenas o relato das vivências no trabalho torna-se importante para o estudo que ele denomina de “formas identitárias”, mas também a maneira como os indivíduos se relacionam com os “saberes” nos seus processos de formação.

### 3.2.1 Lembranças de aprendizados na família

A identidade profissional de uma pessoa não se apresenta de forma isolada de sua história de vida. A formação para a profissão foi relatada pelos professores nas entrevistas em relação a suas vivências institucionais como estudantes e em outras vivências informais, com destaque para a família. Luciana, por exemplo, destaca que a sua formação “vem lá do começo”, pois “no princípio era o Verbo”:

*Do começo mesmo, porque eu não acho que a minha formação se deu a partir da minha entrada na universidade. Acho que não. Minha formação musical começou, como toda [formação musical]. Como aquela coisa da mãe que canta para o filho, a criança que brinca de roda, essas coisas...*  
(Luciana, primeira entrevista, p. 3-4)

Esse aprender a música na família traz para a experiência identitária profissional dos professores características de um grupo social de socialização “comunitária”. Como é explicado por Dubar (1997b, p. 86) em sua leitura de Weber, existem

[...] duas formas gerais de orientação dos comportamentos de um indivíduo em relação “aqueles de outrem”: aquele a que chama acção comunitária ou “processo de entrada na comunidade” (*Vergemeinschaftung*) que traduzimos por “socialização comunitária” e aquele que chama acção societária ou “processo de entrada na sociedade” (*Vergesellschaftung*) que traduzimos por “socialização societária”.

Entre as diversas diferenças apontadas por Dubar (1997b) na teorização de Weber sobre esses dois tipos de socialização, parece importante destacar que a família estaria, enquanto grupo no qual a forma dominante de disposição é o sentimento de pertença comum, na socialização “comunitária”, e as instituições, aqui incluídas as instituições formais de ensino de música, enquanto grupo de forma dominante de disposição de compromisso ou coordenação de interesses motivados racionalmente, na socialização “societária”. Dessa forma, o aprendizado de música na família parece indicar que os professores poderiam ter uma relação identitária profissional que tem

uma maior tendência ao pertencimento ao grupo profissional do que a “coordenação de interesses motivados racionalmente”.

Tal relação identitária profissional poderia vislumbrar uma tendência dos professores entrevistados a falarem de seus grupos profissionais em termos de pertencimento ou isolamento, sendo essa uma primeira perspectiva através da qual suas narrativas sobre a profissão poderiam ser analisadas.

### 3.2.2 Primeiros contatos com instâncias de formação para a profissão

Existe, para alguns professores, momentos em sua formação que conduziram a uma maior profissionalização. Luciana, por exemplo, descreve a sua trajetória, na qual a música entra como opção profissional “natural”:

*Tirando aquela fase que a gente quer ser aeromoça, quer ser enfermeira, quer ser modelo, aquelas coisas assim, que vêm e vão... nunca me ocorreu fazer outra coisa assim, pelo menos não a sério. Um que outro devaneio, mas... Essa foi uma fase de formação musical, que depois, para mim, houve uma segunda fase, foi a fase em que nós fundamos um Trio e um conjunto de Câmera. Daí já estava todo mundo no segundo grau e tudo se encaminhou naturalmente para entrada na faculdade. Aí veio essa formação, a gente pode chamar essa formação formal, não sei que outro nome se daria para isso... a formação universitária. (Luciana, primeira entrevista, p. 4)*

Esse fluir “natural” para a escolha da profissão de músico é relatado por muitos participantes. Já alguns contam que demoraram mais para optar pela profissão da área de música e contemplaram a possibilidade de exercer outras profissões. Como Iolanda, que relata sua vivência em dois cursos de graduação simultâneos, arquitetura e música, até o momento em que optou profissionalmente pela área de música. No curso de arquitetura, era vista como alguém que estudava música e no curso de música como aquela que estudava arquitetura. Não se sentia “sólida” em nenhum dos dois cursos, até o momento em que escolheu abandonar arquitetura. Tomou tal decisão por sentir-se insatisfeita com as experiências que tivera com a profissão de arquiteta, ao mesmo tempo que, na música, começava a integrar a orquestra jovem. A partir desse momento, começou a investir mais no curso de música. Formou-se e depois começou a tocar na orquestra sinfônica. Posteriormente, fez mestrado e doutorado e, como ela mesmo disse em sua entrevista, “fim da história”.

Observa-se nos relatos dos professores uma concomitância de narrativas sobre profissionalidade como pertencimento ao grupo profissional (“comecei a integrar a orquestra” – Iolanda), tanto como uma motivação de racionalização (“essa formação formal” – Luciana) em busca de um estudo racional da música que, ao mesmo tempo, a habilitasse profissionalmente. Dubar (1997b) considera que, antes de serem excludentes, as duas socializações, societária e comunitária, podem apresentar-se conjuntamente. Isto também parece válido para as maneiras dos professores narrarem suas formações e escolhas profissionais, nas quais aparecem, ao mesmo tempo, com menor ou maior grau, dependendo da história de cada um, as socializações “comunitária”, onde predomina a sensação de pertencimento, e “societária”, na qual predomina a intenção racional de atingir objetivos.

A intenção racional de atingir um objeto pode ser vista nos planos profissionais que são descritos por alguns dos professores entrevistados. Assim para Anita, por exemplo, “virar estudante como qualquer outro” é uma maneira de atingir o objetivo de ter mais alunos do seu instrumento. Nesse trecho da sua entrevista, Anita descreve uma maneira de se relacionar com a profissão que se localiza mais em uma socialização societária.

### 3.2.3 Formações para a profissão: a imersão no meio profissional

O momento no qual o papel de estudante é assumido pelos professores parece apresentar uma diversidade de circunstâncias e posicionamentos. Jonas, por exemplo, ao colocar a música que fazia como “a torre de marfim”, parece aproximar-se da identidade do estudante, na qual Dubar (1997b, p. 229) identifica

a recusa da identidade herdada e a vontade de não atingir qualquer identidade definida: eles estão em uma situação de incerteza relativamente à sua identidade social que foi completamente definida por eles numa relação com o saber teórico, constituindo essa relação o único vector aceitável da sua identidade presente.

Dessa forma, para Jonas, em sua fase de estudos de graduação, a música e a profissionalização na área eram definidas mais pelo conhecimento que adquiria do que por suas socializações iniciais na família. Mais tarde, viria a redimensionar essa

compreensão, valorizando mais as funções sociais que o seu fazer musical e o que seus alunos poderiam ter.

*A tua trajetória profissional é influenciada pela tua formação que vem desde a infância. Todo o teu desenvolvimento, depois escolar e na universidade, sem dúvida também acaba influenciando. Cada vez com mais clareza naquilo que você vai fazer em termos de sociedade. No meu caso, quando eu estava na universidade eu me lembro que aos vinte anos me perguntava: o que eu vou fazer? Como eu vou ganhar dinheiro? Com música e fazendo a música... que eu queria, que nem sempre é a que o mercado quer. Claro, que hoje eu mudei meu ponto de vista a respeito. Não sou tão distanciado do mercado como eu era. Eu vejo com muito mais naturalidade tudo. Mas enfim, aí foi nessa época, tendo esse tipo de pergunta, de dúvida, que eu decidi ser professor universitário. E foi graças a Deus que realize, esse sonho. (Jonas, primeira entrevista, p. 2-3)*

Muitos dos entrevistados realçam a qualidade dos professores com os quais estudaram e o fato do período de estudos de graduação ter sido “um período feliz”. Anita descreve que seus professores eram “geniais” e destaca as oportunidades que tinha de fazer e ouvir música. Para ela, sua vida de estudante foi “muito feliz, foi preciosa, principalmente essa época de faculdade, ela foi muito especial” (Anita, primeira entrevista, p. 4-5).

A narrativa dos professores sobre seus estudos de pós-graduação parece mostrar um retrato distinto de estudante. Na pós-graduação, eles reforçam aspectos que para alguns já vinham da graduação, como o esforço e a curiosidade, combinados com a possibilidade de uma “parada para pensar” em relação à atuação como professor e a uma “abertura de novos horizontes”. Emília realça a convivência com outros estudantes que tocam “tanto ou mais que tu” como um dos fatores que abriu seus horizontes durante o período de pós-graduação. Ela conta:

*Quando eu fui aos Estados Unidos, aí sim, eu estava no meio de um bando de gente que tocava e que tocava tão bem quanto e mais, muito mais do que eu e gente que tocava menos que eu, então, eu estava dentro daquele fervor...e aquilo foi muito, muito bom no sentido de ampliar um pouco os horizontes e conhecer mais coisas. A formação aqui foi muito, muito boa, em termos instrumentais e o meu professor de instrumento deu muitas oportunidades e realmente a preocupação dele foi dar uma formação muito completa e eu reconheço que realmente ele deu isso. Então, não me faltava nada, era só uma questão de ampliar os horizontes, a experiência do exterior foi fundamental, também, como já disse, para ampliar os horizontes, para saber...que existem outras coisas, para estar num meio onde existe mais prática de música, para ver outras coisas, ver boas orquestras, ter melhores referenciais de qualidade, de*

*sonoridade, coisa que aqui é quase que impossível de se ter a não ser por gravações, CDs...(Emília, primeira entrevista p. 4)*

Para Demétrio, essa abertura de horizontes está também relacionada à possibilidade de vivenciar diversos repertórios musicais. Ele descreve que, nesse ponto, teve uma grande vantagem no mestrado e no doutorado, pelo fato de ter estudado numa instituição que tinha um departamento de jazz muito forte. A partir de sua curiosidade sobre o jazz, pôde cursar diversas disciplinas opcionais, como arranjos, e cursos de sintetização de sons.

Um outro momento em que os professores se descrevem como estudantes são os cursos de férias. Para muitos deles, essas experiências são marcantes, principalmente no que tange à sensação de pertencimento a um grupo de pessoas que “toca o meu instrumento”.

Herculano se diz “maravilhado” ao ver tantas pessoas “naquela época, num grupo, trinta, quarenta pessoas tocando meu instrumento, aquilo me deixou maravilhado, dizer poxa, como pode? Então isso, isso acho que foi uma coisa bem importante.” Ao contrário do estudante “rebelde”, descrito por Dubar (1997b), onde a identidade se faz pelo “não ser”, a experiência dos professores entrevistados como estudantes de cursos de férias parece a de ter os professores desses cursos como modelos. Luciana, por exemplo, descreve seu fascínio por um professor durante um curso de férias:

*Eu estava no colégio, estava no segundo ou no terceiro ano, nunca tinha saído de Porto Alegre para fazer nada de cursos. Eu me lembro que a minha mãe foi junto e tinha um professor que era a estrela do curso. Eu nunca tinha ouvido falar nele, eu só sabia o que as pessoas depois comentavam, que ele era muito importante e eu me lembro que eu fiquei fascinada por ele, porque ele deu uma palestra, falou sobre a história do meu instrumento, um monte de coisas que eu não conhecia. E ele um cara muito charmoso, com uma voz maravilhosa, extremamente musical, bem humorado e tudo. E eu fiquei... fascinada, pensei Meu Deus, é isso que eu quero para mim! Que coisa maravilhosa uma pessoa saber tudo o que ele sabe. E foi a primeira vez que eu toquei para um professor que não fosse a minha professora. E eu fiquei apavorada, tremia feito uma vara verde. Mas foi assim que eu tomei contato com uma realidade mais profissional. (Luciana, primeira entrevista, p. 5-6)*

### 3.2.4 Formação continuada e projetos profissionais

Para Dubar (1997b), o conhecimento envolvido na formação continuada trata não somente dos saberes adquiridos durante o exercício do trabalho, mas também de “verdadeiros saberes profissionais”, que precisam estar inter-relacionados com conhecimentos técnicos, adquiridos não apenas nos cursos, mas também nas conversas e nas práticas. Essa postura de Dubar parece vir ao encontro das crenças narradas por Caroline:

*Eu acho que algumas coisas, na nossa linha de como a gente trabalha como profissional são muito bem definidas, já certos conceitos vão se solidificando, agora outros são sempre passíveis de serem questionados, de serem mudados, de serem refletidos, inclusive porque o contexto vai mudando, o contexto de geração a geração vai mudando, o contexto social vai mudando e, então têm algumas coisas que você não pode solidificar mesmo, porque se não você vai envelhecer, você vai estar fechado para aprender mais e para questionar certas atitudes. (Caroline, primeira entrevista, p. 4)*

Caroline prossegue, explicando como aprende de maneira informal com os colegas, aquelas ocasiões em que “dá um *click*”.

*Porque a vivência de outros professores sempre mudou a minha maneira de trabalhar. Às vezes, você vai almoçar com um colega, vai na casa de um colega, começa a conversar sobre as dificuldades que este colega está tendo com algum aluno, ou mesmo com relação às facilidades que ele está tendo com determinado aluno, ou com a sua atuação, como instrumentista ou como pesquisador. Então sempre muda, a sua maneira de olhar, às vezes você vai tendo clicks, idéias novas, o que fazer para resolver um determinado problema. Às vezes numa conversa de cinco minutos num restaurante, você tem um click que não teve em cinco anos de trabalho dentro de quatro paredes. Por isso, esse intercâmbio que se faz, eu acho fundamental. (Caroline, primeira entrevista, p. 3)*

Esses conhecimentos parecem referir tanto à “empresa”, à universidade, como aos fazeres do ofício de músico e professor de música. Para alguns professores, a formação continuada deve centrar-se em saberes relacionados à prática e a modelos de ensino do seu instrumento. Anita, por exemplo, centra seus cursos no instrumento como meio de ajudar nos planos de ampliação da quantidade de alunos deste instrumento no curso da universidade. Ela descreve seus planos profissionais, destacando

*Aqui dentro do curso de música onde atuo meus planos profissionais são de realmente conseguir ter uma classe do meu instrumento, esse é o meu objetivo, não é nenhum outro, não quero ser nada, quero ser professora do meu instrumento da graduação, mas eu tenho que ter alunos. Este é um plano. Desde que eu cheguei no Brasil, eu não tenho deixado de fazer cursos do meu instrumento, todo ano: Em 1997 fiz um curso com um professor holandês, 1998 com um professor alemão, 1999 fiz um curso com um professor holandês de novo com o mesmo, em 1999 eu já estava aqui, fui para a Bahia, é, em 2000<sup>32</sup> fui para Goiânia, e daí para Porto Alegre. Tenho feito cursos que eu acho que são cursos de reciclagem mesmo, de virar aluna na frente de um monte de aluno, você também é aluno, eu tenho feito questão de fazer essas coisas. (Anita, primeira entrevista, p. 6)*

Para outros professores, parece existir, na formação continuada, um “à procura de si mesmo”, através de saberes “que nunca indicarão o que há a fazer”. Como descreve Dubar (1997b, p. 225), na busca de si mesmo, o indivíduo procura os estudos de formação continuada em busca de saberes eminentemente teóricos, aqueles que, “despidos de qualquer interesse imediato”, não indicam tarefas práticas como as do ofício praticado ou do jogo de poder, mas para reflexões “teóricas e culturais”. Dubar (1997b) busca separar os indivíduos que procuram na formação continuada a melhoria das suas habilidades próprias do ofício que exercem daqueles que buscam conhecimentos mais “teóricos”, dissociados de uma aplicação imediata no trabalho exercido pelas pessoas. Dessa forma, os docentes universitários-professores de instrumento que procuram formação continuada em cursos referentes ao seu instrumento diferenciam-se dos professores que buscam uma formação com aplicação menos imediata. Como é o caso de Jonas, que se volta para a área de semiótica e comunicação no desenvolvimento de seus estudos sobre análise musical no doutorado.

Dubar (1997a, p. 225) realça o aspecto conflitivo da identidade profissional “em formação”.

A divisão do eu resulta de uma divisão voluntária que implica uma dupla simulação: a simulação de um “eu interior” vivido como verdadeiro, autêntico mas indeterminado e não realizado; a simulação de um “eu exterior” vivido como falso, não autêntico mas bem real e atualizado. Esta personalidade considerada, por vezes, esquizóide, isto é “a quem falta o sentido habitual de unidade da pessoa”, de, nesse caso, ser interpretada como uma identidade social continuamente desdobrada porque vivida como perpetuamente “em transformação”. Cada seqüência de formação bem-sucedida, cada descoberta cultural intensa, longe de estabilizar uma identidade profissional precisa, engendra um desejo de

---

<sup>32</sup> Essa entrevista foi feita em maio de 2001.

formação complementar que reactiva o desdobramento anterior, de uma forma que será tanto mais viva quanto ela for acompanhada por uma actividade de trabalho vivida como constrangimento e regularmente desvalorizada. O processo identitário auto-alimenta-se da vontade “de nunca ser aquilo que todos julgam que é “que encontra no acto de formação a sua última confirmação. À pergunta: “Mas afinal quem é você?”, o indivíduo responde: “Eu estou em formação”.

Alguns professores, como Jonas, possuem a disposição de realizarem estudos menos direccionados aos saberes do ofício de músico erudito tradicional e mais direccionados à ampla gama de saberes associados ao ensino da música. Não parece existir uma insatisfação com o emprego nem um conflito acentuado, porém presente entre a identidade profissional desejada pelos outros e aquela almejada pelo indivíduo. Nesses casos, parece haver uma abertura para que as suas identidades, enquanto identidades plurais, estejam sempre “em formação”.

As histórias relacionadas às diversas instâncias de formação relatadas pelos professores entrevistados podem ser analisadas sobre a ótica da construção de suas identidades profissionais. Dessa forma, o aprendizado na família aponta para uma tendência de socialização comunitária enquanto a formação em instituições indica uma possibilidade de socialização societária. Da mesma forma, as posturas assumidas enquanto estudante revelam desde uma posição mais “rebelde” até o fascínio pelo mestre, passando pela busca de conhecimentos técnicos e do posicionamento de profissional “sempre em formação”.

### 3.3 Trabalhando na universidade

As formas de construção da identidade profissional se geram em uma constante negociação entre a ação política no interior da instituição e os interesses propriamente constituídos pela história pessoal e social dos professores universitários. (Melgarejo, 2000, p. 197)<sup>33</sup>

#### 3.3.1 Experiência profissional: “na busca da minha cara de trabalho”

Trabalhar na universidade é uma opção de atuação profissional que surge para alguns professores entrevistados como “natural”, enquanto para outros como uma opção entre tantas e que por certas razões tornou-se a mais interessante.

---

<sup>33</sup> No original: “las formas de construcción de la identidad profesional se generan em una constante negociación entre la acción política al interior de la institución y los propios intereses constituidos por la historia personal y social de los universitarios”.

Para muitos professores a experiência profissional começa “cedo”, concomitante ao processo formal de formação para a profissão ou mesmo antes deste. Nas entrevistas dos professores, localizam-se relatos sobre o início precoce na profissão de músico e professor de música.

Cecília, por exemplo, conta que começou a dar aulas com treze anos para crianças e idosos em aulas particulares de música “com grande dificuldade porque era nova demais” (Cecília, primeira entrevista, p. 2-3). Ela descreve sua trajetória profissional como uma seqüência encadeada de acontecimentos até o doutorado. Durante esse período, voltou “a dar aula em disciplinas teóricas sobre música na universidade”, o que “foi mais natural”. Essa experiência profissional como assistente enquanto doutoranda ficou muito próxima da atuação como professora efetiva na universidade.

O início da atuação como instrumentista e/ou dando aulas na adolescência ou início da juventude também aparece no relato de vários professores entrevistados. Demétrio, por exemplo, conta como teve que ajustar as aulas que precisava assistir no ensino médio às aulas de música que foi convidado a dar:

*Na época eu estudava com um ótimo professor particular que lecionava em uma importante escola de música no interior. Eles precisaram dele e ele não podia ir, mas disse “eu tenho um aluno bastante destacado que podia ajudar vocês”. Então eu comecei, fui contratado para ir lecionar lá uma vez por semana. Para mim, com dezesseis anos, era uma excelente experiência. Mas coincidia com meus horários de aula no colégio e eu tive que pedir para diretora do colégio que me deixasse faltar aula todo aquele dia e depois recuperasse com trabalhos, etc. Assim, meu início profissional em termos de lecionar foi ali. (Demétrio, primeira entrevista, p. 4)*

Em relação a essa temática, Anita, que também começou a tocar profissionalmente com dezesseis anos e dar aulas por volta dos vinte, destaca: “nós começamos muito cedo na profissão, acho que não é como um médico que vai abrir barriga mesmo só no quarto ano de faculdade” (Anita, primeira entrevista, p. 2-3).

As dificuldades e prazeres encontrados no ensino de música, precoce ou não, são bastante destacados pelos professores. Mônica, por exemplo, conta como no começo encontrava dificuldades em ensinar para as crianças, mas que posteriormente teve excelentes experiências e também frustrações. Laura relata sua alegria em trabalhar ensinando pessoas que estão iniciando seu contato com aulas de música:

*Eu sempre gostei da música e de dar aula de instrumento. Alfabetizei uma prima por conta minha, eu era guria ainda, e já ensinando a menina a tocar o instrumento. Eu acho que era uma vocação, uma coisa que me traz muita... como é que eu vou dizer, me traz muita compensação, eu gosto de pegar uma criança que não sabe nada ou até uma senhora. Eu já tive pessoas, vamos dizer assim, de meia idade ou mais para “coroas” que queriam aprender a tocar instrumento e conseguiram sair tocando, quer dizer, pelo menos alguma coisa eu passei. (Laura, primeira entrevista, p. 6)*

Laura classifica o ensino da música como vocação. Parece existir uma relação com o estudo na infância e na família, como comentado anteriormente, na atuação enquanto adolescente, uma tendência para ver o ensino musical como talento, assim como a própria tendência da música ser historicamente vista como um dom (Elias, 1995). No entanto, as próprias circunstâncias sociais nas quais os professores se descrevem indicam as explicações para as suas tendências, tanto em relação ao ensino da música quanto em relação às suas práticas musicais.

Além das experiências com ensino musical, os professores destacam suas experiências como instrumentistas. Emília, ao contar sobre suas experiências profissionais, classifica: “a minha atuação profissional eu poderia dividir em atuação como música recitalista, música de orquestra e professora e ultimamente entra também uma parte administrativa” (Emília, primeira entrevista, p. 1). Ela relata como, durante os estudos de graduação, dava recitais de música de câmara e fazia solos de orquestra, fala de suas experiências como professora de instrumento e como consultora na administração de orquestras.

A atuação como músico, tanto em orquestras, como solista e camerista, quanto, em alguns casos, na música popular, também é destacada. Eduardo, por exemplo, relata como foi a busca pela sua “cara de trabalho” depois de formado:

*Em oitenta e nove [1989] fiz cinco concursos, o concurso para técnico da escola de música, concurso para música de câmara, na escola de música, um concurso para músico da Sinfônica do Palácio das Artes, um concurso para música de câmara no Rio de Janeiro e um concurso para professor na universidade. Eu tive um duo com uma pianista e a gente tinha um repertório barroco e brasileiro, romântico, então isso facilitou muito, a oportunidade. O trabalho já estava, vamos dizer, mais amadurecido, porque amadurecido a gente nunca está, a gente pode estar mais próximo. Foi muito bom. Desses concursos eu tive oportunidade de passar em três. Passei no concurso para músico da*

*orquestra sinfônica, da orquestra da escola de música, com função de técnico. Passei no concurso de música de câmara da escola, onde ganhei uma bolsa com a pianista para a gente tocar naquele segundo semestre de 1989 em todos os locais que a escola pedia e, no final do ano, eu fiz o concurso na universidade aqui e passei. (Eduardo, primeira entrevista, p. 3-4)*

Existem processos de continuidade e descontinuidade entre as atuações profissionais anteriores à universidade e aquelas exercidas como professores universitários. A experiência profissional de “outras searas”, como é denominada por Herculano, faz parte da trajetória dos professores e do moldar de suas identidades.

### 3.3.2 Contextos de trabalho

#### 3.3.2.1 Decidindo dar aulas na universidade

Para alguns dos professores que tocam instrumentos de orquestra, o ensino universitário surge como a decisão de não assumir como carreira principal uma vaga de músico de orquestra.<sup>34</sup> Anita, por exemplo, relata:

*Em primeiro lugar, eu achava que a vida de orquestra era muito escravizante, porque orquestra você vai todos os dias. Eu acho a relação humana numa orquestra sinfônica muito sofrida, e segundo lugar, depois de três anos, você vai acabar tocando sempre o mesmo repertório. Para mim, a definição de orquestra é mais ou menos essa: você toca nos dois primeiros anos, ou três primeiros anos o que você continua tocando nos próximos vinte... com raras exceções, porque existe um repertório que é lindo. Ele é lindo, mas você diz, eu quero mais que isso, e eu queria mais que aquilo, além do que eu não estava estimulada, e eu sou muito estudiosa. Eu achei que se eu fosse estudar eu ia encontrar o prazer que eu tenho pelo meu instrumento. Então, eu fui atrás disso. Se naquela época eu não tivesse conseguido sair para estudar no exterior, eu estava em outra profissão hoje em dia, não sei no quê, não tenho idéia, mas sei que eu teria largado, foi isso. (Anita, primeira entrevista, p. 4)*

Autores como Johnson (1994) localizam o emprego universitário como uma opção de atuação para os profissionais da área de música. No entanto, esse mesmo autor adverte: “Trabalhar na universidade, para muitos músicos, representa uma luta contínua entre ser um *performer*/professor destacado ou se envolver plenamente com o

---

<sup>34</sup> Os professores participantes da pesquisa são todos com dedicação exclusiva ou quarenta horas. As circunstâncias daqueles professores com contratos de 20 horas podem ser bem diferentes.

departamento, faculdade ou universidade”<sup>35</sup> (Johnson, 1994, p. 44). As características desta luta, se o professor vai se envolver mais ou menos com que aspectos da sua vida profissional ou se tal relação vai ser colocada de forma dicotômica, depende da maneira como o próprio professor concebe a universidade e dentro dela a sua atuação.

Para alguns dos professores entrevistados, o trabalhar na universidade é visto como um privilégio que ao mesmo tempo traz diversas formas de cobrança. Muitos dos professores que estudaram no exterior ou aqueles que estudaram na mesma instituição em que lecionam falam no retorno ao investimento do país ou da instituição. Para Fábio, é uma “oportunidade de trabalho” que deve ser encarada dentro da responsabilidade que ela desencadeia por ser essa atuação numa universidade pública. A visão que Fábio tem da universidade pública está centrada na responsabilidade social. Outros professores compartilham dessa visão.

Para Caroline, a universidade pública deve centrar-se na “democracia do ensino” e no “pleno acesso ao conhecimento”, enquanto Luciana não compreende “como o Estado pode abrir mão da universidade pública”. Fábio se preocupa com a situação social do Brasil e se questiona sobre qual seria o papel de uma escola de música na universidade pública brasileira. Para ilustrar seu ponto de vista, ele relata uma vivência que experienciou como “muito dramática”:

*Eu vinha saindo de casa para dar aula de música de câmara e estava saindo da garagem e o panelão de lixo era bem na frente da nossa garagem... aqueles contêineres. Dentro do contêiner estava uma velhinha, uma senhora... não deu para ver a idade, estava uma senhora tentando catar comida e quando eu saí de carro ela estava com o maior sorriso... A incongruência dessa situação para mim é muito marcante... eu estava vindo dar aula de música de câmara numa sala com ar condicionado, para alunos que não pagavam nada e estavam sempre reclamando de tudo... e eu estava reclamando de tudo dentro do meu carro com ar condicionado! (silêncio) Então, existe uma distância muito grande, por isso que eu digo que os professores querem trabalhar na universidade, nós somos, eu pelo menos sou, imensamente grato de ter esta oportunidade de trabalhar, embora eu esteja profundamente desapontado com o trabalho que nós estamos fazendo, porque eu não acho que nós estejamos, como universidade, merecendo tudo, não porque nós não estejamos trabalhando furiosamente... nós todos estamos, assim esgotados de trabalhar... nesse ponto nós estamos merecendo, mas a gente ainda não consegue adequar a nossa atuação dentro da universidade pública... O que é ser uma escola de música dentro da universidade pública, nós ainda não conseguimos fazer isso,*

---

<sup>35</sup>No original: “Working in a university, for most musicians, represents a continuous struggle between being an outstanding performer/teacher and taking a full role in the life of the department, college or university” .

*continuamos querendo impor a essa universidade padrões culturais importados, europeus, que partem daquela visão de conservatório, de quem tem que ser assim, porque esse é bom e esse é ruim. E eu pessoalmente, se eu tiver que escolher, vou dizer que eu quero ouvir uma Sinfonia de Beethoven a alguma outra coisa qualquer... Agora, isso não quer dizer que essa seja a coisa certa para a gente estar ensinando na universidade pública brasileira. (Fábio, segunda entrevista, p. 39-40)*

Os questionamentos trazidos por Fábio são, em menor ou maior grau, compartilhados pelos outros professores. Alguns conseguem verbalizar as questões que os incomodam, outros apenas sentem um mal-estar. Nos discursos analisados pode-se localizar duas tensões: 1) a tensão entre um modelo “tradicional” de escola de música e seus possíveis ajustes a diferentes visões de universidade, ou, como é colocado por Fábio, o possível desajuste desse modelo em relação à realidade da universidade pública brasileira; 2) decorrente do primeiro, as diferentes perspectivas entre o como a área de música é vista pelo restante da academia e como a própria área se define.

Diversos autores se debruçam sobre o ensino tradicional de música e sua relação com a inserção das escolas superiores de música em um contexto universitário. Tal temática está relacionada à história das escolas superiores de música que foram, em muitos lugares do Brasil e do mundo, e ainda são chamadas de conservatórios, como é o caso do Conservatório de Música da UFPel, onde trabalham três dos professores entrevistados nessa pesquisa.

Johnson (1994) é um dos autores que considera que o ensino tradicional está centrado na competência técnica profissional, focando a atuação profissional futura como músico erudito e não incluindo o estudo de outras disciplinas extramusicais. Kingsbury (1988) aponta para diversas características do ensino “tradicional” de música, entre as quais o centro no indivíduo, o caráter apolítico e a busca por critérios de avaliação baseada na competência específica. Esse autor destaca que faz parte dessa cultura tradicional da escola de música a crença no esforço do indivíduo sozinho, mais do que em trabalhos coletivos. Igualmente a arte musical é considerada bela em sua possibilidade autônoma sem estar ligada a questões sociais, políticas ou ideológicas, pelo menos se acredita na possibilidade dessa autonomia da música enquanto arte. Sobre a avaliação dos professores, Kingsbury (1988, p. 40) relata:

O conservatório evita o sistema acadêmico padronizado de classificar os professores (como por exemplo, professor associado ou professor assistente) pretendendo maximizar a imagem do artista e minimizar a

imagem do acadêmico, por não utilizar o sistema padronizado, o conservatório como instituição reafirma um critério de excelência e conquista de cargos diferentes, nomeadamente esses associados com a construção de uma reputação individual como músico.<sup>36</sup>

Dessa forma parece existir uma tensão entre as idéias sobre a profissão de professor universitário numa escola de música “tradicional” e aquelas em vigor no “restante da academia”. Mesmo que cada profissão possua suas próprias estruturas de poder (Cunha e Leite, 1996), na música parece se configurar uma tensão específica entre as estruturas de poder da profissão e aquelas do mundo acadêmico. No entanto, mesmo que muitos dos professores entrevistados conservem a tradição em relação aos conteúdos e metodologias de ensino, muitos deles se colocam criticamente no que tange à manutenção de um modelo tradicional de escola superior de música. Para Iolanda, a idéia de conservatório está associada à obscuridade do falar sobre música e a falta de uma postura de intelectualidade:

*A universidade encampou o conservatório, que era aquele monte de professoras de piano, que nunca tinham saído do país, que tinham aquela mentalidade de conservatório, sem querer desmerecer a idéia, mas é só pra dar um exemplo. Então, a universidade encampou, depois de muito tempo é que os concursos começaram a ter gente um pouco mais esclarecida, com formação acadêmica mais profunda. Eu acho que teve essa virada que eu presenciei, enquanto aluna de graduação lá. Uma mentalidade mais conservatória pra uma mentalidade mais universitária, sabe, assim, gente que tinha formação mais completa, que tinha preocupações mais profundas com relação à música, mais intelectualizadas... entende, menos instintivas, menos obscuras. Eu lembro de estar na orquestra de um professor, vir uma turminha de 2º grau pra perguntar: “como é a música ?” Aí os professores falavam assim (mudando o tom da voz): “a música, ela inspira, ela é... ela eleva as almas...” Aí eu levantei a mão e falei assim: “a música é um trabalho artístico de muita importância, que representa a mentalidade, o lado humano, só o homem faz arte”. Então, assim, sabe? Existia essa mentalidade fora do concreto, eu acho. Presenciei essa virada, de as pessoas começarem a pensar mais, de ter uma visão mais crítica, mais atualizada do curso. (Iolanda, primeira entrevista, p. 6-7)*

Uma vez que a área de música se fecha em uma postura de preservação da formação profissional específica e de um profissional previamente estipulado como

---

<sup>36</sup>No original: “the conservatory avoid the stander academic system of faculty ranking (i.e., as professor, associate professor, and assistant professor) in order to maximize the artistic and to minimize the academic image of the faculty member, [...] by far the more important point is that by disregarding the standard system of academic ranking, the conservatory institutionally stress different criteria of excellence and achievement, namely those associated with the building of an individual reputation as a musician”.

músico erudito, sem diálogos interdisciplinares, começa a gerar uma tensão com o “resto do campus”, como aponta Johnson (1994). No entanto, a passagem de um modelo “tradicional” para um mais “intelectualizado”, como é destacado por Iolanda, traz uma maior abertura para um diálogo interdisciplinar. Porém, esse processo não é linear, há diversas instâncias de negociação sobre “como ser uma escola de música numa universidade pública no Brasil” (Fábio).

A necessidade da música, e das artes, em todos os níveis de ensino, de advogar por sua importância e manutenção, é tema muitas vezes abordado na literatura de educação musical, por exemplo, a *International Society for Music Education (Isme)* possui uma sessão em sua página da Internet somente para artigos “advocacy”, a defesa da música como área de conhecimento a ser pesquisada e ensinada ([www.isme.org/article/archive/26](http://www.isme.org/article/archive/26)). Parece que, além da defesa da área de música como área de conhecimento, existe na universidade uma problemática de convívio interno, da maneira como as áreas interagem umas com as outras. Como aponta Schneider (2002, p. 228-229), é preciso evitar a segmentação em “feudos semânticos” para buscar um diálogo possível.

O valor equivalente e simultâneo de todos os discursos que compõem a universidade, conscientes da inevitabilidade e facticidade do uso dos métodos mencionados a pressupor promover universalidade, e o todo da universidade não mais visto como paradoxal superposição de fragmentos particularizados e estanques em feudos semânticos, ávidos de poder por critérios não assumidos publicamente, ou provisoriamente desistentes da reflexão, pode, portanto, efetuar-se:[...] pela acentuação da importância de cada área de saber na universidade segmentada, mas não dividida e loteada sem percurso e intercurso interdisciplinar e interdepartamental.

Considerando a linguagem musical como um dos “discursos que compõem a universidade”, um dos desafios da área de música na visão dos entrevistados é propiciar oportunidades de performances musicais para seus alunos e professores. Os professores que ensinam instrumentos de teclados mostram-se preocupados com a compra e manutenção de instrumentos, enquanto os professores que ensinam instrumentos de orquestra falam da criação de “orquestras laboratórios”. Alguns desses professores relatam as dificuldades das “orquestras laboratórios” e de como, muitas vezes, é necessário buscar recursos, ou mesmo fundar orquestras fora da universidade.

Outra dificuldade apontada está no diálogo interdisciplinar. Para alguns professores, a produção acadêmica e profissional deve centrar-se em atividades

especificamente musicais, em especial na apresentação em público como instrumentista, enquanto para outros existe uma pluralidade de atuações possíveis, entre elas a pesquisa que busca na linguagem verbal e no diálogo com outras áreas do conhecimento a sua “abertura de cabeça”.

O desafio maior parece ser a busca por uma identidade de área de conhecimento de práticas interpretativas com as demais subáreas da música e com a universidade aliada a estratégias de sobrevivência numa universidade pública cada vez mais sem recursos. Como aponta Baptista (1997, p. 163), a identidade coletiva – no caso podendo ser aplicado à subárea de práticas interpretativas dentro da área de música – é construída através de identificações que podem ser reconhecidas “por meio da análise das atividades e dos discursos dos professores, e as reações, por meio das ações de respaldo ou não de grupos sociais significativos”. Os discursos e as ações sobre as condições de trabalho são temas que podem ser contemplados para a análise da construção dessas identificações.

### 3.3.2.2 Condições de trabalho

As situações descritas pelos professores, muitas vezes apontadas como desfavoráveis, foram construídas historicamente na universidade pública brasileira. Muitas são as perspectivas que podem ser tomadas nesse tema. Baptista (1997), através de uma análise de constâncias e inconstâncias entre os discursos dos professores universitários por ela entrevistados, realiza uma historização na qual no momento atual, o professor, mesmo considerando alguns aspectos positivos,

[...]constantemente se defronta com fatos concretos existentes no seu dia-a-dia, ou tornados evidentes pelos meios de comunicação de massa: recebe pouco; tem pouco prestígio; é pouco respeitado por dirigentes e alunos; não conta com a infra-estrutura material adequada; tem menor valor do que os outros profissionais. (Baptista, 1997, p. 179)

Alguns desses aspectos trazidos por Baptista (1997) também emergem nas entrevistas dos professores da presente pesquisa. Primeiramente, os professores apontam para a estabilidade no emprego. Para muitos esse é um fator de segurança de ter um ganho mensal fixo que ainda está garantido, “por enquanto, nunca se sabe” (Luciana). Além dessa postura de trazer segurança, existe também uma visão de que a

estabilidade dificulta o crescimento profissional de professores mais acomodados. Tal perspectiva da estabilidade é apontada por Francisco que considera que qualquer promoção ou mesmo a manutenção no emprego “teria que ser por mérito e deveria ser baseada na tua produção” (Francisco).

Dentro do fator “condições financeiras”, a defasagem salarial é considerada por muitos professores como um fator de desestímulo. Eduardo localiza essa problemática junto às políticas para o funcionário público e as associa a questões de mobilização política reivindicatória dos professores universitários, considerando os professores da área de música como “um pouco alienados” (Eduardo). Essa visão é compartilhada por outras áreas, como relata Jonas, que foi representante da sua unidade junto ao órgão sindical:

*Eu fui representante da unidade no órgão de classe. O que foi uma boa experiência, porque... eu aprendi a conhecer meu órgão de classe, pelo menos até noventa e cinco [1995], mais ou menos, mas eu creio que não mudou muito de lá pra cá. E... eu descobri que a gente é muito mal representado, por uma simples razão, porque há interesse político partidário na representação docente. E isso atrapalha a nossa reivindicação junto ao governo, porque passa a ser uma luta partidária de quem tá na oposição e as necessidades da categoria ficam relegadas ao segundo plano, porque tudo é visto partidariamente. Isso é um problema que nós temos que mudar. E outra coisa é a alienação da nossa classe, supostamente a elite intelectual, professores universitários. A gente vê, a começar pelo número e participantes de uma assembléia. Pelo menos lá no nosso caso, e eu acho que é regra geral, eu acho que nas outras universidades não foge muito disso. Chega a dez por cento, coisa assim. Quando tem uma decisão muito importante, quarenta por cento, cinquenta por cento. O mais curioso é que a categoria, também, se acha mal representada, mas não está lá, ativa. Isso é muito curioso. Parece que a gente tem uma alienação crônica. Uma acomodação política muito forte. (Jonas, entrevista 1, p. 8-9)*

O desencanto com as reivindicações e greves parece ter sido construído historicamente na convivência dos entrevistados com a instituição universitária. Essa temática das greves parece mostrar-se de grande complexidade, fugindo ao objetivo do presente trabalho. No entanto, pareceu importante registrar que essas circunstâncias fazem parte das condições de trabalho dos professores universitários públicos brasileiros.

Outro aspecto das condições de trabalho trazido pelos professores refere-se a equipamentos, espaço físico e biblioteca. Muitos dos professores descrevem como

conseguem realizar as tarefas, em especial o ensino, sem as condições ideais, ou mesmo necessárias, para esse fim. Os professores vão improvisando maneiras de trabalhar, mesmo que as condições não sejam as ideais.

A questão do espaço físico e dos equipamentos aparece nas descrições de salas com goteiras, sem condições higiênicas e na falta de pianos, aparelhos de som e isolamento acústico. Cecília descreve o que seria uma sala ideal para o seu trabalho e o quanto se encontra longe disso.

*Eu conheço muitas escolas de música, fora do Brasil, muitas, muitas e muitas. Se você contrata um professor, você não só paga o salário do professor, você também dá a sala onde ele pode trabalhar. Agora tu não dá um espaço com goteira, ou com excremento de morcego ou ambos, ou caminho de rato. Uma escola, além de contratar um bom professor tem que saber que esse professor precisa de um bom ambiente, com instrumento, isolamento acústico e o que qualquer outro professor precisa, computador, no caso da música especificamente aparelho de som, gravador, câmara de vídeo, monitor, tudo isso faz parte do ensino de música. [...] Então essas perversidades, a gente não recebe o mínimo, mas tem que produzir alunos em pé de igualdade com o resto do mundo. E os alunos são bons. Não é por falta de aluno, apesar das condições tão perversas. Até da falta total de condições. (Cecília, primeira entrevista, p. 12)*

Não existe um consenso sobre o tipo de equipamentos que seriam idealmente necessários para a aula de instrumento na universidade. Alguns professores entrevistados como Cecília acreditam que devíamos ter as mesmas condições encontradas “no resto do mundo”. O investimento necessário dado como exemplo pela professora entrevistada, US\$200.000, parece inviável para as condições orçamentárias da universidade pública brasileira, uma vez que essa quantia corresponde a mais ou menos 15% do orçamento, por exemplo, da UFRGS para o ano de 2003.<sup>37</sup> No entanto, esse foi apenas um exemplo hipotético, o que parece consenso para os professores entrevistados é a necessidade de um ambiente de trabalho com condições higiênicas, isolamento acústico e instrumentos de boa qualidade, sendo o piano o instrumento mais problemático, devido ao seu alto custo.

Outra questão apontada são as condições da biblioteca. Em algumas das instituições onde os entrevistados atuam, existem tensões entre uma política de biblioteca central e a vontade dos docentes de possuírem uma biblioteca setorial específica. Tal biblioteca específica torna-se muitas vezes difícil de ser ativada pela

---

<sup>37</sup> Esse dado foi retirado de uma entrevista com a reitora Wrana Panizzi no jornal *Adverso* da Adufrgs, n. 121, segunda quinzena de setembro de 2003, p. 5-7.

falta de funcionários especializados nas universidades. Essa situação conduz a que muitos professores sejam “bibliotecários dos alunos”. Como descreve Jonas:

*Quando entrei na universidade, fiz um ou dois projetos para começar uma biblioteca básica na área de música, na unidade e os papéis tramitam. Os papéis se perdem, as respostas não vêm. Aí, vem sempre um argumento, falta de bibliotecária, mas veja eu não estou pedindo para biblioteca, estou pedindo livro, partitura, revista. Não precisa ter biblioteca oficial. A gente precisa ter material de estudo para os alunos. Então, essa é uma dificuldade, porque o que ocorre é que a minha biblioteca pessoal me faz eu ser um bibliotecário dos alunos. Todas as semanas eu estou levando [material]. E alunos às vezes que não são meus, são do colega, vêm me procurar para pedir auxílio nisso ou naquilo, este ou aquele material. Então, eu estou sempre que nem formiguinha, trazendo o meu material de aula, as que eu dou e para outros. Isso realmente é um problema seríssimo. (Jonas, primeira entrevista, p. 15)*

O questionamento de Jonas de “como fazer a máquina rolar”, pela falta de agilidade da estrutura universitária, parece ser também a preocupação de outros professores entrevistados. Por um lado, existe a estrutura burocrática que parece tornar toda a ação mais demorada e com grande gasto de energia por parte do professor que a propõe. Por outro, nem sempre os professores da área de música encontram caminhos para, dentro de suas propostas de trabalho, “jogar” os jogos acadêmicos (Cecília). Duas propostas de entrar no jogo por recursos, que buscam melhorar as condições materiais dos professores, podem ser realçadas nas entrevistas. Cecília fala de “entender o ponto de vista da reitoria” e Herculano da possibilidade de parcerias com “grandes empresas que têm interesse em divulgar no nosso caso a música”.

*Os professores de instrumento têm que se conscientizar que nós temos que nos juntar, fazer projetos relevantes que consigam dinheiro para equipar a nossa escola, porque eu até entendo do ponto de vista da reitoria. A reitoria não tem que sair a campo pra conseguir microscópio para o pessoal da química. O pessoal da química consegue seus reagentes através de projetos de pesquisa, reagentes caríssimos que vêm do exterior, a agronomia deve conseguir lá os seus equipamentos através de projetos de pesquisa, então se é isso que a gente tem que fazer a gente está bobeando. Então, vamos nos juntar logo e fazer os projetos de pesquisa para conseguir. Mas é muito complicado para o pessoal da música, falam: “mas como que eu vou fazer um projeto de pesquisa?” Aos poucos a gente está se conscientizando e eu me proponho até a trabalhar mais nisso. Não é um primeiro amor, mas eu vou fazer das tripas coração. E vou fazer junto com os meus colegas, sozinha não tem o menor sentido. Mas eu estou conversando com os meus colegas. Vamos jogar o jogo necessário para que a gente consiga os equipamentos da nossa área. Se o jogo se joga por essas regras então a gente vai ter que aprender e entrar na luta. (Cecília, primeira entrevista, p. 12)*

“Entrar na luta”, para Herculano, pode ser também ir em busca de recursos fora do âmbito acadêmico.

*Eu creio que na situação que a universidade está hoje, se não houver uma mobilização, grandes empresas que têm interesse em divulgar, no nosso caso a música, da própria universidade, da direção da universidade, diretores de centros, coordenadores e chefes de departamento, em pouco tempo nós estamos engessados, não temos mais o que fazer. São os recursos... a parte de salários que está aí desse jeito, há tanto tempo. A reposição de instrumentos é muito difícil, hoje mesmo estava falando com o chefe de departamento a respeito de um projeto de pianos, que faz dez anos que está aí, se vai, fazendo, refazendo, e o que é que acontece? Quando chega na hora da aquisição, não existe o recurso necessário, nesse último caso foi feita até uma visita de uma professora de piano a fábrica, escolheu lá quatro pianos, “oh, esse aqui está bom, esse está bom”. Na hora de fazer o empenho, não tem recurso, então estamos a ver navios novamente, e por isso novo projeto, então isso também vai saturando. A saída para conseguir instrumental é ou por doação, por convênios ou embaixadas, ou as próprias empresas que têm seus diretores, com uma visão mais sensível para parte das ciências humanas. Eu acho que aí está, deveria estar aí, de repente, a saída. (Herculano, segunda entrevista, p. 9-11)*

As falas dos professores entrevistados indicam soluções em projetos administrativos, seja dentro ou fora da universidade. Os professores não parecem vislumbrar soluções relacionadas a ações políticas de um âmbito mais macroestrutural.<sup>38</sup> Os discursos parecem estar mais próximos de uma ação individual ou em pequenos grupos para a obtenção de recursos do que de uma mobilização política para a modificação das situações de falta de recursos vivenciadas por eles em suas universidades.

---

<sup>38</sup> Um exemplo desse tipo de ação política são fóruns e cartas conjuntas como a promulgada em Porto Alegre em 2002. Nessa carta reitores, dirigentes e acadêmicos de diversas universidades da América Latina reivindicam uma ação específica em relação às universidades juntos aos tratados da Organização Mundial do Comércio. “A proposta de entregar ao livre comércio a educação superior se inscreve num processo continuado de drásticos cortes no financiamento público e de fomento à globalização da educação privada, levando a que os Estados abandonem sua função política específica de orientação, direção e gestão em áreas de sua responsabilidade social. Estas proposições ferem seriamente as políticas de equidade, indispensáveis para o equilíbrio social, em especial nos países em desenvolvimento, e necessárias para corrigir as desigualdades sociais, tendo sérias conseqüências para nossas identidades culturais. Elas perturbam, igualmente, a consolidação e a transmissão dos valores éticos e culturais, afetando nossas aspirações de alcançar uma sociedade mais democrática e justa através de um desenvolvimento sustentável, compromissos da educação superior, cuja a missão se assenta na concepção do conhecimento como bem social destinado à melhoria da qualidade de vida dos nossos povos – função esta que o ensino superior, em hipótese alguma, poderá cumprir se for transformado em simples mercadoria ou objeto de especulação do mercado, através de sua comercialização internacional.”(Panizzi, 2002, p. 142).

### 3.3.2.3 Ações culturais periféricas

Cada uma dessas situações de trabalho descritas pelos professores apresenta contextualizações diferentes, de acordo com as universidades onde se encontram. Para um professor da UFRGS, é a “instituição gigantesca” (Demétrio) que torna o andamento de projetos mais lento. Muitos dos professores da UFPel e da UFSM consideram-se isolados, necessitando estar sempre em busca de “novos horizontes” (Anita), “se não a gente ‘mofa’” (Eduardo).

Embora haja características institucionais peculiares, não é minha intenção fazer uma análise institucional, porque o foco da presente pesquisa está nos docentes universitários-professores de instrumento como grupo social e não na história de suas instituições. No entanto, nas entrevistas apareceram falas nas quais os próprios professores realçam circunstâncias, principalmente em relação às cidades onde atuam. Além disso, é importante considerar o contexto dos professores, porque, como é afirmado por autores como Bresler (2002, p. 20), “o significado local de programas e pedagogias são formatados pela história e ideologia assim como pelos contextos estruturais/institucionais nos quais eles estão inseridos”.<sup>39</sup>

Todas as três cidades – Porto Alegre, Pelotas e Santa Maria – são consideradas cidades periféricas pelos professores. Tal classificação parece estar associada ao acesso a performances musicais eruditas consideradas de qualidade, bem como a oportunidades para a própria performance e a dos alunos. Anita explica que saber música está associado à possibilidade de entrar em contato com composições musicais e informações sobre elas. E acrescenta que as capitais como São Paulo oferecem melhores condições:

*Saber música... Olha, eu entendo que aqui a gente tem essa defasagem. Mas eu fui privilegiada, eu morei em São Paulo, eu vi tudo quanto foi orquestra, eu sou daquelas que senta zen num concerto e fica três horas assistindo. Tem que ter essa visão, não só do nosso instrumento. [...] Nós não podemos ser ignorantes, nós temos que entender de música, nós temos que ouvir. Eu falo para minha classe: corram atrás do prejuízo, aqui não tem trio ao vivo para vocês verem, achem CD! Aqui não tem orquestra, emprestem! E foi tão engraçado que chegou esse maestro*

<sup>39</sup> No original: “the local meaning of pedagogies and programs are shaped by the historical and ideological as well as the structural/institutional context in which they are embedded.”

*convidado e falou para o pessoal assim: aqui não tem para ver, vão comprar o CD! É caro, vamos perguntar para o professor se ele tem! Tem um pouquinho mais de dinheiro, vai até Porto Alegre dar uma olhada, senão vai até São Paulo! Ele falou exatamente as palavras que eu falei, então, essa ignorância musical me incomoda, e não que eu também não seja, eu sou ignorante musicalmente, mas eu vivo dando um jeito para que a minha ignorância vá acabando. (Anita, primeira entrevista, p. 20-21)*

Emília lamenta que a localização geográfica de Porto Alegre não permita uma vivência musical mais intensa, “porque nós estamos muito no finzinho do Brasil, mesmo os grandes artistas que vêm ao Brasil não vêm para cá, eles ficam no eixo Rio-São Paulo, então é muito difícil para a gente ter essa noção do que é que existe a mais” (Emília, segunda entrevista, p. 9-10).

No entanto, Emília ressalta que em Porto Alegre existe uma situação privilegiada para os instrumentistas de cordas com a presença de muitas orquestras de câmara. Dessa forma, os alunos já possuem um espaço de atuação de maior âmbito que em outras cidades do País.

Em relação à cidade de Pelotas, Eduardo também aponta as possibilidades de atuações musicais pessoais e dos alunos como algo a ser construído, porque, o ambiente, o “fator meio”, é fundamental para a formação de um aluno, contribui muito para o estudo pessoal, para a determinação tanto quanto para uma competitividade salutar. O professor tem a responsabilidade de abrir os olhos dos alunos e lhes dizer: “Olha... vão ver coisas, vamos ouvir coisas, vamos tomar referenciais”.

Anita, em relação à cidade de Santa Maria, pondera que o isolamento pode produzir uma falta de referências de qualidade, o que poderia gerar uma “ilha da fantasia”,

*Porque da mesma forma que nós estamos perdidos aqui, tem um campus lindo e tem professores, de repente a gente tem que passar a prova de fogo, sair daqui e ver como é que a gente está, porque eu acho uma coisa legal, nós acabarmos sendo mais próximos dos alunos do que a maioria dos lugares, apesar que eu sempre fui muito próxima dos meus professores por ser uma aluna muito aplicada, [...]. Então nós temos isso, mas eu me preocupo que os alunos entendam que isso não é o fim, eles até podem optar por ficar aqui, mas que se eles saírem daqui eles possam ser gente da mesma forma. (Anita, primeira entrevista, p. 20-21)*

Ser “gente da mesma forma” quer dizer ter as mesmas competências profissionais apresentadas por profissionais músicos em outras partes do País e do

mundo. É o “nós temos que formar alunos em pé de igualdade com o resto do mundo” trazido também por Cecília. Existe uma visão de que as competências musicais são estabelecidas pelos “grandes intérpretes”, que devem ser tomados como referência, e são as mesmas tanto para “Alemanha como para o Brasil” (Luciana).

### 3.3.2.4 Realização profissional

O isolamento geográfico sentido pelos os professores entrevistados é um dos fatores que entram em jogo na construção de seus discursos sobre realização profissional. Eduardo, por exemplo, comenta sobre seu sonho com um lugar mais ideal, “um lugar iluminado” para “fazer música”, embora esteja consciente das dificuldades:

*Para conseguir chegar nesse lugar iluminado, tem que dar muitas voltas, não é fácil... Você também tem o seu sonho... se você está contornando, suave montanha, desce, você tem que passar numa floresta pegando fogo... Depois tem que nadar. Depois tem que caminhar em cima de pedra, depois... isso é muitas vezes o aluno que não está estudando, são problemas no trabalho, é a sociedade que não reconhece... Enfim, você faz analogia de várias situações, mas se você... Ou você cruza o braço e vai se tornar um funcionário público. É... engraçado, até minha mulher fala que eu não tenho perfil de funcionário público... E eu acho que não tenho mesmo, porque às vezes eu estou lá trabalhando... esqueço do tempo, esqueço da hora. Aí venho para casa, aí o telefone toca, então... é a vida da gente. (Eduardo, primeira entrevista p. 15-16)*

Além do “isolamento geográfico”, localizei muitos outros fatores que podem estar em jogo na realização profissional de professores universitários entrevistados. Em relação aos professores de música, Harris (1991, p. 3) categoriza os fatores intrínsecos e extrínsecos da realização profissional, privilegiando em sua análise, os fatores intrínsecos.

A satisfação no trabalho é um tema muito estudado, mas é também uma área complexa com muitas variáveis. A satisfação no trabalho geralmente é derivada por fatores externos como salário, ambiente, localização e motivação dos colegas. Um trabalhador pode estar muito satisfeito com seu emprego se uma quantidade suficiente desses fatores externos está presente. Satisfação intrínseca, por outro lado, é derivada de um prazer pelo trabalho em si mesmo.<sup>40</sup>

<sup>40</sup> No original: “Job satisfaction is a much studied yet complex area with many variables. Works are often found to derive their satisfaction from such external factors as pay, environment, location, and employee morale. A worker may be very satisfy with a job if enough of these external factors are in place. Intrinsic satisfaction, on the other hand, is derived from an enjoyment of the work itself”.

Outra perspectiva possível para olhar para a realização profissional é a tomada por Hamann et al. (1988), que privilegiam a insatisfação profissional, trazendo para o estudo de professores universitários de música o conceito de esgotamento profissional (*burnout*) já trabalhado por outros autores em relação a outros tipos de professores. Eles definem o conceito de *burnout* como um estado que se associa “à exaustão emocional, despersonalização, redução da noção de conquista pessoal e superestimulação”. Os autores apontam para a possibilidade dessa maneira de se (des)relacionar com o trabalho atingir os professores identificados como os “mais produtivos, dedicados e interessados” (Hamann et al., 1988, p. 17). Esses autores realizam um estudo sobre professores universitários de música, concluindo que esse tipo de professor é atingido por esse fenômeno de esgotamento em um nível de médio a alto.

Entre uma perspectiva que busca os fatores de realização intrínseca, tomada por Harris (1991) e a determinação da presença de um esgotamento proposto por Hamann et al. (1988), ambos estudos estatísticos com bases teóricas na área de psicologia, pode-se localizar um desenvolvimento associado a ciclos profissionais, como é proposto por Huberman (1995), que trabalha numa base teórica mais sociológica e com a metodologia qualitativa.

Essa maneira de descrever a profissão parece estar presente no relato de Francisco, no momento mais final da sua carreira. Esse entrevistado comenta a respeito da trajetória profissional de um professor universitário e das frustrações e gratificações. No seu caso específico de músico, comenta que, no ingresso na carreira, a inexistência de um teste específico trazia como consequência uma diversidade de níveis entre os alunos, inclusive aqueles de absoluto desconhecimento de música. Com a possibilidade da realização de exame específico para o vestibular, esse problema foi gradualmente resolvido e as coisas, então, começaram a mudar.

Esse comentário de Francisco diz respeito a mudanças ao longo de sua carreira, períodos que se alternam. Nesses períodos, dois aspectos podem ser realçados: 1) a sua interação com questões institucionais, como é apontado por autores como Melgarejo (2000) e Mezzano (1998); 2) “as coisas começam a mudar” a partir do momento que se estabelecem regras que aproximam o modelo da escola de música a uma concepção em que os estudantes já entram preparados com habilidades técnico-musicais “tradicionais”.

Assim, parece que momentos de questionamento se sucedem a momentos de serenidade na vida profissional de Francisco, o que vem ao encontro do posicionamento de Huberman (1995).<sup>41</sup> Em relação à fase de serenidade e distanciamento afetivo, esse autor considera que:

Trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado “de alma” que se encontra nos estudos empíricos efetuados com os professores de 45-55 anos. Pode-se alcançar a serenidade (e nem todos lá chegam) por vias diversas, mas, muito freqüentemente, chega-se lá na seqüência de uma fase de questionamentos. (Huberman, 1995, p. 44)

Alguns professores associam a realização profissional a fatores específicos, como qualidade dos alunos e o prazer de fazer música. Outros descrevem de uma forma mais global os “muitos retornos” (Luciana) que recebem por seu trabalho. A qualidade dos alunos é apontada por vários professores como fator de satisfação. Alice, por exemplo, desabafa “se os alunos não fosse bons, eu acho que já teria desanimado muito mais” (Alice, primeira entrevista, p. 1). Esse fator também é apontado por autores como Barlar (1983, p. 86), que por exemplo, destaca:

A relação com os estudantes é o fator mais importante para os professores universitários de música, mais do que qualquer motivação exceto o sentimento de alcançar um objetivo. O “status” do trabalho e a relação com os superiores é de pequena importância para os professores universitários de música.<sup>42</sup>

Outro fator relacionado à realização profissional apontado nas entrevistas é o prazer de fazer música que, para Mônica, talvez diferencie o músico de outros profissionais. Para essa professora entrevistada, fazer música é como um *hobby*, é “sempre um prazer”. Esse prazer profissional, contudo, parece não ser exclusividade do profissional músico. Na abordagem de Harris (1991), por exemplo, o conceito de satisfação intrínseca do trabalho em si é trazido de outras áreas para a análise da satisfação profissional do professor universitário de música.

---

<sup>41</sup> Esse conceito é utilizado por Huberman (1995) para caracterizar umas das fases da carreira profissional. Esse autor divide a carreira profissional em 5 fases: 1. entrada e tateamento; 2. estabilização, consolidação de um repertório pedagógico; 3. diversificação, ativismo e questionamento; 4. serenidade, distanciamento afetivo e conservantismo; 5. desinvestimento (sereno ou amargo).

<sup>42</sup> No original: “Relationship with students is the more important factor to music professors than all motivators except a feeling of achievement. Status from the Job and relationships with superiors are a little importance to music professors”.

O prazer pelo trabalho, não apenas com os alunos e em relação às práticas musicais, mas com relação a todas as atividades realizadas na universidade, parece estar muito presente nos relatos dos professores. Alice, por exemplo, comenta:

*Eu sou extremamente realizada como profissional dentro da área. Eu acho que eu poderia fazer mais e ser mais feliz, mas não sou porque não têm condições políticas. Não é por questões minhas. São questões da política dentro da universidade, dentro do Brasil como sistema educacional. Mas eu pessoalmente tenho paixão por todas as áreas que eu trabalho. (Alice, primeira entrevista, p. 18)*

### 3.3.2.5 “O departamento<sup>43</sup> pode ser visto como uma cooperativa?”

A competitividade do meio acadêmico é destacada por diversos autores. Netti (1995, p. 144-145) realça o caráter eminentemente competitivo das unidades acadêmicas pertencentes à área de música:

[...] a música vive e é transmitida em instituições que são abundantes em conflitos e desigualdades, nas quais grupos populacionais e suas músicas substituídas constantemente planejam manobras para conquistar melhores posições, onde pouco é dito que não se faça comparações avaliativas e onde todo mundo toma nota do comportamento de todo mundo.<sup>44</sup>

Os professores entrevistados também comentaram sobre esse assunto. Alguns assumem uma posição belicosa contra determinados colegas que parecem não compreender seus pontos de vista, outros traçam reflexões sobre o porquê da dificuldade de uma convivência mais harmoniosa. O embate de idéias não parece ser a questão colocada, mas sim as dificuldades do convívio humano.

Fábio considera que a problemática se localiza na relação entre o indivíduo e o grupo:

*Eu acho que essa dificuldade transcende a universidade, o ser humano é individualista... Na verdade eu acho que todos os problemas que a gente tem é quando se tenta tirar a individualidade, entende?! Tirar a individualidade do ser humano e colocar ele dentro de um molde predeterminado... e é isso que eu digo quando eu falo que a tentativa de organização de decisões do colegiado... ela é autoritária, porque ela viola a individualidade dos indivíduos, atrás do colegiado... ela tira a*

<sup>43</sup> A localização da relação indivíduo-grupo, como professor-departamento, surgiu na fala de muitos dos professores e foi mantida dentro de uma perspectiva de categorias analíticas “in vivo”.

<sup>44</sup> No original: “music lives and is transmitted in institutions that abound in conflict and inequality, in which population groups and their musical surrogates constantly jockey for position, in which little is said that does not make comparative evaluations and where everyone keeps score”.

*personalidade de todos os seus membros... Mas, então ninguém é responsável porque todo o colegiado é responsável... Eu estou falando colegiado aqui no sentido de grupo. O grupo é responsável, então ninguém é responsável.* (Fábio, segunda entrevista, p. 9)

Essa mesma relação de uma personalidade individual e de sua ação dentro do grupo está presente na própria prática musical. O caráter individualista do solista tradicional na música erudita é destacado por autores como Kinsbury (1988) e Nettl (1995). Luciana é uma das professoras que aponta essa relação, dizendo-se mais afeita à integração ao grupo do departamento por tocar um instrumento melódico. Já os instrumentistas de teclado falam da solidão de seu instrumento e do prazer que sentem em fazer música de câmara.

Embora haja relações possíveis entre as experiências musicais e aquelas vividas enquanto grupo no departamento, não parece que tais relações sejam tão diretas para todos os professores. Mônica, por exemplo, considera que são experiências diferentes. Ao falar sobre suas vivências de instrumentista no palco, ela comenta sobre a solidão do instrumentista de teclado, que geralmente toca sozinho, uma característica específica desse tipo de instrumento. O instrumentista de teclado, além de enfrentar a música sozinho, enfrenta sozinho a relação com o público.

Já na experiência de música de câmara, existe um compartilhar dessa responsabilidade tanto musical quanto no relacionamento com público. Será que esse compartilhar de responsabilidades da atividade musical teria um equivalente no trabalho dentro de uma escola de música? Para Mônica, não existe uma relação direta entre as duas atividades. Ela salienta o fato de que as pessoas podem olhar para o trabalho umas das outras sobre novas perspectivas, outros pontos de vista. Por exemplo, às vezes um aluno tem um problema técnico bastante óbvio, mas o professor responsável não percebe, por estar acostumado demais com aquele aluno. Em casos como esse, um colega pode facilmente ajudar a superar o problema. Embora a música de câmara e a possibilidade de um colega ajudar a superar problemas com alunos sejam exemplos de trabalho cooperativo em grupo, essas duas vivências não podem ser descritas como semelhantes pois ocorrem em contextos diferentes. Desta forma, Mônica realça que a atividade de performance possui características específicas, fazendo com que vivências de trabalho em conjunto em atividades musicais e dentro das universidades sejam sentidas como essencialmente diferentes.

Essa possibilidade de ter o próprio trabalho respaldado pela opinião dos colegas colabora para uma união primeiramente entre os professores que lecionam o mesmo instrumento. A idéia dos professores estarem organizados em “áreas” de pessoas que lecionam o mesmo instrumento, com maior ou menor coesão entre si, aparece nas falas de muitos dos entrevistados. A aproximação é maior em assuntos como currículo e avaliação dos alunos, mas, em muitos casos, os professores se localizam como pertencentes à “área” do seu instrumento.

A união em pequenos grupos pode também trazer a competição desses grupos entre si, tal divisão dentro do departamento é localizada pelos professores, principalmente com referência aos cursos de bacharelado e licenciatura. Demétrio, por exemplo, considera importante uma alteração de uma mentalidade individualista para um intercâmbio maior entre os professores, sendo uma das ações possíveis o estímulo aos alunos de Bacharelado a freqüentarem as disciplinas de licenciatura e vice-versa, o que, na sua opinião, geraria uma maior troca entre os professores dos dois cursos, permitindo superar um pouco a separação entre os professores dos cursos de bacharelado e licenciatura.

Mais do que a superação de posições teóricas, como a música de cada um (Nettl, 1995), ou a perspectiva pedagógica ou “performática”, a questão da convivência nos departamentos parece também estar associada aos interesses dos indivíduos e do grupo e à maneira como tais interesses interagem com as posições teóricas de cada um. Luciana considera que uma opção, talvez um pouco utópica, seja ver o departamento como uma cooperativa. Ela afirma:

*Hoje em dia não há espaço para o professor que vai direto para sua sala, fecha a porta, dá aula e vai embora. Até tem um ou outro perdido, assim, fora da casinha, mas cada vez menos é isso. Então, é quase como uma cooperativa... no sentido em que todos nós temos que colaborar não só como professor de instrumento. Isso eu faço e aí ninguém pode fazer por mim, mas do ponto de vista da criatividade para solucionar problemas, para encontrar alternativas, para fazer com que o nosso departamento fique mais interessante, todos somos iguais. Aí entra aquela capacidade organizacional [...]. Eu acho que eu sou muito importante como professora do meu instrumento, porque eu sou a única, no sentido, de que ninguém pode fazer o que eu faço, mas ao mesmo tempo, eu sou tão igual a qualquer colega meu de qualquer outro setor, na hora em que estamos todos sentados na mesma mesa, dizendo tá gente, como é que nós vamos fazer para tocar o departamento. (Luciana, segunda entrevista, p. 9-10)*

Mesmo considerando a utopia da possível participação de todos os professores em um ambiente de colaboração como uma “cooperativa”, Luciana considera possível essa utopia, na medida em que ela, como professora, esteja disponível para os projetos do departamento, sem descuidar de seus projetos mais individuais.

Da mesma forma que as histórias relacionadas a instâncias de formação, as histórias relacionadas a opção por trabalhar na universidade, bem como aquelas sobre as circunstâncias desse trabalho, informam a análise sobre as identidades profissionais dos professores. Dessa forma, aspectos como a busca de um trabalho conjunto e a competitividade ou a situação considerada periférica das cidades onde se localizam as universidades onde trabalham os professores entrevistados podem ser considerados para análise. Assim o início precoce da profissionalização aproxima os professores de uma socialização comunitária enquanto as diversas maneiras descritas para uma realização profissional aponta para a pluralidade de modos de se relacionar com a profissão.

## Capítulo 4

### Exercício profissional na universidade

#### 4.1 “Se fosse só dar aula era uma maravilha”?

O acúmulo de tarefas é um assunto destacado por quase todos os professores. Eles comentam sobre a necessidade de atender múltiplas demandas ao mesmo tempo e a dificuldade em organizá-las dentro de suas agendas de trabalho. Para Mário, por exemplo, essa demanda de atividades extramusicais é uma característica da universidade pública, pois, pelas suas características

*[...] existe um envolvimento com outras atividades que não são musicais e que são importantes para a formação do profissional no decorrer da sua experiência, em termos de amplitude de visão de vida, de profissão e de formação dos alunos. Enfim, esse envolvimento, ensino, pesquisa e extensão e participação em comissões e a questão política também, eu acho muito bom para a formação do professor de instrumento que é diferente da atuação de um instrumentista numa orquestra ou de escola de música. (Mário, primeira entrevista, p. 15-16)*

Anita, por outro lado, considera que os músicos na universidade deveriam desempenhar as atividades para as quais estão melhor preparados, buscando não acumular tarefas, principalmente com relação a comissões. Cecília reforça o desejo de que houvesse “outras pessoas que gostem de burocracia”. Destaca, também, os múltiplos papéis do professor de instrumento na universidade como professor, administrador, pesquisador e artista.

*Você tem que desempenhar uma imensa variedade de funções, e a gente tem que tomar cuidado com a parte burocrática, a burocracia pode te devorar facilmente, a burocracia pode consumir teus dias e tuas noites insones, a gente tem que tomar muito cuidado porque a burocracia é um monstro. E a gente não pode viver sem a burocracia e tem horas que eu fico muito ressentido de ter que fazer umas coisas muito... assim, menos gratificantes, só a quantidade de formulários que a gente tem que preenche da GED<sup>45</sup> de isso e de aquilo e a papelada que junta. Essa é uma parte que é um mal que eu fico me perguntando se não tem jeito, que quem gosta disso pudesse fazer pra você, mas pelo jeito não tem. (Cecília, primeira entrevista, p. 12)*

---

<sup>45</sup> Gratificação de Estímulo à Docência.

Herculano considera que o acúmulo de tarefas torna mais difícil a sua administração por serem de tipos diferentes (administração, pesquisa, projetos de extensão e ensino). Ele considera que um acúmulo, por exemplo, de alunos do instrumento não acarretaria tantos problemas. No entanto, atividades diferentes fazem que tudo fique “realmente complicado”. Emília acrescenta que esse acúmulo de tarefas para os professores de instrumento torna-se um problema mais complexo, porque além de exercerem tarefas em áreas acadêmicas, semelhantes aos professores de outras disciplinas, os professores de instrumento também devem “se manter tocando”.

*O que eu sinto, tanto em mim quanto nos meus colegas é justamente a gente como professor da universidade pública, a gente é tão requisitado para fazer tantas coisas na universidade. Na verdade, aquilo que a gente estudou, aquilo que a gente fez concurso, em outras palavras, eu sei de muitos colegas que não têm tempo de estudar seu instrumento, de tocar o quanto gostariam e precisariam, para poder também desempenhar uma função de professor da maneira como eles imaginaram. (Emília, primeira entrevista, p. 7)*

Essa combinação de papéis e tarefas consideradas desafiantes por todos é vista como um obstáculo para a boa produtividade para alguns e como uma combinação fascinante para outros. Cecília comenta:

*Por exemplo, você está dando uma aula de instrumento, aí você comenta o último recital de uma pessoa que tocou aqui e aí você fala assim, mas para tocar você também tem que fazer tal revisão discográfica, tal revisão bibliográfica. Eu exijo muito dos meus alunos, meus alunos ficam quase que sem ar, porque eu quero que eles façam todas essas combinações, todas essas riquezas. Não são todos que estão afim, são gente jovem ainda, não vêem, talvez ainda não descobrirem a necessidade. Mas também, quando eu trabalho com gente mais velha, aí eles vêem a necessidade de administrar bem e de combinar bem todos os recursos, os recursos artísticos, o recurso científico do ponto de vista da pesquisa e essa é a parte que se é bem conduzida, você realmente está cultivando a universidade. Que dentro da sua área específica, você trabalha integrando todos os aspectos. Essa é a melhor parte. (Cecília, primeira entrevista, p. 15)*

Já professores como Luciana consideram que seu *metier* é ensinar instrumento, mas buscam perguntar “no que mais eu posso ser útil?”. A partir do momento em que os professores de instrumento passam a atuar em mais tarefas do que o ensino de sua disciplina específica, a organização do tempo se torna um desafio constante. Para Demétrio, esse desafio pode ser enfrentado através da ênfase dada para cada tarefa.

*Eu comecei basicamente trabalhando com performance e pouco a pouco fui diversificando o trabalho. Eu me canso da mesma atividade muito tempo seguido. Então eu gosto assim, tem épocas que eu passo um ou dois meses trabalhando intensamente numa composição, até ficar pronta uma obra orquestral, eu estudo menos instrumento, de repente nos próximos dois ou três meses, eu tenho mais concertos, estou tocando mais e eu componho menos, depois tem algum artigo pra escrever. Então eu sempre vou fazendo um equilíbrio. Tipo uma mesa de mixagem sobe o volume de um, baixa o volume do outro. Isso vai dando, vamos dizer assim, uma certa variedade de rotinas que duram períodos curtos. (Demétrio, primeira entrevista, p. 6)*

#### 4.1.1 Administração

Se, por um lado, a “burocracia é um monstro que pode nos engolir” (Cecília), por outro, alguns professores sentem a necessidade de colaborar com questões administrativas e de buscar, através do melhor uso de suas competências, dar “um retorno à instituição” que “garanta nossa sobrevivência” (Luciana).

Alguns dos professores consideram que a atuação na administração pode servir para destacar posições e interferir positivamente no andamento da vida da universidade. Fábio relata sobre seu período como chefe de departamento:

*A minha atividade administrativa na universidade foi bastante grande, até porque, voltando àquela questão da responsabilidade, eu acho que caí exatamente na mesma categoria, a gente está numa universidade, que é uma entidade pública, e há necessidade de que certos professores desempenhem atividades que só os professores podem desempenhar, por estatuto, e que ao mesmo tempo não tem nada a ver com o que a gente foi preparado para fazer ou o que a gente gosta de fazer. Assim em determinados momentos da carreira a gente é chamado a fazer isso e tem que fazer. Principalmente se você tem uma visão de que a universidade tem que servir ao aluno, ou tem que capacitar o aluno, em primeiro lugar.*

Fábio prossegue ponderando que o papel do administrador universitário não é o de tomar decisões sozinho, mas de articular as decisões que são tomadas pelo grupo.

*A estrutura universitária é de tal magnitude, que ninguém decide ...individualmente, não existe nenhuma possibilidade da gente, de um indivíduo, decidir “vai ser feito dessa maneira”, mas existe a atuação do indivíduo que está no cargo de liderança, se ele vê as possibilidades com antecedência, e traz os assuntos à discussão num momento apropriado, ou não, então, isso faz uma diferença muito grande. A gente não pode decidir, mas a gente pode encaminhar o processo... de uma maneira mais*

*eficiente ou menos eficiente. Então é preciso que a gente assuma.* (Fábio, primeira entrevista, p. 22-24)

As tarefas administrativas são vistas como sendo ao mesmo tempo gratificantes e onerosas na medida em que tomam o tempo do professor para seus estudos pessoais. No entanto, muitos dos entrevistados se sentem recompensados quando o grupo dos colegas reconhece os seus esforços em favor da coletividade. Além disso, os professores argumentam que existem cargos que só podem ser exercidos por eles e já que alguém precisa fazer estas tarefas, eles preferem em alguns momentos de suas carreiras assumi-las, apesar de seus ônus, para poder dar a sua contribuição.

#### 4.1.2 Pesquisa

Embora haja uma certa polêmica sobre a atuação em cargos administrativos, parece que o conceito do que são funções administrativas é consensual entre os professores. Já, quando se referem à pesquisa, surgem diferentes visões em relação a que tipo de atividades poderia ser considerado pesquisa e de que forma elas deveriam ser valorizadas pelas instituições universitárias.

LeBlanc e McCrary (1990, p. 62), em seu estudo sobre o envolvimento de professores de música com atividades de pesquisa, apontam para uma visão de pesquisa como produção textual e de divulgação científica. Esses autores afirmam:

Como investigadores nós chegamos à conclusão que os professores envolvidos com disciplinas musicais diferentes, como performance e regência, se envolvem com pesquisa e publicações acadêmicas, mas pesquisas publicadas são usualmente um meio subsidiário de expressão dessas disciplinas.<sup>46</sup>

Essa questão de definições sobre pesquisas em práticas interpretativas<sup>47</sup> tem sido objeto de reflexões dentro de associações como a Associação Nacional de Pesquisa e

---

<sup>46</sup> No original: “The investigators realized that faculty members in other disciplines of music, such as performance and conducting, engage in research and publish scholarship, but published research is usually a subsidiary means of expression for these disciplines”.

<sup>47</sup> Denominação conferida pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música para a área de performance.

Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Gerschfeld (1996),<sup>48</sup> por exemplo, parece apontar para uma diferença entre o processo de interpretação, eminentemente investigativo, e sua descrição “por escrito e de maneira sistematizada”, que caracterizariam uma pesquisa com divulgação. Pode-se refletir que elementos de definição de metodologias e linhas teóricas de argumentação seriam necessários para que tais pesquisas pudessem ser enquadradas como científicas.

Independentemente dessas ações serem nomeadas de forma unânime como pesquisa, pode-se inferir a partir das falas dos professores, três ações nomeadas por eles como pesquisa: 1) a interpretação de uma obra; 2) a descrição dos passos dessa interpretação por escrito; 3) a busca pela criação de um novo conhecimento, relatado por escrito, tendo a interpretação musical como objeto a partir de fontes escritas já existentes e de uma metodologia claramente disposta. A meu ver, todas essas ações podem ser chamadas de “pesquisa”, no sentido de investigação, mas somente a terceira seria pesquisa científica. Cabe realçar que alguns dos professores entrevistados realizam pesquisas científicas na área de música tendo objetos de investigação diferenciados da interpretação musical imediata.

A maneira como os estudos pessoais, especialmente aqueles de práticas musicais, podem ser conjugados com as necessidades acadêmicas, é um questionamento presente na fala de muitos dos professores entrevistados. Iolanda questiona as “regras do jogo acadêmico” em relação a publicações e, ao mesmo tempo, como associar a sua pesquisa às experiências de ensino.

*Eu acho que agora, já que as regras acadêmicas cobram da gente, que a gente faça iniciação científica, para a gente se qualificar como pesquisador, para finalmente publicar, para finalmente a gente fazer parte de um grupo de pesquisa no CNPq. Se as regras do jogo são essas, então nós podemos simplesmente começar a jogar dentro das regras. Vou dar um exemplo: eu tenho um aluno que fez metodologia da pesquisa agora e como era uma cobrança do curso, ele escreveu um projeto de pesquisa, e esse projeto de pesquisa foi sobre de uma obra de um compositor brasileiro para o nosso instrumento que ele se interessou em pesquisar; quais são os interesses dele? Ele gostaria de ver se a obra é*

<sup>48</sup> Gerschfeld (1996, p. 62-63) pondera que “é necessário dar-se conta de que interpretar uma obra musical através de um instrumento é, na verdade, o resultado de um processo extremamente complexo, de natureza interdisciplinar, que inclui múltiplas etapas e que, portanto, embute em si mesmo uma intensa e extensa atividade de pesquisa.” Por essa razão percebe-se que, na maioria das vezes, a resistência à pesquisa não se refere ao processo em si, já que ele é inerente à própria atividade interpretativa, e nem tão pouco ao polêmico e desgastado clichê pensar *versus* fazer musical e sim quanto à descrição e registro por escrito, e de maneira sistematizada, dos vários caminhos percorridos na busca de conhecimentos que levam a uma boa execução e interpretação musical.

*considerada idiomática, então esse termo é uma definição que a gente tem que saber do que se trata, o que é uma obra idiomática para o nosso instrumento, além do que é uma obra que só existe em manuscrito... Então, nós vamos agora colocar esse projeto no gabinete de projetos e vamos trabalhar em cima disso... Este trabalho é feito em tudo o que se faz dentro da minha sala de aula, então, porque isso não é uma pesquisa? (Iolanda, segunda entrevista, p. 6)*

Fábio, ao final da sua segunda entrevista, aborda a questão da pesquisa inserida na cultura de conservatório e da universidade. Ele acredita que o professor na cultura de conservatório tradicional não precisava escrever. Mesmo considerando que, dentro da universidade, existem espaços e pressões para a questão da escrita, Fábio destaca que sua opção ainda é pelo palco e “não dá para escrever no palco”. E justifica:

*Essa atividade escrita ela é contraditória com a atividade musical... porque não é fazer música, é escrever sobre música. Então, ela não é para músicos práticos, ela é para quem não está no palco... tu não podes escrever no palco... Enquanto tu estás escrevendo tu não estás no palco. Tu vais ver que a minha atuação como escritor é resumida, não que eu não escreva, é porque eu prefiro estar no palco, a minha produção é ligada ao palco, a minha visão universitária é no sentido de ampliar a magnitude da minha atuação. (Fábio, segunda entrevista, p. 30-31)*

Existem diferentes combinações possíveis entre as múltiplas atividades dos professores de instrumento. Para alguns, como Fábio, o palco e a performance são questões prioritárias. Para outros, explorar “as riquezas das diferentes combinações”, como disse Cecília, também inclui uma atividade de pesquisa semelhante àquela exercida por outras subáreas da música e por outras áreas na universidade. Os questionamentos dos professores entrevistados parecem estar mais próximos de uma opção entre tocar mais ou escrever mais, diferenciada de uma dicotomia entre ensino e pesquisa apontada por alguns autores (Justo, 1995; Balboa e Stiehl, 1995) em relação a professores universitários de outras áreas do conhecimento.

Justo (1995), Balboa e Stiehl (1995) descrevem como os professores universitários lidam com a organização de seu tempo entre atividades de pesquisa e ensino, pois para esses autores a dificuldade dos professores universitários está em conciliar essas duas atividades. No caso da presente pesquisa, a dificuldade de conciliação parece ser entre a atividade de pesquisa e as atividades de performance pública.

#### 4.1.3 Extensão

As atividades de extensão estão presentes desde a preocupação com a formação de um público para o qual tocar e ensinar até a inserção da universidade em uma determinada região. Mário, por exemplo, se preocupa com o papel da universidade em relação às comunidades com as quais interage, pois, na sua opinião:

*Justamente aí entra a questão do equilíbrio do ensino, pesquisa e extensão, no sentido do compromisso da universidade, principalmente com a sua região, em termos de não só universidade pública, mas qualquer universidade, com a sua região, e universidade pública, a preocupação com o seu país, esse contexto do país, porque se é uma universidade federal ela tem que estar ligada ao contexto do seu país e do povo em geral, às preocupações socioculturais, políticas, coisas do nosso país. Especialmente, no caso, a função da universidade, na sua região, a atuação através de projetos, através de uma conscientização da comunidade, na busca da própria valorização do músico, a própria valorização de certas músicas que não são normalmente escutadas pela população. (Mário, primeira entrevista, p. 18)*

As ações de extensão relatadas pelos professores configuram-se em eventos pontuais, como cursos de uma semana ou concertos ou cursos de longa duração. A visão de que a música é um bem cultural que deve estar à disposição de um público o mais amplo possível parece permear a motivação dessas ações.

Alguns professores questionam o papel da universidade em cursos de extensão que forneçam uma formação musical pré-universitária. Para muitos professores, tais cursos são fundamentais para possibilitar a entrada de alunos já preparados em seus instrumentos no vestibular. Outros ponderam que tal preparação deveria ser feita por outras esferas externas à universidade. Fábio destaca que:

*[...] quando você quer transformar a universidade no que ela não é, é que dá os atritos, nós temos atritos, porque a gente quer que a universidade seja uma escola comunitária, via extensão. Mas aí eu não tenho como contratar professor, mas não tem porque contratar, isso aqui não é um conservatório de segundo grau é uma escola de terceiro grau, então vamos esquecer essa idéia de querer fazer uma escola de segundo grau, mas aí a gente não vai ter aluno, é outro problema, vamos dar apoio para que os nossos alunos façam uma escola de segundo grau em Montenegro, em Santa Maria, em Porto Alegre, mas nós não podemos ser tudo. (Fábio, segunda entrevista, p. 53)*

Por outro lado, muitos professores mencionam a satisfação do público que frequenta esses cursos e da diversidade de possibilidades que podem ser oferecidas. São destacadas, entre elas, a formação de professores de instrumento e de músicos amadores.

As ações de extensão são também voltadas para a realização de eventos, como festivais de música com concertos e *master classes* e semanas dedicadas especificamente a um ou mais instrumentos. Entre as apresentações públicas efetuadas, existem concertos planejados para alunos e professores. Os professores realçam que tais atividades levam o trabalho realizado dentro da universidade para “fora de seus muros”. Eduardo destaca o trabalho de criar uma série de concertos para que os alunos se apresentem em público. A idéia é oferecer um espaço de atuação semiprofissional para os alunos.

A visão dos professores entrevistados sobre atividades de extensão parece distanciar-se um pouco da definição empregada por outras áreas, mesmo outras subáreas de música. Autores como Guimarães (1997, p. 55) apontam que “mesmo nos meios universitários, ainda hoje encontramos a indagação sobre o que é realmente a extensão universitária”. Esse autor destaca que as recentes discussões sobre a extensão apontam para “uma relação interativa entre universidade e sociedade, de modo que haja um fluxo entre conhecimento acadêmico e o popular com a finalidade de produção de um novo saber” (p. 57). Esse “novo saber” seria gerado numa relação de diálogo que se afasta de uma visão mais assistencialista tradicionalmente tomada pela universidade. Para Guimarães:

Cabe, enfim, não renegar a dupla origem da extensão universitária, assumindo-a em sua dicotomia original: como atividade voltada para os movimentos populares, na busca de melhoria de condições de vida, e como disseminadora do conhecimento produzido pela universidade. Todo o trabalho desenvolvido tem procurado integrar essa visão dicotômica. Trata-se de uma experiência diferenciada de produção do conhecimento, uma vez que diretamente aplicado às necessidades da camada popular, portanto, possivelmente sem a sofisticação da demanda tecnocrática. O grande salto a ser dado será no sentido de fundir estas vertentes com vista à produção de conhecimentos, ao espraiamento da ação extensionista e ao reflexo na formação de profissionais. (Guimarães, 1997, p. 75)

Alguns autores apontam para uma especificidade das ações de extensão propostas por professores da subárea de práticas interpretativas. Cornelius (1995, p. 87),

por exemplo, realça a diferenciação da atuação dessa subárea, considerando a diferenciação da sua própria “vida acadêmica”.

Em primeiro lugar, é importante ver as atividades de extensão não como extrínsecas, mas como intrínsecas ao trabalho dos professores de música. Posteriormente, a extensão, o ensino e o trabalho de pesquisa/criativo são frutos da nossa postura acadêmica e por último, eles são frutos do nosso relacionamento específico com a academia.<sup>49</sup>

Essa mesma autora aponta que as atividades de extensão deveriam ter propósitos ligados ao desenvolvimento da cidadania nas comunidades onde são feitas. Essa postura mais ampla de diálogo com a comunidade não é o foco principal das ações de extensão descritas pelos professores entrevistados. O atendimento a demandas do próprio curso, como a formação de alunos habilitados ao vestibular e a geração de oportunidades nas quais professores e alunos possam tocar, parece ter prioridade sobre uma visão na qual o diálogo com a comunidade estivesse em primeiro plano. O que essa autora enfatiza é a postura diferenciada das ações de extensão da área de música em relação as outras áreas da universidade. A pergunta que parece ficar é: seria a área de música, dentro dela a subárea de práticas interpretativas, diferenciada do resto da universidade em suas políticas de extensão? Em caso afirmativo, que diferença seria essa? Será que a subárea de práticas interpretativas não pode “beber” nas discussões sobre extensão realizadas pelas “outras” áreas? De que forma se daria tal diálogo?

#### 4.1.4 Atividades musicais públicas

As atividades musicais públicas dos professores podem ser enquadradas tanto como ações de extensão como equivalentes a atividades de pesquisa. Para muitos dos professores entrevistados, as atividades musicais públicas foram consideradas ações de extensão. Alguns dos professores também destacaram que, para fins de pontuação na GED e em outros relatos, tais atividades equivaleriam a atividades de pesquisa.

Os professores consideram que as oportunidades de fazer música dentro da universidade são restritas. Muitos destacam suas atividades esporádicas como músicos de orquestra e solistas, fora das programações oficiais da universidade. Emília, por

---

<sup>49</sup> No original: “First it is important to view service not as extrinsic, but as intrinsic to the work of music faculty. Second, it and teaching and research/creative work are outgrowths of our “scholarliness” , third, they are an outgrowth of our special relationship to The Academy” .

exemplo, considera haver poucas oportunidades de tocar. Primeiro, porque existem poucos espaços e, mesmo que se criem novos espaços, a periodicidade dessas apresentações nesses espaços criados seria muito escassa, como um concerto por ano promovido pelo departamento, por exemplo. Então, surge para Emília a necessidade das atuações fora, para possibilitar o exercício da performance e motivar o professor em relação ao estudo contínuo de seu instrumento.

### *Experiências de palco*

Muitos dos professores entrevistados têm diversas experiências de apresentações, desde eventos locais até concertos e palestras fora do País. Alguns professores apontam para uma certa dificuldade de tocar em público. Tal dificuldade se agrava na medida em que o evento em questão esteja mais relacionado à exposição pública de sua imagem de profissional na área de música.

O nervosismo e a convivência mais ou menos serena com as práticas de apresentação em público parecem estar relacionados à construção do significado dessa performance para cada professor em particular e para a cultura profissional em geral. Como salienta Kingsbury (1988, p. 115):

para os músicos de conservatório, performance usualmente se refere especificamente a um evento enquadrado formalmente no qual a música é tocada ou cantada para uma audiência. Em contraste, entre os antropólogos e etnomusicólogos, a noção de performance tende a ser usada como referência inclusiva de qualquer e toda a manifestação social que faça música.

Dessa forma, o “tocar em público” possui para os professores entrevistados um significado de relevância entre as suas práticas musicais, sendo inclusive, para alguns, o que define os alunos do curso de bacharelado em música/instrumentos e, dessa forma, a identidade da área profissional.

Estar no palco tocando parece envolver múltiplas preparações e decisões, que incluem desde a disposição para estar em contato com o público até a escolha de um repertório. Alguns dos professores comentam sobre as escolhas dos repertórios e suas classificações, ou não, em música popular e erudita. Eduardo salienta:

*Eu organizei, na época do centenário do Pixinguinha, o centenário da eternidade, eu organizei um show no Teatro para homenagear o*

*Pixinguinha, lotou, o palco foi lindo, uma organização muito primorosa, felizmente consegui, eu acho que os anjos disseram amém. Aí eu também fiz um recital, para celebrar os duzentos e cinqüenta anos da morte de Bach. Então, ao mesmo tempo que eu estou no palco tocando Pixinguinha, tocando [Noel]Rosa, tocando Carinhoso, tocando Urubu Malandro... eu estou no palco tocando Bach, para celebrar os duzentos e cinqüenta anos da morte de Bach. Pois aí se fala “pô, mas o cara é louco”, não, eu sou fruto de uma cultura, a minha cultura me permitiu ter oportunidade de conhecer Bach, e Pixinguinha, eu vou fazer o que posso. Eu vou me negar a tocar Pixinguinha porque Bach não permite?!*

E acrescenta:

*Se Bach e Pixinguinha se encontrassem eles iriam pegar fogo. Ia ser genial. Imagina!* (Eduardo, segunda entrevista, p. 35-36)

No que tange à relação entre popular e erudito, para Herculano existe sempre um diálogo em que um lado alimenta o outro.

*Se isso extrapola na minha atuação como professor universitário? Eu me coloco nessa situação que extrapola o meu trabalho como professor do curso de graduação, eu coloco aquilo que eu sei a serviço da música popular, é isso que eu faço, então eu tento, sempre fazer o melhor... na realidade o que existe é uma permuta... A gente coloca todo conhecimento que a gente tem, aquilo que a gente consegue dominar, coloca em benefício do grupo, em primeiro lugar e logicamente das músicas que você está tocando num outro ambiente, numa outra proposta. Para mim, existe uma troca, exatamente é uma troca que você aprende dum lado, você transfere para outro, o que você aprende lá você transfere, não tem como separar isso.* (Herculano, primeira entrevista, p. 14-15)

Essa relação de retroalimentação entre música “erudita” e “popular”, presente na prática musical de alguns professores entrevistados, não se apresenta de forma tão simples quando se trata da escolha dos repertórios ensinados (ver Capítulo 5). Autores como Lanzillotti (1992) e Arroyo (1999) apontam para uma tradicional separação das práticas musicais “eruditas” e “populares” na cultura de conservatório. Arroyo (1999) descreve que a presença concomitante das denominadas *música popular* e *música erudita* parecia estar em processo de elaboração entre os alunos e professores do conservatório<sup>50</sup> que ela pesquisou.

Alguns dos professores trabalham também com composições e arranjos. Jonas, por exemplo, relata sobre o sucesso obtido por um de seus arranjos apresentado por ele

<sup>50</sup> Trata-se de um conservatório estadual de nível secundário.

e um grupo de professores e alunos. Parece que, para ele, a aceitação social do produto é mais importante do que a sua rotulagem como música popular ou erudita.

*Na verdade teve um projeto de pesquisa que gerou essa versão. É uma versão de uma peça de Piazzolla que esse quinteto estava tocando e esse quinteto foi contratado para o show de abertura de um festival. A universidade estava junto na administração deste festival. Então, realmente é uma alegria quando você elabora um produto e esse produto é valorizado socialmente. Ou melhor, quando a gente elabora um produto, que é afim com a sociedade. (Jonas, primeira entrevista, p. 16-17)*

Ao considerar as práticas dos professores de instrumento na universidade, deixei por último a mais comentada por eles em suas entrevistas – as experiências de ensino. Parte das discussões sobre a disciplina de instrumento no curso de bacharelado em música está relacionada à posição do professor como modelo, mestre e aprendiz, trazida por alguns professores entrevistados. Outra parte diz respeito à escolha do repertório a ser ensinado, diretamente relacionada à postura dos professores em sala de aula. Essas duas temáticas já foram antecipadas nesse capítulo por afirmações como “é fundamental que o professor toque e se apresente porque ele é o modelo, ele dá o exemplo” ou “realmente é uma alegria quando você elabora um produto e esse produto é valorizado socialmente”. Essas e outras temáticas referentes às atividades de ensino serão discutidas a seguir.

## 4.2 Sobre experiências de ensino na universidade

### 4.2.1. Polivalência: “já dei aula de tudo”

Entre as atividades de ensino comentadas pelos professores entrevistados, destaca-se a docência de outras disciplinas além do instrumento principal para o bacharelado em música, para a qual muitos dos professores foram concursados. Para alguns, esta polivalência traz dificuldades de planejamento e organização do tempo em relação ao preparo das aulas tornando “a vida na universidade difícil” (Herculano). Outros consideram essa diversidade de atuação estimulante, pois como afirma Jonas: “Só ficar tocando instrumento seria uma chatice horrorosa”, para ele “a curiosidade intelectual é vital” e por isso sempre procura “ter um leque mais amplo, do que ficar só com o instrumento” (Jonas, primeira entrevista, p. 7).

A atuação em disciplinas diversas não reside na habilitação, ou mesmo na vontade dos professores em ensinar outras subáreas dentro da música., trata-se, novamente, do acúmulo de tarefas. É necessário estudar todas essas disciplinas, dificultando que o professor possa conjugar sua possível linha de pesquisa e estudos com as suas práticas pedagógicas e de extensão onde uma atividade possa retroalimentar a outra, sem que haja uma dispersão das energias empregadas.

Os professores falam também sobre sua atuação em disciplinas teóricas da música, como harmonia, contraponto, análise, história da música, acústica e em disciplinas práticas como piano suplementar, música de câmara e prática instrumental para a licenciatura. Alguns comentam “já dei aula de tudo” (Francisco), outros consideram que dar aula de música de câmara, por exemplo, traz uma perspectiva diferente na medida em que coloca o professor em contato com alunos de outros instrumentos com diferentes necessidades técnicas e musicais (Eduardo). Herculano descreve sua atuação enquanto instrumentista melódico em aulas de piano, como necessitou de uma preparação e como essas aulas geraram um projeto de pesquisa e envolverem os alunos da disciplina instrumento na prática da improvisação.

A disciplina de piano para alunos que têm outras opções de curso é destacada como geradora de polêmicas. Os professores criticam o fato dessa disciplina ser abordada algumas vezes da mesma maneira que uma aula de instrumento principal para o bacharelado, considerando que os objetivos dos alunos, nesse caso, seriam diferentes daqueles que cursam piano como instrumento principal. Esta discussão é um bom exemplo de como ao lecionar disciplinas diferentes os professores são levados a questionar seus objetivos e os dos alunos colocando em debate o modelo vigente de aula de instrumento. Cecília, por exemplo, argumenta:

*As pessoas que vão fazer licenciatura em educação musical, instrumento piano vão lá fazer o repertório tradicional? Para mim os quatro primeiros semestres dessa disciplina têm que ser conhecimento funcional do teclado, transpor, ler à primeira vista, fazer improvisação, saber acompanhar qualquer canção, tirar de ouvido, ouvir uma música no rádio, transcrever e esse que é o piano funcional. E tem gente aqui agora que pode dar essa disciplina, nesses moldes. Um piano útil, não tocar uma invenção a duas vozes mal tocada, sem interesse, piano com utilidade. (Cecília, primeira entrevista, p. 22)*

A atuação em diversas disciplinas conduz à reflexão não apenas sobre a “aula tradicional de instrumento”, mas também sobre que elementos contribuem para a

definição de um campo disciplinar nas práticas interpretativas. A relação entre uma especificidade e uma “abertura intelectual” (Jonas) não significa estabelecer uma dicotomia onde as habilidades técnico-instrumentais estariam em um pólo e o “ser o mais multidisciplinares possíveis” estaria em outro. Mas, de uma multidisciplinaridade definida pelo diálogo com outras disciplinas.

A questão da identidade passa pela questão dos saberes disciplinares, de que saberes são esses e da sua relação com os demais saberes presentes na construção da imagem de profissionalidade dos professores. Os saberes disciplinares podem ser localizados entre os três grandes tipos de saberes descritos por Nóvoa (1995): “o saber da experiência (professores); o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento)” (Nóvoa, 1995, p. 9).

Um primeiro delineamento dos saberes das disciplinas associadas às práticas interpretativas está na divisão ou não dos professores, que nelas atuam entre teóricos e praticantes, ou seja, “quem estuda, pesquisa e ensina” e “quem toca, quem está na prática” (Demétrio) Entre os professores entrevistados, Demétrio considera essa uma “separação errônea” e relata que “também existe uma separação entre os professores, no dia-a-dia, inclusive no convívio, no conhecimento do trabalho de uns profissionais com os outros” (Demétrio, primeira entrevista, p. 2).

Tal divisão também é apontada por Nettle (1995, p. 56) que considera a performance como a atividade central da escola universitária de música, sendo os agrupamentos e o *status* regidos pela máxima “aqueles que podem, fazem; outros ensinam [ou escrevem livros]”.<sup>51</sup> No entanto, alguns professores entrevistados apontam para exemplos de músicos muito conhecidos que também se tornaram escritores. Como comenta Francisco, instrumentistas como Galway e Nicolle,<sup>52</sup> tinham uma vocação para escrever, e isso não era uma imposição. Essa separação entre os que escrevem e os que não escrevem, até essa discriminação no corpo docente de acordo com o que as pessoas fazem ou deixam de fazer, não deveria existir, na sua opinião. Escrever ou não deveria ser uma escolha pessoal do professor de acordo com sua linha de trabalho.

---

<sup>51</sup>No original: “Among activities, performance is seen as central by music school society. The grouping and status are encapsulated by frequently heard maxim: Those who can, do; others teach [or write books]”.

<sup>52</sup>Esses dois instrumentistas são flautistas internacionalmente destacados como grandes solistas.

Esse questionamento sobre a igualdade de *status* entre músicos “práticos” e os demais professores na área de música também está presente em muitos dos autores revisados. Roberts (1991), por exemplo, questiona:

Os professores de música e os músicos graduados pelas escolas de música podem ser considerados na mesma categoria. Nós realmente sabemos qual é a diferença entre Bernstein ensinando a orquestra de Nova York a tocar uma sinfonia à sua moda e quando ele ensina isto para a audiência? Nós podemos dizer com certeza qual a diferença entre Bernstein e um professor de segunda série comum, a não ser pela óbvia diferença na expectativa da performance e na dificuldade da música? (Roberts, 1991, p. 38)<sup>53</sup>

Mesmo considerando uma possível igualdade de *status* entre os professores que atuam com a disciplina instrumento e outros professores, pode-se perceber nas entrevistas uma diferenciação entre trabalhar com as “idéias” e os sons, onde trabalhar com um não necessariamente exclui o trabalho com o outro. Para Mário, trabalhar também com as idéias é uma vocação específica. Esse professor destaca que alguns alunos do curso de graduação em música podem possuir interesse em fazer cursos de pós-graduação e seguir uma carreira acadêmica. Mário considera que tais alunos em suas carreiras profissionais vão buscar equilibrar a performance com o “trabalho com as idéias”.

A divisão apontada por alguns professores entrevistados não é tanto entre “idéias” e sons, mas entre conteúdos acadêmicos e profissionais. Fábio destaca essa divisão entre as disciplinas baseando-se em seu conhecimento dos modelos múltiplos de escolas de música nos Estados Unidos.

*Existem várias universidades [norte-americanas] que têm dentro das suas escolas uma escola de música e dentro desta escola de música existem duas vertentes: a vertente acadêmica e a vertente profissionalizante. Então na vertente profissionalizante você vai formar os músicos de orquestra, os concertistas, todo aquele pessoal que vai executar música. Eles vão ter, claro uma formação acadêmica menor... e, depois você tem todo o outro campo das pessoas que vão trabalhar com educação, vão trabalhar com análise... outras atividades afins para a música, história. Todo mundo tem consciência de que essas coisas são*

---

<sup>53</sup> No original: “Teachers of music and musicians graduating from schools of music may be the same thing. Do we really know what the difference is between Bernstein teaching the New York orchestra to play a symphony his way and then teaching it to an audience? Can we say with certainty what the difference is between Bernstein and the ordinary grade two teacher, aside from the obvious level of performance expectation and the difficulty of the music?”.

*separadas e a grande briga tanto lá quanto aqui nos currículos é que o pessoal que está de um lado não quer nada do outro e acha que tudo aquilo é desnecessário, ou senão achar um limite de quanto que é realmente necessário.* (Fábio, segunda entrevista, p. 6)

A área de música não é, portanto, diferente de outras áreas de conhecimento na construção de seus embates. Como é apontado por Cunha e Leite (1996, p. 37), as disputas sobre que conhecimentos são mais relevantes, são observáveis em diversas áreas do conhecimento. Segundo as autoras:

Estas concepções são muito valiosas para se poder entender o panorama das relações acadêmicas, que ocorrem no interior de cada curso e/ou unidade universitária. Em cada um deles, o que é percebido como interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante para os outros, tanto para os pares da mesma área ou espaço acadêmico como para a comunidade científica mais ampla. Os valores podem ser diferentes em função da história, da formação, dos compromissos, das práticas dos grupos e da área profissional onde se inserem.

#### 4.2.2 Sobre os cursos de bacharelado em música

No que tange à disciplina instrumento nos cursos de bacharelado, duas características parecem emergir: o estudo prático, “trabalhar com sons”, e a profissionalização do aluno.

Para Floyd (1981, p. 101), o próprio papel do *performer* na universidade seria o de desenvolver uma filosofia sonora do conhecimento.

Na educação superior hoje existe um aparente dilema envolvendo o papel e a função dos músicos performáticos como membros da comunidade universitária. O meu propósito é apresentar e explicar o problema e sugerir uma solução. A minha perspectiva é a de que esse problema é significativo e insidioso, e que sua efetiva resolução depende de uma reconstrução do papel da música performática no contexto da música como disciplina acadêmica tendo sua base numa filosofia sonora do conhecimento.<sup>54</sup>

Os professores entrevistados referem-se indiretamente a esta construção do conhecimento através das práticas musicais, ou “filosofia sonora”. Mas suas

---

<sup>54</sup> No original: “In higher education today there exists an apparent dilemma, involving the role and function of the performing musician as a member of the university community. The purpose of this article is to present and explicate the problem and to suggest a way to solve it. The position take here is that the problem is significant and insidious, and that its effective resolution depends on a reconstruction of the rule of musical performance in the context of music as an academic discipline having its basis in a sound philosophy of scholarship”.

preocupações voltam-se para os objetivos do curso e sua relação com a atuação profissional futura dos alunos.

#### 4.2.2.1 Objetivos dos cursos de bacharelado em música

Existem alguns fatores não consensuais em relação aos objetivos do curso de bacharelado em música. Um primeiro fator remete à discussão sobre se tais objetivos deveriam ser predeterminados pelo currículo ou negociados com os alunos. Um segundo fator diz respeito a que competências são necessárias para a futura atuação profissional dos alunos. No entanto, está presente nas falas de muitos professores entrevistados a preocupação de que a futura atuação profissional seja levada em conta no desenvolvimento curricular e esteja presente num planejamento de objetivos com os alunos. Herculano, partindo de suas convicções sobre o “campo de trabalho”, desenvolve esse assunto:

*Eu estava comentando anteriormente sobre essa questão do campo de trabalho, que muitas pessoas às vezes não se preocupam e devia ser o primeiro ponto. Você tem que chegar em tal lugar, mas você tem que ter uma visão da onde você vai trabalhar, você tem que ter um objetivo, então como na música você no final do curso digamos tem que tocar lá o concerto de Hummel, mas para você tocar aquele concerto você tem que fazer toda essa trajetória, teu objetivo é chegar lá, agora depois que tu tocar o concerto de Hummel, tu vai fazer o quê? Sim, então é o que eu digo, esse conhecimento, esse envolvimento com a futura atuação profissional do aluno deve ser uma das preocupações do professor do curso superior. Assim como deve ser em relação ao licenciado em música. (Herculano, primeira entrevista, p. 36-37)*

Para Herculano, na medida em que os objetivos se tornam mais claros, o aluno ficará mais motivado. “Ele vai se doar e vai se bater, com o espírito aberto para receber as informações e trabalhar no repertório, no conteúdo, para poder chegar nos seus objetivos” (Herculano, segunda entrevista, p. 11).

Jonas, de uma forma um pouco distinta, aponta para uma diversidade de habilidades que estão presentes em práticas musicais da sociedade, e que não são ensinadas tradicionalmente na disciplina instrumento do curso de bacharelado. Considera que é preciso dialogar com o aluno para que ele esteja atento à necessidade de uma flexibilidade profissional, e exemplifica:

*Se um instrumentista ficar bitolado a apenas ser um bom intérprete de partituras, ele não terá as habilidades socialmente requeridas, tais como*

*ser improvisador, ser capaz de acompanhar uma canção, tão logo conheça a melodia, saber deduzir a harmonia e o acompanhamento dali. Isso a gente não faz no nosso currículo.* (Jonas, primeira entrevista, p. 17)

#### 4.2.2.2 Visões sobre os egressos

Muitos dos professores entrevistados consideram necessária uma clareza de definição sobre perfis dos egressos do curso. Francisco destaca a falta de clareza historicamente presente nos cursos de Bacharelado em Música e as tentativas incipientes realizadas para modificar essa situação. Ele considera que a formação do músico deve se calcar numa idéia abrangente do que é ser músico e quais disciplinas cursadas possam ser inter-relacionadas para compor diferentes perfis de atuação profissional. No entanto, tais perfis devem estar claramente definidos para que o aluno possa vislumbrar possibilidades de atuação profissional.

Para alguns, a visão das atuações profissionais dos egressos começa pela existência de uma prova específica para o vestibular do curso de música. Laura comenta que a prova é necessária, pois muitos professores reclamam da “heterogeneidade” dos alunos, porém defende a “complacência na entrada para ir afunilando depois, se não com tantas exigências acaba não entrando ninguém e nossos cursos se esvaziam e ficam sem sentido” (Laura, segunda entrevista, p. 24).

Os conteúdos e modos de realizar a prova específica para o ingresso no curso de música não são consenso entre os professores entrevistados. Também não são consenso as exigências que devem ser colocadas para os formandos nas disciplinas de instrumento no bacharelado em música. Caroline, por exemplo, considera que é preciso ver os alunos como profissionais e buscar uma diplomação “honesta”:

*Eu acho que na universidade é muito importante essa atuação, você pensar neles realmente como profissional e como pessoas que querem ser profissionais. Porque o que eu observo, às vezes, é o aluno não ser tratado como uma pessoa que vai ser um profissional, ser de uma certa forma menosprezado, e não ter uma preocupação tão grande em resolver buracos da sua formação anterior, já que ele sempre entra sabendo tocar o instrumento e às vezes muito mal. Eu tenho uma preocupação muito grande em resolver esses problemas anteriores para não causar problemas futuros, um problema com a formação de base mesmo. Então eu tenho uma preocupação porque não tenho a expectativa que ele saia tocando horrores, ou que se forme sendo um virtuose mas eu tenho a preocupação que ele se forme sabendo o caminho que deve seguir, para chegar a ser um performer cada vez melhor. Então, se ele não sair com problemas básicos, que saia tocando pouco, mas que saia tocando o pouco muito bem tocado.* (Caroline, primeira entrevista, p. 8-9)

Outro ponto salientado por Caroline diz respeito a uma formação dos alunos que ultrapasse uma visão somente técnico-instrumental.

*Quando eu comecei a trabalhar como professora, eu pensava muito, talvez de uma maneira excessiva, na formação do profissional quase como um técnico... como o performer que vai acontecer, o professor que vai conseguir passar os seus conhecimentos técnicos. Depois eu comecei a ver que essa própria formação somada muitas vezes a uma má formação pelo segundo grau [atual ensino médio] ou até um contexto de vida de certas pessoas não tão favorável, acabava deturpando valores. Então isso é um pouco perigoso demais, você ter a informação, quer dizer você ter informação, você ser um técnico, você ser um bom profissional, ter uma boa atuação profissional no sentido da técnica... mas, no sentido às vezes de fazer diferenciações em relação aos contextos que você está trabalhando, ou na formação do cidadão mesmo, começa a ser falho, então eu comecei a achar isso um pouco mais perigoso que eu achava anteriormente. (Caroline, primeira entrevista, p. 8-9)*

Para muitos professores entrevistados, existe uma relação direta entre o tipo de atividade de ensino desenvolvida na universidade e o mercado de trabalho. Eliana, por exemplo, considera fundamental preparar os alunos para o mercado de trabalho. Ela pondera que as melhores ferramentas para fazer isso são as vivências práticas na profissão. Autores como Scoggin (2003), em sua pesquisa sobre a pedagogia e a performance de instrumentos de cordas no Brasil, concordam com essa perspectiva:

*Com base em minha vivência profissional, reitero a afirmativa de que a formação do aluno universitário deve ser direcionada para as demandas do mercado. As faculdades devem compor seus currículos visando à qualificação de professores e à formação de instrumentistas, os quais possam concluir o curso com amplo conhecimento do repertório orquestral. (Scoggin, 2003, p. 35)*

Esta relação com o mercado de trabalho, embora algumas vezes possa se configurar diretamente como é exposto por Eliana, na maioria das vezes se dá de uma maneira mais complexa e indireta, pois nem todos os alunos atuarão profissionalmente da mesma maneira que seus professores da disciplina instrumento. Alguns, eventualmente vão buscar outras atuações musicais como é descrito por Fábio:

*Considero que é a função do professor tentar encaminhar os alunos para uma atuação profissional. Então eu tenho vários casos, que não estão necessariamente fazendo aquilo que eu faço, mas estão fazendo coisas*

*que eles e somente eles podem fazer, e isso é uma constante na minha atuação tanto nos Estados Unidos como aqui. Nos Estados Unidos eu dei aula para doze alunos de instrumento, que tocavam jazz, eu não sei nada de jazz, mas esses alunos vieram para mim porque eu dava aula de instrumento e não tentava fazê-los tocar o repertório característico do instrumento, mas tocar o instrumento para que eles pudessem tocar o que eles queriam. (Fábio, primeira entrevista, p. 22)*

Autores como Wait (1995) têm apontado para a necessidade de uma busca por parte da área de música de uma diversificação das possibilidades de atuação dos alunos egressos, em especial aqueles com ênfase instrumental. Wait (1995) pondera: “Os músicos podem – eu acredito que devem – redefinir o seu papel na comunidade civil e dentro da educação superior [...]. Nós devemos acima de tudo expandir o leque de experiências disponíveis para os nossos alunos” (p. 163).<sup>55</sup>

Pela possibilidade dessa multiplicidade de atuações é preciso considerar uma relação indireta entre o ensino universitário da área musical e instrumental e o mercado de trabalho. Abordei esse assunto num artigo sugerindo que sobre

*[...] essa relação complexa entre “educação” e “produção” eu acredito que mais do que descartar o questionamento sobre formação de “cidadãos ou trabalhadores” poderíamos nos debruçar sobre tal questionamento para, por um lado, compreender a cultura profissional da música e, por outro, desvelar os processos da relação dessa cultura com as práticas de ensino dentro da universidade. (Louro, 2003a, p. 102)*

No que tange à cultura profissional da música, muitos dos professores entrevistados indicam uma desvalorização por parte da sociedade no que se refere ao profissional músico. Cecília questiona:

*Começar a ter experiência é muito bom, mas aí o mercado de trabalho tem um teto muito baixo e o lugar, a latitude é pequena. Então, as pessoas chegam no topo muito rapidamente e se acomodam. Porque, por exemplo, para um músico de formação erudita o que é que um instrumentista pode ambicionar? Tocar na Orquestra Sinfônica do Estado do Rio Grande do Sul onde o teto de salário é baixo. Tem uma série de orquestras intermediárias cujo teto de salário é bem mais baixo ainda, Então o horizonte é tacinho. É um círculo vicioso porque os músicos não são bons que chegam e não têm uma estima elevada o suficiente, eles não lutam por condições melhores. Por que eles não lutam por condições melhores? Porque, por tudo isso, as coisas permanecem basicamente como estão. E a sociedade vê, tolera os*

<sup>55</sup> No original: “Musicians can— and, I believe, must — redefine their role in the civic community and with higher education [...] We must above all expand the range of experiences available to our students.”

*músicos, tolera, mas não os aplaude.* (Cecília, segunda entrevista, p. 16-18)

Muitos dos professores entrevistados buscam trabalhar para ajudar a formar um “idealismo” profissional junto aos alunos, no entanto, falta um diálogo com a experiência profissional do aluno, ao invés de simplesmente criticar a busca “desenfreada” de qualquer tipo de remuneração, pois parece ser relevante trazer estas experiências profissionais para a sala de aula, para uma discussão ampla sobre profissionalidade e remuneração. Como destaca Oliveira

O processo de aprendizado consiste precisamente na co-constituição intersubjetiva do sujeito em sua interação reflexiva com o mundo (das coisas, das normas e das vivências) nos diferentes níveis de um mundo da vida que desde de sempre o precede enquanto horizonte de significações não sistematizadas. (Oliveira, 2002, p. 108)

Outra questão levantada pelos professores diz respeito à atuação pedagógica dos egressos do curso de bacharelado em música. Para Eduardo, por exemplo, é preciso que eles possam almejar atuar em outras instâncias não só como professores. Outros destacam que, uma vez que a atuação como professor de instrumento é muito provável, é preciso se preocupar com a formação pedagógica nos cursos de bacharelado em música. Mário acredita que “a metodologia de ensino que a gente vai passar é mais ou menos a que a gente recebeu”. Ele se questiona sobre a continuidade e a aplicação da tradição de ensino de instrumento que recebeu como aluno na sua atuação como professor, mas considera que a “tradição é muito forte”. Aponta que, em seu caso específico, não recebeu uma formação pedagógica no curso de graduação e destaca que sua “metodologia de ensino” foi sendo moldada por suas experiências como professor sempre calcadas nessa tradição primeiramente recebida pelo contato com seus antigos professores.

Sobre a formação pedagógica dos cursos de Bacharelado em Música, entre os anos de 1996-1999, realizei uma pesquisa em conjunto com Jusamara Souza onde fizemos um levantamento da presença desse tipo de disciplina nos currículos brasileiros dos cursos de bacharelado em música (Louro e Souza, 1999). Observamos a existência de disciplinas gerais da pedagogia, disciplinas pedagógico-musicais e disciplinas pedagógico-instrumentais. Em especial apontamos para um questionamento por parte de professores entrevistados em relação aos currículos quanto à necessidade ou não de tais

disciplinas e conseqüentemente da formação pedagógica dos bacharéis em música. A presença ou não de disciplinas pedagógicas está relacionada à disciplina instrumento, na medida em que, muitas vezes ela é considerada a disciplina onde se aprende a ensinar o instrumento por imitação da metodologia empregada pelo professor.

#### 4.3 Preparação para as aulas: “eu não trabalho em outros locais, só na universidade e em casa”?

##### 4.3.1 Ensino a partir da prática profissional

Alguns professores entrevistados destacam que seu ensino está baseado, por um lado, na tradição de repertório e metodologias dos professores com quem estudaram e por outro, em sua própria prática profissional como professores e instrumentistas. Emília comenta sua preparação pedagógica:

*Devo dizer que na minha formação eu tive pouca orientação em função da característica dos nossos cursos de graduação no instrumento que ainda não incluem a parte pedagógica. Já existem projetos de incluir disciplinas, mas acredito que ainda vai levar um tempo até que a coisa amadureça e que na prática aconteça isso. [...] Basicamente eu adquiri isso na prática mesmo. No início um bocado empiricamente, mas aos poucos baseado nos exemplos que eu tive na minha formação, usando materiais que eu conheci naquela época e gradualmente estou desenvolvendo a minha própria metodologia. (Emília, primeira entrevista, p. 2)*

Os professores apontam para uma preocupação com o preparo das aulas, tanto das aulas de instrumento, onde “a própria prática profissional dá as ferramentas” (Emília) como das demais disciplinas que lecionam. Herculano, por exemplo, relata sua preparação para lecionar uma disciplina prática que não era da sua área específica.

*Jamais assumi a disciplina, fica bem claro... antes de ter a orientação e o trabalho desenvolvido para poder trabalhar com aquele conteúdo. Não foi assim, simplesmente vou me largar nessa, eu tive um preparo de dois anos e com acompanhamento semanal e, durante as primeiras aulas, ela [professora titular da disciplina] participou junto, inclusive para ver como é que eu iria me comportar. E foi tudo bem. (Herculano, segunda entrevista, p. 7)*

Alguns professores se questionam sobre a necessidade de um conhecimento metodológico específico por parte dos professores que vão ensinar uma disciplina, não

sendo suficiente saber o conteúdo, mas sendo igualmente necessário saber como ensiná-lo. Fábio exemplifica:

*Teoria e Percepção é uma área que eu acho que tem que ser um professor específico, não que a gente não saiba o assunto, claro que eu sei o suficiente para dar essa disciplina, a questão é a metodologia apropriada para fazer como que os alunos aprendam, entendeu? Então não é uma questão do professor saber a disciplina, é o professor saber como fazer com que os alunos venham a saber o que ele sabe. Então, nesse aspecto, é que os professores têm que ser específicos dessa disciplina. (Fábio, primeira entrevista, p. 18-19)*

Francisco também reforça a “especialidade” da música em ensinar a partir da prática profissional e a necessidade do conhecimento pedagógico para ensinar disciplinas específicas. Ele revela que tem certas matérias que sabe “para o seu gasto pessoal”, como harmonia e que a diferença de saber uma matéria para o seu “gasto pessoal” e saber uma matéria para ensinar está em dominar os conteúdos, a bibliografia, as situações pedagógicas e a pedagogia da disciplina e a sistematização do conhecimento.

A disciplina instrumento também apresenta uma metodologia específica como é apontado pelos professores entrevistados em relação a disciplinas teóricas como harmonia e teoria e percepção. Tal metodologia está associada, segundo muitos dos professores entrevistados, à tradição recebida de seus antigos professores, às experiências pedagógicas adquiridas ao longo de suas carreiras, a cursos de formação pedagógica e à sua atuação profissional como instrumentista.

#### 4.3.2 Os antigos professores como modelos

A herança de uma tradição de interpretação e ensino do instrumento como parte da construção de uma metodologia ou pedagogia adotada é destacada por muitos professores entrevistados. Esse tipo de relação de pertencimento a um grupo liderado pelo professor de instrumento e a importância dessa concepção na cultura educacional da música erudita são mencionados por Nettle (1995):

Mais importante na estrutura social dos músicos do que a família biológica é a família compreendida por alunos e professor. Na escola de música, essa unidade é muitas vezes chamada de estúdio, se referindo ao local onde as aulas são dadas. O currículo do músico, dos professores e

dos alunos, enfatiza uma lista do “com quem” essa pessoa estudou como sua maior qualificação. (Nettl, 1995, p. 69)<sup>56</sup>

Iolanda é uma das professoras entrevistadas que se questiona sobre o preparo que teve para atuar como professora.

*A gente sabe que o professor de um instrumento quase sempre sai do bacharelado instrumento. Então sempre teve essa questão, qual o preparo para ser professor que eu tive? Sim, porque eu só fui aluna do meu instrumento a vida inteira. Mas por um lado existe essa proximidade do professor com o aluno, aquela parte de ser aprendiz. Toda aquela coisa bem antiquada, assim do aprendiz que tem um modelo no mestre. Aquilo vai te treinando, de uma certa forma pra exercer a profissão de mestre depois, de professor e de artesão, digamos assim especializado. Então acho que essa situação é atípica, que o professor de música sai de um curso que não é propriamente um curso de professor, é o que me interessa. Eu gostaria de saber se as pesquisas estão encaminhando por esse lado, que tipo de busca está sendo feita para justificar isso. Será que eventualmente nós vamos perder o nosso lugar. Porque, como músicos não vamos poder exercer a profissão de professor. (Iolanda, primeira entrevista, p. 2-3)*

Além do possível aprendizado de uma metodologia específica, Eduardo é um dos professores que descreve a maneira como seus antigos professores serviram como modelos profissionais em um sentido mais amplo.

*Eu fazia aulas com uma professora em Brasília, ela me dava aula na casa dela com o máximo prazer, aulas de graça, não me cobrava nada. E... isso foi muito importante também, esse contato com ela para ajudar. Me inspirei também muito nela, na atuação dela como profissional. Ela sempre pesquisando, tocando, atuando, discutindo. Então, quer dizer, por um lado, o que, às vezes, eu não tinha no meu professor de instrumento na graduação, não por falta dele, eu não vou dizer, mais pela própria personalidade, ele era músico de orquestra, a outra professora me proporcionava isso, o que me fascinava. Por outro lado, meu professor da graduação me oportunizava outras questões, o trabalho de sonoridade, as aulas que ele me dava até tarde, às vezes que eu ia tocar na orquestra sinfônica ao lado dele. Então, são experiências diferentes que eu acho que somam, para um estudante, para sua bagagem de aprendizado. (Eduardo, primeira entrevista, p. 2)*

Qual é o papel das pessoas que passam pela vida desses professores? Qual o papel de seus mestres na construção das suas identidades? Seria um papel central, a

---

<sup>56</sup>No original: “More important in the social structure of musicians than the biological family is the family like unit comprised of teacher and students. In music school, such a unit is often called a ‘studio’, referring to the room in which a teacher gives lessons. The vita of a musician, teacher, or student emphasizes a listing of ‘with whom’ that person has studied as a major qualification”.

identidade ser definida por seus professores? Ou parcial, uma vez que eles ajudaram a questionar a profissão, a vida, a música. Para alguns, os antigos professores possuem uma grande influência enquanto para outros, como Eduardo, são referências com as quais ele vai lidando ao longo de sua trajetória profissional. Para professores como Eduardo, sua “cultura de origem” não é negada, porém existem possibilidades de evitar uma total adesão aos comportamentos e à construção de identidades que são esperadas diante da tradição dos antigos professores. Como comenta Barone em seu estudo sobre a vida de um professor americano de artes plásticas:

Nenhum de nós pode dizer que vive de forma totalmente independente e autônoma em relação às normas da cultura onde nascemos, a cultura que também nos providenciou os recursos necessários para vivermos e nos desenvolvermos como seres humanos. Até um certo ponto nós vivemos a nossa vida numa passiva concordância como uma noção dada de quem devemos ser. Mesmo assim, alguns entre nós parecem capazes de evitar uma total aquiescência com um script hereditário e alcançar uma identidade com substancial integridade pessoal, mesmo não ignorando as nossas responsabilidades com nossos companheiros, os outros seres humanos. (Barone, 2001, p. 130)<sup>57</sup>

Alguns professores entrevistados, como Demétrio, referem-se, também, às experiências onde os antigos professores serviram de modelo do que “eu nunca faria com meus alunos”.

*Já como aluno até de pós-graduação eu recebia críticas ou tratamento, assim como “tu é o aluno, como é que tu vai saber sobre isso”, aquela: “porque isso?”, “porque eu sou uma pessoa que estou te dizendo e pronto”, não sei o quê ou “quem tem razão sou eu, porque eu sou professor”, já me trataram dessa forma. Eu sempre fiquei tão revoltado, mas tão revoltado, assim possosso mesmo, que eu pensei, eu vou ter que usar esse tipo de experiência para algo positivo... e, uma maneira de fazer isso, foi dizer: “guarda bem na memória o que tu estás sentindo”, falando comigo mesmo, e que tu não faças nunca isso com um aluno. (Demétrio, segunda entrevista, p. 27-28)*

---

<sup>57</sup> No original: “None of us can claim to live in a total independence and autonomy from the norms of the culture into which we are born, a culture that also provides us with the resources needed for functioning and developing as human beings. To some degree of us plot out our lives in passive accordance with a given notion of who we should be. Still, some among us seem capable of avoiding total acquiescence to an inherited script, of achieving an identity with substantial personal integrity, while not ignoring responsibilities to fellow human beings” .

Demétrio também abordou a questão de ter modelos de metodologia instrumental contraditórios e de como através dessa experiência foi desenvolvendo sua própria metodologia de ensino de instrumento.

*Eu tive vários professores, de diferentes escolas e com maneiras de ensinar e enfoques diferentes, seja de interpretação, de técnica, então isso me ajudou a ver muitas explicações diferentes para a mesma coisa, inclusive algumas contraditórias. A primeira reação que eu tive logo depois dessas experiências de uma professora de escola diferente, foi uma série de dúvidas, eu saí deprimido. Eu já tinha saído do primeiro professor com tudo já bem clarinho... isso é assim, aquilo é assado, de repente o outro “não, não é bem assim”, e vem um terceiro e diz outra coisa. Então isso me incentivou a buscar em mim mesmo... um meio termo, [...] que nenhum deles tinha me passado [...] tentando evitar um enfoque de uma determinada escola. Porque sempre quando a gente já parte com algum pressuposto, que nós já estamos nos limitando bastante ou nos delimitando, o pensamento tem que ser nessa linha. Eu procurei por muito tempo fazer o oposto, abrir, esse foi um tipo de situação que me ajudou bastante e que eu faço bastante com os alunos também. (Demétrio, segunda entrevista, p. 22-23)*

Temas relacionados às circunstâncias, aquilo que cerca as aulas da disciplina instrumento principal do curso de bacharelado em música, foram tratados nesse capítulo. Assim, foram problematizados o acúmulo de tarefas, as atividades administrativas, de pesquisa, de extensão e performance pública bem como diferentes aspectos sobre outras disciplinas lecionadas pelos professores e sobre o curso de bacharelado em música. O último tema abordado foi sobre os antigos professores e dentro desse tema sobre as metodologias instrumentais empregadas. Tais metodologias instrumentais descritas pelos professores têm sua aplicação nas aulas da disciplina instrumento do curso de bacharelado em música. Nas entrevistas, quando o assunto tratado foi aula de instrumento, surgiram outros tantos temas, tais como modalidade de aula, questão de repertório, atividades musicais, tocar em público, relação professor-aluno e aula de música como formação. Esses últimos temas são tratados no próximo capítulo.

## Capítulo 5

### As aulas na disciplina instrumento do curso de bacharelado em música

#### 5.1 As aulas

##### 5.1.1 Modalidades de aula

Para o ensino de instrumento geralmente utilizam-se aulas individuais, onde o professor dá a aula para cada aluno separadamente. Como é referido por Jones (1986, p. 5), “na área de performance musical, a ênfase está no estudo individual e particular do instrumento ou voz”.<sup>58</sup> Muitos dos professores entrevistados destacam que a aula individual é “terreno comum” (Emília). Luciana enfatiza o “aspecto praticamente artesanal, realmente medieval, do mestre e do aluno, um ensino efetivamente individualizado, personalizado”, e explica as razões pelas quais essa modalidade é adequada ao ensino instrumental, lembrando que, “naquela época ou mesmo até o barroco, o aluno ia morar na casa do professor”. Luciana considera “muito lindo o resgate desse aspecto de educação” que traz “essa relação de um para um, essa relação absolutamente pessoal, porque o ensino de arte tem que passar pelo pessoal, pelo humano, pelo íntimo, pelo privado” (Luciana, primeira entrevista, p. 2).

Como destacam os professores, a aula individual nem sempre é compreendida pelo restante da universidade, o que parece estar associado ao que Luciana chamou de trabalho artesanal do mestre e aprendiz. Na área de educação musical, muito se tem escrito sobre as possibilidades do ensino instrumental em grupo (por exemplo, Montandon, 1995). Mas parece que tal discussão não tem sido aplicada ao ensino instrumental no nível da graduação, pelo menos de uma forma ostensiva.

A ênfase sobre a aula individual está associada a visões sobre educação e música embutidas nos discursos dos professores que serão analisados ao longo desse capítulo. Embora a ênfase seja dada na aula individual, muitos dos professores destacam a importância dela ser complementada por uma aula em grupo. Emília, por exemplo,

---

<sup>58</sup> No original: “In the area of music performance, emphasis is on the individual study of a particular instrument or voice” .

acredita que a aula em grupo desenvolve o espírito crítico e traz uma importante oportunidade do aluno praticar a performance tendo os colegas como público.

### 5.1.2 Ensinando interpretação: “mais do que aula de instrumento, aula de música”

O desenvolvimento da capacidade de interpretar músicas é central ao ensino de instrumentos. O como ir “além das notas” adquire diferentes nuances conforme as diversas abordagens. Sobre o tema, Kingsbury (1988, p.142) por exemplo, destaca que na escola de música ser acusado de “tocar apenas as notas” é uma ofensa grave:

Para o estudante do conservatório o risco é o de ser visto num papel trocado, ser exposto como um *performer* com habilidades inadequadas. Mas o estudante de conservatório precisa correr o risco, ou será caracterizado como aquele que só toca as notas, ou seja, alguém que não é musical.<sup>59</sup>

Os professores entrevistados descrevem diferentes estratégias para fomentar a expressividade dos alunos. Eduardo trabalha com imagens e metáforas “para criar uma atmosfera que traga o aluno para o mundo da música”. Outros professores, como Herculano, se preocupam em fornecer em primeiro lugar a base técnica, a “espinha dorsal” da interpretação.

*Os métodos, como no currículo, seguem uma determinada linha, e você tem que ter a espinha dorsal, porque se não você não para em pé. É a mesma coisa o músico, se não tiver o conhecimento e o trabalho com os métodos, na hora em que ele é exigido, realmente na sua execução não vai. Então por isso é que eu dou muita importância e faço junto com os alunos os exercícios que são possíveis. Porque eu também tenho as minhas deficiências, todo mundo tem, mas eu faço na medida do possível, junto com o aluno, os exercícios, quinze, vinte minutos em aula, sempre. Porque isso melhora a minha postura e mostra para ele também a possibilidade e a necessidade de fazer isso, de ter esse domínio. Por outro lado, são vários métodos, várias formas de focar o assunto, mas que no final, todos eles, o objetivo é fazer com que a pessoa toque bem, o músico toque bem, seja qual for o gênero ou estilo de música. Eu acho que isso é fundamental. Bom, tocar bem é tocar com expressão, tocar com ritmo, tocar afinado, isso é tocar bem, é saber, ter a prática de tocar em conjunto. Tem muita gente que é solista e que quando você joga a*

---

<sup>59</sup> No original: “For the conservatory student the risk is that of being perceived as miscat in the role, of being exposed as an inadequately skilled performer. The conservatory student however, must take the risk, or be characterized as one who only play the notes, that is, as one who is not musical...”

*tocar com dois, três, é uma dificuldade, principalmente o pessoal que toca sempre sozinho. (Herculano, segunda entrevista p. 14-15)*

Os professores consideram a aprendizagem do domínio da técnica dos instrumentos muito importante. Mas suas opiniões variam em relação a abordagens do ensino da técnica dos instrumentos. Iolanda considera-se uma professora de instrumento “um pouco diferente da média”, por estar preocupada com possíveis lesões ou dores causadas pelo estudo intensivo de um instrumento e não se alienar dos “problemas” relativos a dor e lesões dos alunos. Cecília também preocupa-se em evitar dores musculares e enfatiza a necessidade de um condicionamento do corpo para um bom resultado artístico.

*Que as pessoas toquem eficientemente, meu Deus, sem dor. Eu paro de dar aula se alguém tem dor porque a dor não faz parte de tocar. Isso aí é uma má postura, um mau hábito, alguma coisa muito atrapalhada. Essa parte atlética de dar aulas de instrumento tem que ser muito bem pensada, muito bem resolvida. Toda a semana eu faço aula de reeducação postural que envolve estiramento, relaxamento, todas essas coisas, é para ter certeza que eu estou em contato físico com o meu corpo e que tenho subsídios para passar para os meus alunos. Essa parte atlética, não atlética assim no sentido olímpico, mas a parte de pensar que você toca com seu corpo. Você pode resolver o que for com a sua cabeça, mas se você não souber o gesto certo... E se você não se preparar fisicamente não tem como a música acontecer. Assim, essa parte de atitude e postura corporal, tem que ser muito bem pensada, muito presente. Você pode falar o que for da parte artística se não tiver um dedo que saiba como resolver a parte física vai, já se foi, “pluft”, acabou. Então esse componente corporal está presente na aula de instrumento. Essa é outra ponte que tem que ser feita continuamente, entre a base forte do corpo apto, preparado e a mais alta resolução artística que vai ser projetada na performance. (Cecília, primeira entrevista, p. 17)*

Outros temas que surgem nas entrevistas em relação ao ensino da técnica instrumental se referem ao uso ou não de exercícios distintos das peças e a necessidade ou não de que a técnica seja estudada de forma separada e anterior ao conteúdo musical. Muitos professores acreditam na importância de exercícios de “técnica abstrata” (Luciana). No entanto, Caroline é uma dentre os professores que aponta a possibilidade de se estudar dificuldades técnicas através do repertório.

Eu procuro ensinar técnica para os alunos geralmente com repertório e nunca com exercícios técnicos. Então, por exemplo, se ele está precisando estudar escala ele vai tocar bastante Haydn, Mozart, porque lá vai ter um monte de escalinhas. Isso não impede que de vez em quando

ele faça um exercício de técnica pura, mas eu evito na medida do possível, eu tento ensinar o quanto mais música com música, mesmo porque foi assim que eu solucionei os meus próprios problemas técnicos. (Caroline, primeira entrevista, p. 15)

Outra questão que não se mostra de consenso é se o estudo da técnica é algo necessariamente separado ou está incorporado ao processo de interpretação da partitura. Nettl (2002) aponta para um estudo tradicional na música erudita da técnica em separado da interpretação musical. Esse autor considera que “alguém primeiro aprende coisas que normalmente não se constituem em música mas que devem ser manipuladas e expandidas para serem organizadas como componentes da música” (Nettl, 2002, p. 32).<sup>60</sup>

O estudo separado da técnica está relacionado às visões de educação e música que os professores possuem. Em uma visão centrada no produto, o estudo da técnica se torna uma etapa para chegar ao produto musical, à interpretação. Já em uma visão onde o processo ganha ênfase, as disposições corporais e a construção de uma interpretação sonora tenderão a ser feitas conjuntamente. Como é destacado por Aróstegui (2002), a diferença entre uma ênfase no produto ou no processo causa uma diferenciação na abordagem educacional do ensino de música. Para esse autor, todos os modelos atuais de educação

estão preocupados com o conteúdo e o processo. No entanto, enfatizar a aquisição de um produto, ou se focalizar no processo, resulta em modelos diferentes. O primeiro implica na aquisição de algo externo aos sujeitos. O segundo destaca as interações entre o conhecimento e o sujeito; isto é, evidencia o *como* as pessoas aprendem ao invés do *o que* elas aprendem. (Aróstegui, 2002, p. 2)<sup>61</sup>

Numa dimensão onde o processo de interpretação é mais enfatizado, os professores falam em “repertórios afetivos” (Luciana) na relação que a interpretação musical tem com as vivências afetivas dos alunos. Diferente da visão que coloca mais peso na técnica instrumental próxima a uma abordagem técnica de educação musical (Louro e Aróstegui, 2003) e uma concepção absolutista de música (McClary, 1993) esta

---

<sup>60</sup> No original: “one first learns things that do not normally constitute music but that must be manipulated and extended in order to be reconi\ed as components of music”.

<sup>61</sup> No original: “Are concerned with content and in process. However, to emphasize the achievement of a product, or to focus on the procedur, results in a very different model. The first implies the acquisition of something external to subjects. The second highlights interactions between them; that is, it stresses *how* people learn rather than *what* they learn”.

abordagem enfatiza o auxílio ao aluno na expressão de suas vivências emocionais se aproximando de uma abordagem prática e/ou crítica de educação musical (Louro e Aróstegui, 2003)<sup>62</sup> e uma visão das práticas musicais como processos expressivos (Small, 1980). Laura, por exemplo, relata:

*O que eu estava querendo te dizer é isso, que a vivência, a bagagem humana, a pessoa que toca, na hora que ela toca uma obra, que ela recria, ela passa aquela bagagem. Então, a pessoa que não teve experiência, eu acho até que não sofreu na vida, não tem aquela força de recriar, de passar uma obra, vamos dizer, tão bem como outras; passaram pela vida meio por cima... Todo mundo passa, eu acho que a recriação vem disso aí... Isso a gente não ensina, isso é a vida que ensina. Eu acho que é uma coisa que a vida que vai te ensinar, tu tem que ter uma passagem. Ah! sim, tu podes ensinar o aluno a trazer suas vivências para dentro da música, fazer isso, que não é de uma maneira exterior, só repetindo as notinhas que estão ali escritas mas que tenta passar para dentro de si, que é trazer para fora aquela tua personalidade, a tua maneira de ser, a tua vivência, o que tu conseguiu, ou que tu quiseste, na vida, a tua experiência de vida, a tua contingência humana não pode estar desligada disso aí. (Laura, segunda entrevista, p. 34)*

Esse processo de busca de expressividade não está necessariamente dissociado da resolução de problemas técnicos, mas alguns professores acreditam que “resolvendo a música, a técnica se resolve por si mesma” (Fábio). Emília narra “as melhores experiências que teve nesse sentido”:

*Foi de professores em sala de aula, em prática, por exemplo, de música de câmara ou mesmo o meu professor de instrumento na Pós-Graduação era alguém que usava tantos adjetivos diferentes... Ele ficava pensando um pouco para dizer qual era exatamente o adjetivo que ele daria para aquela passagem na música, e ele era de uma riqueza de vocabulário fantástica, então isso acaba inspirando. Eu me lembro de partituras minhas e de colegas meus cheias de adjetivos, em cima de cada passagem tinha um adjetivo e, claro, você vê aquilo você toca a música diferente ou ao menos a sua atenção se volta para outras coisas, não só por ler. Afinação e articulação inclusive ficam muito mais fáceis se você pensa no que você quer dizer e como quer dizer as coisas. Isso me ajudou muito e eu procuro também passar isso para os alunos, porque às vezes a gente tranca numa passagem lá e não adianta, parece que não vai adiante... ou uma peça, parece a mesma coisa, e, às vezes, só uma idéia, subjetiva que seja... Cada aluno tem uma maneira de perceber as coisas, ou com cores ou com sensações ou com histórias ou com sei lá, existem*

---

<sup>62</sup> Nesse artigo, são relacionadas à educação musical três categorias advindas da teoria curricular (Liston, D. P.; Zeichner, K. M., 1991): a técnica, a leitura musical e a técnica do instrumento são aprendidas em separado e por primeiro, a prática, a vivência musical, tocar e explorar o instrumento, estariam enfatizadas e a crítica e o contexto social de aprendizagem musical se tornam o fator preponderante.

*tantas maneiras, às vezes só uma sugestão, assim, extremamente subjetiva pode nos levar a um outro mundo e resolver a passagem ou resolver a peça, pelo menos, tirar um pouco daquele medo da passagem técnica ou medo daquele salto ou daquela mudança de posição ou seja lá o que for. Eu tive muitas experiências, algumas fantásticas com professores maravilhosos, então realmente não foi numa situação mais teórica que eu aprendi, mas sim na prática. E vendo esses mesmos professores tocando agora com outras pessoas também, a gente vê a grande inspiração que eles traziam para a sua performance e a profundidade dessas emoções. (Emília, segunda entrevista, p. 22-23)*

Iolanda se questiona sobre a complexidade das palavras ou imagens no estímulo à expressão. Ela acredita que a demonstração do professor tocando o instrumento ainda é o recurso mais seguro, pois o uso de palavras que remetem a imagens como “som para cima” ou “menos força” podem ter reações muito variadas por parte dos alunos. Iolanda acredita que o toque, tocar nos alunos tentando fazer com que seus músculos reajam de uma determinada maneira e a demonstração, ainda são maneiras mais seguras de “agir” como professora de instrumento. Iolanda destaca ainda que, “quando os professores demonstram, estão dando a idéia do que está se buscando, é a melhor resposta, a maioria dos meus alunos responde melhor ao exemplo do que a qualquer coisa falada” (Iolanda, segunda entrevista p. 34-35).

Outros aspectos do processo de interpretação salientados pelos professores são a leitura, a improvisação, a adição de gravações e análise. A leitura de partituras é abordada a partir de diversas perspectivas. Para alguns, ler música é importante porque é uma habilidade pedida na orquestra (Anita). Para outros, a leitura é um ato complexo que envolve a releitura, a construção da própria interpretação do texto. Mônica pondera que, mais do que uma atividade de resolução de códigos escritos, a leitura é o primeiro contato com o texto musical onde o intérprete deve tentar construir um “amor pelo texto”. Cecília traz outra perspectiva para a questão da leitura musical quando se refere à “espontaneidade com o texto” que foi perdida na tradição do “conservatório”:

*O conservatório proibiu que se “tocasse” em repertórios consagrados, a não ser para que eles fossem executados como arte sacra... com reverência e, então essa espontaneidade ficou absolutamente proibida. Se a gente conseguir resgatar essa espontaneidade sem perder o apreço pelo texto original, a nossa musicalidade crescerá vertiginosamente. (Cecília, segunda entrevista, p. 12-13)*

Essa espontaneidade com a interpretação da partitura está relacionada a uma postura mais “improvisatória” do intérprete. Muitos dos professores declaram que não ensinam improvisação por não terem um domínio dessa habilidade. Alguns, como Eduardo, consideram que essa habilidade estaria associada a outras subáreas da música como a composição.

Já Demétrio, por um lado, admite o ensino eventual da improvisação para alunos do bacharelado em instrumento. Esse professor discute inclusive a existência de um processo improvisatório na própria interpretação quando solicita aos alunos estudar a interpretação de uma passagem tocando-a quatro vezes de maneiras diferentes. De acordo com a escolha do aluno, variar a articulação, o fraseado, o dedilhado ou dinâmica, por exemplo.

Cecília, por outro lado, acredita que “trabalhar a improvisação é muito enriquecedor. Improvisação de qualquer tipo, pode ser de baixo cifrado, do século XVII e XVIII” ou “encorajar alguém a começar a molhar as patinhas no mundo do Jazz ou da música popular” (Cecília, primeira entrevista, p. 21). Herculano também destaca a importância da improvisação para que o “aluno se solte dessa coisa de só tocar as notas” e que “façam alguma coisa, que criem, que se libertem um pouco daquilo, que só toca o que está escrito” (Herculano, primeira entrevista, p. 34-35). A improvisação, para Jonas, é um dos elementos que possibilita um diálogo musical. Ele ilustra essa questão narrando um episódio ocorrido na sua sala de aula.

*Estava saindo um aluno de graduação que costuma improvisar bastante comigo. Nós estávamos terminando o diálogo e ele já de pé para sair quando entrou um outro aluno de extensão, e eu com o instrumento, também, tocando alguma coisa e terminando a conversa com o de graduação; e o de extensão, sentou-se pegou o instrumento e começou a tocar. Aí, eu fiz uma observação “olha, aqui, cumprimento foi estritamente musical”. Claro que ele entrou, não quis interromper o diálogo. Entrou e não disse “olá como vai”. Mas ele entrou e pôs-se a tocar. Assim como eu e tal. E de repente nós estávamos os dois tocando a mesma coisa. Sem termos dado “boa tarde”. (Jonas, primeira entrevista, p. 24-25)*

A habilidade de improvisar, seja criando músicas não existentes previamente, seja sendo “espontâneo” na interpretação de partituras musicais, parece estar contrabalançada para professores como Jonas, com a presença de diversos referenciais de qualidade, onde os referenciais sonoros e analíticos ganham destaque.

Dentre as muitas referências para a interpretação destacadas pelos professores, como correntes de ensino, escolas de interpretação, materiais didáticos e pesquisas que incluem as dos próprios entrevistados, as gravações de instrumentistas reconhecidos se destacam como um tema abordado por muitos dos professores entrevistados. Para alguns deles, é preciso ter cuidado para que a audição de gravações não conduza o aluno a uma interpretação caricatural:

*Eu incentivo muito ouvir várias gravações da mesma obra, mas por diferentes intérpretes, para não tentarem imitar um só, mas conseguir também ouvir de forma crítica o que está diferente, por que é que será que um faz assim, por que é que será que o outro faz assado. Qual a diferença? É o tipo de som, o espírito, o caráter, o que é? E para então ter termos de comparação, e eu também procuro incentivar os alunos a irem a muitos concertos, [...] e ter um senso crítico, o que é que tocou e o que é que não tocou, não só do ponto de vista técnico ou coisa assim, mas também musical. (Emília, primeira entrevista, p. 13)*

Para Cecília, a revisão discográfica é comparável à revisão bibliográfica de textos escritos.

*A apreciação é o componente vital. Eu creio firmemente que se alguém vai aprender uma peça do repertório tradicional, tem que fazer uma revisão discográfica a mais vasta possível. Porque um aluno em alguma hora do seu aprendizado, dependendo da recomendação do seu professor; em alguma hora muito específica tem que fazer uma revisão discográfica muito criteriosa daquilo que está aprendendo. É absolutamente tão importante quanto fazer a revisão bibliográfica, se alguém está escrevendo sobre um determinado assunto; seu assunto é a música que você está tocando, conhecer como pessoas de renome e grande reputação já interpretaram aquele repertório, já abordaram aquele assunto. Isso é condição sine qua non até porque você não vai reinventar a roda, você não vai chover no molhado. E é muito importante saber a tradição da execução, você tem que se inserir numa determinada tradição, e você só pode oferecer a sua contribuição se você conhecer a tradição, se não você cai no ridículo. Na música tem pouca tolerância para o ridículo. (Cecília, primeira entrevista, p. 21)*

Outro referencial que informa o processo interpretativo dos alunos são as diversas abordagens analíticas das obras. Alguns professores entrevistados consideram o ensino de análise na aula de instrumento como um processo natural do esforço de interpretação da partitura. Para Fábio, é a partir de um olhar analítico que se pode apontar melhoras na interpretação.

De acordo com Alice, esse processo de estudo da análise adquire maior formalidade com a necessidade de cultivar no aluno a capacidade verbal de explicar a interpretação que ele está fazendo. Da mesma forma, Jonas considera que o ensino de interpretação deve passar pelo saber analítico, pois a interpretação deve ser baseada em critérios de compreensão do texto musical a partir de uma perspectiva de análise desse texto. Jonas acredita que os “insights” intuitivos que os alunos possuem sobre como interpretar uma peça estão ligados à estrutura “arquitetônica” das peças musicais. Neste ponto ele se refere à teoria de Schenker,<sup>63</sup> e como que através de um tratamento pedagógico dessa teoria ela pode ser utilizada para “iluminar” a interpretação de muitas das peças estudadas, pois basta fazer “aflorar” o enfoque interpretativo que já estava encoberto na estrutura das próprias peças.

Um dos aspectos que o processo analítico pode adquirir para Cecília é o da busca de “códigos afetivos” que “aparecem nos mais variados repertórios” inseridos no texto da música e que devem ser vistos pelo intérprete para que ele possa tocá-los com a intenção apropriada.

A ênfase dada por Cecília parece ser na utilização de repertórios tradicionais da música “erudita” como referenciais para desenvolver interpretação dentro da mesma tradição. Esta postura, mesmo que admita e se preocupe com o processo de expressão, parece se aproximar de um referencial absoluto do que é música erudita, por ela definida como “tradição”. Isso expressa o que é descrito por Kingsbury (1988) ao relatar a perspectiva absolutista sobre música, expressa por um dirigente de uma escola de ensino superior com quem conversava, localizada “fora da esfera da vida social” e “isenta de tensões políticas”. Nesse momento, esse autor percebeu que seu interlocutor falava a partir de uma perspectiva onde a música “clássica” “ não pode ser atrelada a nenhuma causa política específica.” Kingsbury (1988) considera essa perspectiva como não acurada, onde música “clássica” é descrita como arte pura e autônoma, onde o verdadeiro significado e beleza se localiza fora da esfera da vida social e das tensões políticas.

McClary (1993) aborda esta terminologia de música absoluta sobre o ponto de vista musicológico. Essa autora considera que é necessário desmistificar essa terminologia.

---

<sup>63</sup> Teórico austríaco, nascido em 1868 e morto em 1935, cujos principais trabalhos versaram sobre análise musical, até hoje considerado um dos “paradigmas” dessa linha de investigação.

Uma das mais importantes tendências recentes da musicologia tem sido a desmistificação da Música Absoluta, a demonstração de que essas composições longamente exaltadas como certamente autônomas – não menos do que a ópera ou os poemas musicados – possuem códigos de significação social como vocábulos afetivos e esquemas narrativos. A distinção entronizada do musical e da assim chamada extramúsica está começando a se dissolver, permitindo leituras hermenêuticas das composições tradicionais prontas para serem submetidas à interpretação. (McClary, 1993, p. 328)<sup>64</sup>

A própria McClary aponta para a renovação da interpretação dos repertórios tradicionais a partir de uma releitura desses repertórios que busque localizar suas características enquanto produtos culturais socialmente construídos. Tal postura poderia ser uma resposta para a abordagem de autores como Baricco (1999) que consideram que a música “cultura” cria um espaço ilusório fora das tensões da modernidade.

A música culta acaba sendo vivida como um lugar separado onde as categorias éticas e totens culturais sobrevivem em uma área inexpugnável. A ilusão é que, entrando em uma sala de concertos, automaticamente se é transportado a um lugar separado, em que se tem a sensação de estar fora do caos, mesmo que não se saiba disso, do presente, e se possa consumir a “verdade” límpida, conservada no álcool da praxis concertista. (Baricco, 1999, p. 24)<sup>65</sup>

Existe uma tendência tanto entre os autores revisados como entre os professores entrevistados de considerar os contextos históricos em que as peças musicais foram produzidas. A problemática não parece se localizar numa tomada ou não da música enquanto “absoluta” em relação ao seu contexto histórico, mas enquanto não passível de um relacionamento com os contextos de vida dos alunos, inseridos na sociedade contemporânea com todas as suas tensões. Tal problemática surge com maior força quando a escolha do repertório é tratada nas entrevistas.

---

<sup>64</sup> No original: “One of the most important trends in recent musicology has been the demystification of Absolut Music, the demonstration that those compositions long exalted as autonomous rely – no less than operas or tone poems – on codes of social signification such as affective vocabularies and narrative schemata. The treasured distinction between the musical and the so-called extramusical is starting to dissolve, allowing hermeneutic readings of compositions traditionally held to be exempt from interpretation”.

<sup>65</sup> No original: “La música culta acaba siendo vivida como lugar separado en el que categorías éticas y tótems culturales sobreviven en una área inexpugnabilidad. La ilusion es que entrando en una sala de conciertos, automáticamente se accede a esse lugar separado. Reconociéndose fuera del caos, aún no decifrado, del presente, se consume la límpida ‘verdad’ conservada em alcohol por la praxis concertista”.

### 5.1.3 A questão do repertório

A escolha do repertório é outro tema abordado pelos professores em que as suas concepções sobre educação e música estão presentes. Iolanda, por exemplo, considera que a tradição, na figura de seu antigo professor, já estabelece a “coluna vertebral” a ser seguida:

*Existe praticamente uma tradição, quase obrigatória de um repertório que tem que ser feito! Sem isso não se consegue ser um instrumentista do nosso instrumento. E dentro dessa linha, eu tenho isso muito claro, estruturado. Tem algumas coisas que eu tenho a obrigação de fazer que estão dentro dessa estrutura e outras que eu tenho uma certa liberdade de escolher, sim ou não. Então, o meu próprio professor classifica as obrigatórias, as adicionais e as opcionais digamos assim. (Iolanda, primeira entrevista, p. 12)*

Para outros professores, como Luciana, tal “tradição” é igualmente estabelecida por países “onde a música erudita nasceu”. Essa professora relata a sua estada na Alemanha para proferir palestras sobre seu trabalho de ensino de instrumento numa universidade pública brasileira. Ela destaca que o auditório alemão ficou impressionado que os alunos do Brasil tocassem o mesmo programa que eles, inclusive o repertório contemporâneo recente.

Somada à “coluna vertebral” vinda da tradição européia, se localiza nas narrativas dos professores também a busca de inserir de forma mais ou menos presente repertórios de compositores eruditos brasileiros.

Uma vez estabelecido esse repertório, para alguns dos professores entrevistados, o aluno deverá tocar também aquelas peças com as quais não têm afinidade, mas que podem ser boas para o seu desenvolvimento como instrumentista. Essa perspectiva parece estar associada a uma abordagem técnica de educação musical. Como é definido por Louro e Aróstegui (2003, p. 35-64):

*Cada aprendizagem é concebida como a aquisição de um produto que mais cedo ou mais tarde os alunos vão compreender o quanto é útil, mesmo que anteriormente tal aprendizagem exija esforço e dedicação por parte dos professores, e principalmente dos alunos.*

Luciana é um exemplo entre outros professores que parecem adotar essa postura. Ela considera que alguns repertórios são “remédios amargos que têm de ser tomados”.

*Os alunos têm grande preferência pelo barroco italiano porque é óbvio, é aquela coisa que casa no sangue, está no DNA de todo mundo. Mas,*

*apesar de haver alguma certa resistência com alguns determinados repertórios, às vezes, tem um ou outro que torce o nariz por algum repertório do século vinte, tem um ou outro que torce o nariz para o barroco francês, outros não querem tocar fuga, ou peças que as pessoas têm que se expor muito, têm que cantar junto, têm que gritar, têm que se mexer, têm que fazer gestos. Eles ficam e torcem o nariz, mas daí eu fico me lembrando do meu professor que me disse em relação a uma peça que eu tinha resistência de estudar: “eu sei que tu não gostas, mas o problema é teu. Tu vai tocar, faz parte do teu repertório e pá, pá pá, que nem remédio ruim.” Tudo bem, engoli e fui. No final, acabei adorando a tal da música. (Luciana, segunda entrevista, p. 25-26)*

Para alguns professores, a questão de unidade dos repertórios está associada a uma uniformidade de exigências entre diferentes professores do mesmo instrumento que trabalham nas mesmas unidades departamentais. Em alguns currículos, essa uniformidade atinge 50% das peças a serem estudadas e em outros ela é maior.

Os professores também enfatizam a necessidade de saber e ensinar o máximo possível sobre os contextos históricos em que as peças foram produzidas. Nesse ponto, o absolutismo da referência dos repertórios clássicos se relativiza, uma vez que esses não são mais vistos como referências atemporais, ou eternas, mas como criações feitas em um determinado período histórico relacionado a correntes filosóficas e artísticas, cuja interpretação sofre mudanças ao longo da história, que podem se tornar objeto de estudo do professor de instrumento e de seus alunos. Demétrio comenta que:

*[...] um professor de instrumento que atua na universidade deve conhecer muito bem o repertório, deve conhecer as fontes de repertório, quais as versões que existem, manuscrito e etc., aí tem coisas inerentes a um e a outro. Por exemplo, na tua área de flauta tu tens que conhecer o método do Hotteterre, do Quantz,<sup>66</sup> mesmo que tu não vais usar aquele método, pra ter uma noção histórica do desenvolvimento no teu instrumento. Precisa ter uma noção musical. Ou seja, eu acho que o professor de instrumento tem que dominar muito bem harmonia e contraponto ou outras disciplinas. Isso não se costuma ver tanto, mas como tem que dominar análise e tem que conhecer muito repertório fora do seu instrumento. Acho importante também ter um conhecimento histórico, não só da história da música, mas o quê ocorreu em determinados períodos, isso já é um agregado, não é o que eu considero fundamental. Mas eu acho muito bom, ele ter uma noção do que estava acontecendo em termos da história geral, e se possível história da filosofia, e qual era o pensamento dominante na época em que tal compositor fez tal coisa. (Demétrio, primeira entrevista, p. 36)*

Para Cecília, o repertório erudito é um “tesouro” que deve ser preservado na mesma medida em que a busca por novos repertórios é feita.

---

<sup>66</sup> Tratados históricos que são referências na área de ensino de flauta transversal.

*Me vejo guardiã do tesouro que é o repertório tradicional, estou sempre tocando e fazendo uma mistura; eu posso tocar o concerto de Bach num dia e o sexteto de Mignone<sup>67</sup> no outro. Essa é uma parte que eu adoro, esse ecletismo no repertório. Então o que eu tenho assim na minha cabeça de mais importante é que, como professora do meu instrumento, a gente tem que ter o conhecimento forte do passado e a capacidade de projetar pro futuro essa amplitude do campo e sabendo dessa amplitude do campo de estudo saber delimitar qual é o seu nicho, bem delimitado. (Cecília, primeira entrevista, p. 7-8)*

A posição de “guardiã do tesouro que é o repertório tradicional” remete à perspectiva de Cecília, como a de outros professores entrevistados, da posição de “guardiões profissionais de conhecimentos míticos” que é descrita por Illich (apud Small, 1980). Illich aponta para os professores como “guardiões profissionais” dentro de uma visão de educação onde as circunstâncias de vida e motivações pessoais dos alunos não entram em consideração. Esse autor afirma:

O descrédito dos complexos pacotes que a modo de currículo produzem a escola não teriam sentido se não se desautoriza simultaneamente a idéia mesma de que o conhecimento é mais valioso porque disposto em compartimento certificado, adquirido de um acervo mitológico de conhecimento, controlado por guardiões profissionais. Creio que só a participação real constitui um aprendizado socialmente valioso, uma participação de quem aprende em todas as etapas do processo de aprendizagem, incluindo não somente uma livre escolha do conteúdo que é aprendido, mas também da maneira como se aprende, e bem como da livre determinação, por parte de cada um que aprende, de suas próprias razões para viver e aprender, quer dizer, do papel que esses conhecimentos irão desempenhar em sua vida. (Illich apud Small, 1980, p.186)<sup>68</sup>

Não há uma visão única entre os professores entrevistados quanto à posição de “manter vivos tesouros da tradição” ou “dialogar com as culturas musicais dos alunos”,

<sup>67</sup> Compositor brasileiro nascido no século XX.

<sup>68</sup> No original: “El descrédito de los complejos paquetes que a modo de planes de estudio produce la escuela sería una victoria hueca si no se desautoriza simultáneamente la idea misma de que el conocimiento es más valioso porque se lo sirve em paquetes certificados, adquiriéndolo de un acervo mitológico de conocimiento, controlado por guardianes profesionales. Creo que sólo la participación real constituye un aprendizaje socialmente valioso, una participación del que aprende em todas las etapas del proceso de aprendizaje, incluyendo no sólo una libre elección de qué es lo que se há de aprender y como se lo há de aprender, sino también la libre determinación, por parte de cada uno de los que aprenden, de sus propias razones para vivir y aprender, es decir, del papel que sus conocimientos han de desempeñar em su vida”.

cabendo realçar que muitos professores, às vezes de uma maneira tênue no que tange ao aproveitamento dos repertórios que os alunos trazem, buscam fazer as duas coisas.

Quanto à escolha do repertório por parte do professor ou do aluno, os professores manifestaram diferentes visões. Iolanda assinala que não é sua função trabalhar com outros repertórios.

*Eu dirijo muito o estudo dos meus alunos, eu dirijo noventa por cento do estudo deles e o que quer que eles tragam que é fora do contexto. Por exemplo: "achei essa partitura do Paganini, vamos estudar?" eu dou um espaço muito pequeno para eles... para isso, porque eu acho que realmente seria um pouco sair do que seria o objetivo deles, entende?! Porque o meu contrato com eles é possibilitar que eles entrem para uma orquestra sinfônica, que eles façam um curso de mestrado, que eles dêem aula... que eles não sei o quê. Esse é o nosso contrato, eles que não sabem. Porque se eles estão a fim de fazer música popular eu dou a maior força, mas não é comigo, você entendeu?! Eu nem tenho preparo para isso...(Iolanda, segunda entrevista, p. 41)*

Tal perspectiva apresentada por professores como Iolanda contrasta com posições teóricas de autores da área de educação musical como Small (1980) e Swanwick (1999). Esse último autor considera que:

Discursos – conversações musicais – por definição não podem nunca ser um monólogo. Cada aluno traz uma grande quantidade de compreensões musicais quando entram nas nossas instituições de ensino. Nós não os introduzimos à música, os alunos e a música já são “velhos conhecidos”, mesmo que eles possam não ter submetido os seus conhecimentos musicais às várias formas de análise que nós sentimos que são importantes para o seu futuro desenvolvimento. Nós devemos estar atentos à autonomia e às conquistas dos alunos, para respeitarmos o que o psicólogo Jerome Bruner chamou de “energias naturais que sustentam o aprendizado espontâneo”, o desejo de ser competente, a expectativa de ser igual aos outros, a necessidade de interação social. (Swanwick, 1999, p. 54)<sup>69</sup>

Mesmo que, por um lado, muitos professores entrevistados se mostrem “apegados à tradição” no momento da escolha de repertórios, por outro lado, alguns

---

<sup>69</sup> No original: “Discourse – musical conversation – by definition can never be a monologue. Each student brings a realm of musical understanding into our educational institutions. We do not introduce them to music, they are already well acquainted with it, though they may not have subjected it to the various forms of analysis that we feel are important for their further development. We have to be aware of student achievement and autonomy, to respect what the psychologist Jerome Bruner has called ‘the natural energies that sustain spontaneous learning’; a desire to be competent; wanting to emulate others; a need for social interaction”.

acreditam que é preciso levar os gostos musicais dos alunos em consideração. Mário aponta que:

*Individualmente o aluno, no caso o aluno do meu instrumento, traz alguns anseios e algumas vontades. Então o professor, abrindo esse espaço, que não é um favor, mas ele conscientemente abrindo, ele está trabalhando com significado. Tem certas músicas que o aluno quer tocar, aí o professor vendo aquele material, ele pode perceber através da partitura, ele vê se é possível agora ele tocar toda a música, ou se de repente ele pode trabalhar parte dela naquele momento. Ele vai encontrar, e se ele não encontrar em toda aquela peça ele vai encontrar partes da peça que o aluno pode tocar [...] Se nós temos um fluxo de preparar o aluno para tocar um concerto de Mozart, Mendelssohn, e chegar a tocar alguns concertos de Beethoven, nós temos um fluxo que vai de repertório, de estudos para encaminhá-lo para tocar um concerto clássico, para tocar um concerto romântico e tal, é claro, que existe pelas escolas tradicionais esse fluxo mais fixo, vamos dizer assim, de peças de referências internacionalmente e tradicionalmente usadas, e a gente pode se utilizar disso, ou de outras peças não tradicionalmente usadas, mas que vão te levar àquele caminho lá. Se houve o interesse do aluno em tocar aquilo o professor tem que saber trabalhar com aquele anseio para não fazer murchar o aluno, murchar aquela idéia que o aluno tinha, aquela vontade que ele tinha de tocar aquela música, porque era uma referência para ele, uma referência significativa, o professor naturalmente tem outras referências. (Mário, primeira entrevista, p. 21-22)*

Jonas chama atenção que não se pode pensar no repertório antes de interagir com o aluno. O que para ele é “um despreparo”, parece ser uma “abordagem técnica” (Louro e Aróstegui, 2003) em relação ao ensino de instrumento desenvolvida por alguns dos professores entrevistados. Jonas considera simplesmente um “despreparo” quando “o professor não está preocupado com o contexto específico, cultural, e pensa que só um repertório tradicional predefinido deva ser ensinado” (Jonas, segunda entrevista, p. 9-11).

Escritos como o de Torres et al. (2003) e Bozzetto (2000) vêm ao encontro dessa perspectiva levantada por Jonas. Para Torres (2003, p. 9), “a construção do repertório é uma constante motivação e elemento vital no processo ensino-aprendizagem”. Propostas como as descritas por Torres (2003) sugerem que o repertório seja escolhido de forma dialógica com os alunos, em que por um lado seja considerada a tradição dos estilos musicais, e no caso dos docentes universitários, da formação de profissionais na área de música; por outro, que haja um diálogo com as vivências e aspirações dos alunos. Como

considera Bozzetto (2000), é preciso ampliar o repertório tradicional com um estudo sério das músicas do cotidiano dos alunos.

É claro que tal diálogo com o repertório dos alunos pode trazer para os estudos acadêmicos repertórios dotados “de valores que não se enquadram dentro dos padrões estabelecidos pela classe dominante musical”, como é apontado por Lanzillotti (1992, p. 88) em sua análise sobre o discurso universitário e a questão do erudito/popular na música. Este ponto é justamente onde o diálogo com o repertório musical dos alunos se mostra rico em possibilidades de fomentar o debate em torno de tais valores associados à música e de sua contextualização na sociedade.

#### 5.1.4 Tocar em público

Manter-se estudando o instrumento e tocando em público, para muitos professores, está diretamente relacionado à sua ação pedagógica, uma vez que muitos dos entrevistados consideram que a aprendizagem se dá principalmente pela imitação do professor enquanto modelo. Dessa forma, o professor é modelo na sala de aula, quando demonstra tocando a interpretação de uma peça e é modelo do aluno quando toca em público, considerando que tocar em público também é uma habilidade que deve ser aprendida pela imitação por parte do aluno a partir do professor que toca em público. Mônica destaca que é fundamental que o professor toque e se apresente, porque dessa forma ele dá o exemplo para os alunos. Para ela é com a “convivência musical que se passa essas coisas que têm vida”.

Para muitos professores, tocar em público é parte da identidade do *performer*, tanto deles próprios como dos alunos. Anita comenta:

*Tudo que eles [os alunos] fizeram de peças musicais, tocaram em público, eu faço questão que exista essa apresentação, mesmo que a pessoa depois que terminar o bacharelado, não queira mais se apresentar em público. Mas o bacharel, nós tocamos para nós mesmos e para os outros, e isso é um aprendizado. Então, essa prática eles fazem constantemente. (Anita, primeira entrevista, p. 16)*

A preocupação com o aprendizado de tocar em público também está presente na narrativa de Luciana:

*Com certeza, [os alunos] ficam nervosos, tremilicam, deixam cair as folhas todas no chão, esquecem que tem que ver se está afinado. Todos eles têm, isso não tem a menor dúvida, mas eu sinto que vai melhorando à medida que eles adquirem mais confiança. Às vezes, os alunos que têm mais experiência de palco, têm menos dificuldades, mas às vezes não, eu tenho uma aluna que toca com um conjunto de câmara e no conjunto ela é super serena, mas se tem que tocar para os colegas ela fica lívida, é uma coisa impressionante. Então, varia muito. (Luciana, segunda entrevista, p. 27-28)*

Para Luciana, o “nervosismo” e a “ansiedade” estão vinculados à “expectativa em relação aos outros” e recomenda aos seus alunos:

*olha, vocês nunca vão contentar cem por cento do público. Não botem o pé no palco na esperança vã de tentar contentar o público. A versão de vocês dessa música tem que ser satisfatória e tem que corresponder ao que vocês estão imaginando. Se a música que vocês estão tocando tiver uma versão absolutamente verdadeira para vocês, é isso. Vocês têm que estar de acordo, isso tem que ter a assinatura de vocês embaixo, porque quem gosta, gosta e quem não gosta, não gosta. (Luciana, segunda entrevista, p. 27-28)*

Kingsbury resume adequadamente a situação de tocar em público ao considerar que “o jogo livre da fantasia e da imaginação, de interagir com o sentimentos mediados nas relações sociais, incluindo o elemento de poder nessas relações, é o que constitui as situações de performance musical” (Kingsbury, 1988, p. 106).<sup>70</sup> Dessa forma, a situação de performance está plena de jogos de significado e de poder. Quando tais significados celebram o executante, existe um favorecimento de uma performance mais livre de constrangimentos. Porém os professores entrevistados descrevem que “estar em público” é um aprendizado que deve ser acompanhado em relação às reações favoráveis e desfavoráveis dos alunos.

## 5.2 Visões dos professores sobre processos de aprendizagem

Além de narrarem sobre os conteúdos de suas aulas, os professores entrevistados também comentaram sobre os processos de aprendizagem. Os aspectos mais destacados são a relação professor-aluno, o uso dos conhecimentos que os alunos trazem de outros

---

<sup>70</sup> No original: “The free play of fantasy and imagination, of playing with feeling mediates social relationships, including the elements of power in those relationships, which constitute the situations of music performance”.

espaços de aprendizagem, a aula de música “como aula de formação”, e os valores durante as aulas de instrumento principal do curso de bacharelado em música.

### 5.2.1 Relação professor-alunos

As falas dos professores entrevistados apontam para diferentes perspectivas quanto aos processos de aprendizagem dos alunos. A relação professor–aluno para Luciana é “uma rua de duas mãos”. Outros professores, como Alice, descrevem uma relação baseada em uma metodologia “tradicional”, considerada de consenso, das aulas de instrumento onde o professor corrige a interpretação da obra que o aluno estudou em casa.

*“Eu não estou aqui para ficar escutando tu estudares... na aula inteira. Estou aqui para ajudar naquilo que tu já preparaste para tirar problemas, dúvidas e a gente vê como é que a gente pode se estruturar nessas obras”. “Tenho uma proposta para te fazer. Se tu estudares como eu estou te pedindo, que é dividir em sessões pequenas, por exemplo, eu acho que o repertório de um semestre é bastante grande, para qualquer semestre, são muita peças. Eu não quero uma peça inteira por aula, eu quero uma página e vou te dizer, olha, para semana que vem só quero aquilo, não vai adiante. Não vai ver o quê que tem depois. Porque não interessa o que tem depois, eu quero isso aqui perfeito, sem erro nenhum. E tem mais, a tua aula vai durar o tempo que tu estudaste, preparaste as aulas, as matérias, as obras. Então, se tu não preparaste essa aqui, nem precisa vir tocar. Se ela vai estar igualzinha a que eu ouvi na semana passada não precisa nem trazer, deixa ela em casa”. Foi uma coisa que funcionou, na seguinte aula ele veio, disse “olha, não estudei tal coisa”. Falei “tudo bem”, mas as coisas que ele estudou funcionaram. [...] Eu sou bastante exigente, mas acho que eu peço que os alunos façam como eu gostaria que eles estudassem. Porque não fui eu que inventei essa metodologia. Mas é uma que está em prática em muitos lugares, não tem nome específico nem nada, mas todo mundo estuda dessa forma. E tem dado certo. Mas, se não dá certo, então, mudamos com essa pessoa vamos fazer outra coisa. Mas até agora, nunca deu errado. Se eu estou ali como professora como uma pessoa que tem mais estudo do que tu, tu não pode vir me dizer, mas eu vou estudar assim... Primeiro tu experimenta o que eu estou te propondo, se não funcionar, então, aí, vamos ver. (Alice, primeira entrevista, p. 9)*

Essa “metodologia em prática em muitos lugares” que segundo Alice dá certo com a maioria dos alunos, a que o professor ensina a partir de um estudo instrumental feito pelo aluno fora da sala de aula, parece estar associada aos modos “tradicional” do ensino de instrumento, tão destacados pelos professores. O aluno estuda as peças de um

repertório em casa e essas são corrigidas pelo professor nas aulas individuais. Em relação aos alunos mais maduros, o professor vai se tornando “um ouvinte crítico” como é apontado por Fábio. Iolanda também descreve essa prática, realçando sua perspectiva de sempre elogiar primeiro e depois fazer as críticas à execução dos alunos.

Com relação à interpretação, Iolanda considera que “talvez o professor deva forjar realmente o aluno” e revela:

*Eu sou por uma mentalidade, assim, de que eu tenho que dar aquela moldada violenta no aluno, sabe? Assim, de estruturar todas as idéias musicais, de estruturar as dinâmicas, estruturar o ritmo, estruturar tudo. É um trabalho de (silêncio) eu tenho até medo de falar, pois é meio lavagem cerebral, mas é um mergulho tão profundo que há uma comunicação bem intensa. Na minha idéia enquanto a coisa não tiver com a cara que eu quero dar, eu não respeito a individualidade do aluno, digamos assim... Aquilo tem que ter aquela cara, pelo menos alguma coisa daquela cara, que eu acho que tem que ter. O que é meio brutal, eu sei que tem professores que são mais livres e eu acho isso um barato. Livre para o aluno pensar o que quiser e fazer o fraseado que quiser, e não sei o quê... Comigo não. O arco levanta onde tem que levantar, o arco cai no ponto de contato que eu quero caia, sabe? Então, depois que ele se formar, ele faz o que ele quiser. Ele tem que mostrar pra mim que ele é capaz de fazer daquele jeito. Essa autonomia o aluno só tem depois mesmo, é meio alemão, talvez, eu não sei, esse ponto de vista. (Iolanda, primeira entrevista, p. 13-15)*

Cecília, por outro lado, admite que a reflexão é típica do ensino de instrumento no século XX. Para ela, o que diferencia o ensino de instrumento do século XX daquele do século XIX é a incorporação da atitude de reflexão. Tal reflexão é feita pelo aluno mesmo em relação aos procedimentos mais básicos da interpretação instrumental, como a maneira de colocar as mãos no instrumento. Para Cecília, não basta o aluno imitar a postura corporal do professor, ele precisa refletir sobre a “maneira mais inteligente” não só em relação ao gesto de colocar as mãos no instrumento como também numa macrovisão das metas para o dia, o ano e a vida. Dessa forma, o aluno busca a auto-avaliação do seu processo de aprendizagem e abraça “o processo de aprendizagem, se responsabilizando por ele, e lado a lado com o professor e dialogando e oferecendo soluções, até se for o caso contradizendo [o professor] (Cecília, segunda entrevista, p. 5-6).

### 5.2.1.1 Dimensões “subjetivas” da relação professor-aluno: “Estou lidando também com uma pessoa”

Para muitos professores, a aula individual gera uma proximidade humana ao mesmo tempo vantajosa e perigosa. Caroline comenta que “em se tratando da aula de instrumento que é uma aula individual, ela realmente transcende o profissional”, por isso,

*[...]o professor deve tomar um pouco de cuidado com isso, também, porque você não pode invadir a privacidade do aluno. Então é claro, se um aluno chega para estudar com você e ele está com depressão e tendinite, essa história toda sempre vai ser levada em consideração. Você não pode exigir que um aluno que esteja nessa situação de depressão e tendinite tenha um desempenho maravilhoso como aquele que está bem. Você vai ter que solucionar a tendinite e, por consequência a depressão vai ser solucionada. (Caroline, primeira entrevista, p. 12)*

Para Emília, o professor muitas vezes acaba fazendo o papel de “psicólogo”, quando o aluno procura também uma orientação emocional.

*Eu acho importante que a gente mostre também que se está preocupado com toda situação dele. Porque a gente sabe que quando a pessoa não está bem, também o rendimento não existe como deve existir. Eu acho que isso faz parte da função de professor, de também se colocar na situação do aluno e tentar entender porque é que o aluno não está conseguindo render e tentar buscar as soluções [...], aí também dizer olha vem cá, o que é que está acontecendo? Eu sei que tu estás fazendo a coisa porque gosta, mas não está acontecendo aqui o que precisa acontecer, então, que é que está havendo, o que é que está te impedindo [...] e muitas vezes a gente acaba até aconselhando o aluno, em questões que não sejam musicais. (Emília, primeira entrevista, p. 10)*

Mônica considera que a melhor maneira de ajudar os alunos é desviando suas preocupações de seus problemas para a aula. Para ela, a relação professor-aluno na universidade se diferencia da relação professor-aluno com alunos mais jovens. Embora haja um envolvimento muito grande do professor com o aluno após quatro anos de trabalho em conjunto em aulas individuais, é necessário estabelecer limites quanto ao uso do tempo de aula para a conversa sobre assuntos relativos a problemas pessoais dos alunos. Na sua opinião, mesmo um aluno que esteja com problemas pessoais graves vai ganhar mais se a sua energia for canalizada para resolver um problema que é da aula de instrumento do que se o professor de instrumento interromper a aula para tratar de seus problemas pessoais.

O foco nas relações humanas trazido por alguns dos professores, por um lado, parece ser consequência da cultura tradicional do mestre e aprendiz (Strazzacappa, 2003), mas por outro, pode ser visto como um germe de inovação ao mesmo tempo que a relação entre professor e aluno se afasta de uma hierarquia mais tradicional e pode se calcar em relações mais democráticas. Isso corresponde ao que é apontado por Leite et al. (1999, p. 77) em sua pesquisa sobre a inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade.

No conjunto das análises até agora desenvolvidas das inovações, quer se realizem no espaço micro ou macroinstitucional, se observa o resgate, com força extraordinária, do lado *humano na relação educativa*. Tal componente, por si só, mostra a valorização de uma configuração paradigmática cujo padrão de transformação social talvez se situe na vertente eco-socialista em que outras racionalidades, além da cognitivo-instrumental, são fundamentais.

Fábio analisa a relação professor-aluno por outro prisma, comparando o “mestre” da cultura de conservatório com seu “ensino prescritivo” a um professor que busque fazer com que os alunos interajam com seu processo de aprendizagem.

*[...] eu estou conseguindo ser extremamente prescritivo, para aqueles alunos que são iniciantes, e eu estou conseguindo trabalhar de uma maneira muito livre com os alunos que já tocam muito bem e que já têm uma bagagem muito grande, mas que ainda têm muitas falhas nessa bagagem. Está sendo um desafio, o que dez anos atrás eu olharia e diria: “não, tem que fazer isso, isso”, eu seria totalmente prescritivo... “não, tem que fazer assim, assim, assim e assim”. Hoje em dia eu estou tentando colocar essas mesmas coisas, mas de uma maneira mais criativa, seguindo mais o padrão dos próprios alunos [...] eu estou tentando muito fazer isso, transferir esta responsabilidade, de escolha do repertório, por exemplo, para ser uma escolha direcionada, quer dizer, ouve, me traz uma lista aí, eu vou te dizer dessa lista o que é que tu podes fazer nesse momento e o que é que pode ficar para mais tarde. E algumas coisas eu digo: “não essas tu tens que fazer”, porque fazem parte desse quadro, dessa parte mais prescritiva... (Fábio, segunda entrevista, p. 23-25)*

Jonas vê essa interação com o processo de aprendizagem por parte do aluno como uma “liberdade” que quando acontece possibilita o jogo e o prazer de “brincar” com os conteúdos que estão sendo aprendidos.

*Eu tenho a impressão que a diferença assim do professor de cursinho é que ele faz as coisas serem divertidas na superficialidade da relação das pessoas, no showzinho lá que ele dá, é o palhaçinho... e eu acho que a minha noção de diversão, é diversão que o aluno junto contigo, consegue jogar, ou brincar com aquele conteúdo, numa releitura que se torna prazerosa de brincar. Por isso que eu disse: acho o máximo, porque, quando o assunto chega nesse nível, a gente está realizando se não me engano foi Schiller que disse, com certeza foi um filósofo alemão, “que o homem só é livre quando brinca”, então por isso eu acho o máximo e a educação para mim, significa isso, liberdade, de maneira que quando isso surge naturalmente, é fantástico, não porque eu queira ser engraçado, mas porque tivemos um momento de liberdade. (Jonas, segunda entrevista, p. 12-14)*

Entre o “professor prescritivo” descrito por Fábio e a “liberdade de jogar com o conteúdo” abordada por Jonas existem diferentes matizes de posturas pedagógicas onde a maneira como os professores encaram os conhecimentos trazidos pelos alunos de experiências extraclasse ganham relevância como temática a ser problematizada.

#### 5.2.1.2 Os conhecimentos que os alunos trazem

Entre muitos autores da área da educação, Fernandes (1999) aponta para o aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos como parte de uma estratégia de inclusão no processo de aprendizagem. Para essa autora, tal inclusão se dá justamente na aproximação dos “aspectos da cotidianidade, tanto na dimensão subjetiva da consciência do sujeito, quanto da dimensão objetiva da cultura” (Fernandes, 1999, p. 22). Os professores responderam de diversas maneiras à pergunta sobre a utilização dos conhecimentos prévios dos alunos.

Emília considera que “chama mais a atenção os conhecimentos que eles não trazem”. Ela se preocupa mais com os alunos que entram no ensino superior sem conhecimentos básicos de interpretação musical – como “a expressão de uma frase” – pois acredita “que primeiro tem que ter um entendimento musical do que é que você quer ouvir para que então você possa buscar os meios técnicos para fazer isso” (Emília, primeira entrevista, p. 11). Em uma perspectiva semelhante, Alice destaca que pode até ouvir a opinião dos alunos, “mas é preciso que eles me convençam”, embora reconheça não poder ser “super-radical” com o aluno uma vez que:

*[...] por sermos músicos, entra a questão da emoção, cada pessoa é diferente. Então, tu tem que aceitar certas coisas, porque eu não tenho a*

*resposta certa. E tu, também, não tens, mas quem sabe nós trabalhando juntos conseguiremos uma coisa boa. Talvez o que tu fazes eu aceitaria melhor do que o que eu faço. Acho que tem que ter uma certa abertura, independente de coisas técnicas, aspectos técnicos que tu já saiba, ou que tu não saibas, entende? Então, eu acho que é uma consequência de ser uma relação. (Alice, primeira entrevista, p. 10-11)*

Mário questiona se, no atual momento, com tantas gravações e métodos, os caminhos da interpretação não estariam mais flexíveis do que a rigidez de uma interpretação fornecida pelo professor da “cultura de conservatório”,<sup>71</sup> o que abriria espaço para os conhecimentos trazidos pelos alunos.

*Acho que às vezes a gente tem quer dar uma oportunidade e, mesmo que a gente não veja muito objetivo, às vezes, o professor tem que ceder e não dar muita importância para aquilo... deixar que o aluno faça daquela maneira. É que nem uma criança, se vai botar uma rigidez na coisa... e quem é que diz que o professor está certo, também? Alternativas de dedilhado, alternativas de interpretação, hoje em dia já não dá para dizer: assim, assim. Tem tantos livros escritos, tantos métodos, nesses trezentos anos de ensino de instrumento, em termos de gravações, tem tantas gravações diferentes. Não dá para dizer que existe uma coisa ideal. Então, essa visão que o professor tem que ter, no sentido, é claro de que, às vezes, ele tem uma intenção de dar aquele tipo de dedilhado, um fluxo, que vai te levar a objetivos lá adiante, através de mecanismos de estudo, de repertório, mas muitas vezes os fluxos não precisam ser assim tão fixos. (Mário, primeira entrevista, p. 28-29)*

Parece que, para Mário, fazer “concessões” ao que o aluno deseja tocar é uma maneira de lidar com a motivação dos alunos para que posteriormente eles façam “a vontade do professor”.

*Existe como que uma rede, e tu trabalha com várias coisas juntas, e isso tu pode ter, levar essa idéia do aluno que hoje, em princípio, parece que não se encaixou muito bem com que o professor tava pensando, pode ser útil adiante, e eu posso trabalhar. Então posso trabalhar com várias músicas, com conteúdo e que não importa muito que música ou a maneira que ele faz, bom... mas esse gancho, vamos supor, se ele quer tocar assim naquela passagem, naquele dedilhado, por que não deixar? Porque isso de fazer a vontade do aluno naquele momento pode ser um gancho para em outro momento o aluno fazer a vontade do professor. (Mário, primeira entrevista, p. 28-29)*

Muitos dos professores entrevistados acham relevante partir de onde o aluno se encontra. Cecília acredita ser importante observar as diferentes maneiras como o aluno aprende.

*Valorizar que uma pessoa é mais visual, outra é mais espacial, outra é mais auditiva. E não ter problemas assim se alguém aprende melhor de ouvido, você pode até falar “oh, agora nesse momento o que você está precisando reforçar mais essa parte de aprender de ouvido” ou fazer um esforço sistemático nesse momento já que você tem um ouvido bom, vamos procurar reforçar sua parte visual. Você tem que fazer todo esse tipo de ajuste, mas como professor é importante saber que as pessoas aprendem das maneiras mais diversas possíveis. E ser sensível a isso e não querer que todo mundo aprenda igual. Se alguém aprende bem de ouvido e está estudando uma determinada música e um instrumentista vem e se você vai sempre em concerto, “esse você não vai perder porque vão tocar a música que você está estudando agora, vai lá vê como a pessoa toca”. Isto é ser sensível às necessidades do aluno. (Cecília, primeira entrevista, p. 20)*

Para Demétrio, os próprios conhecimentos que os alunos trazem são úteis na aprendizagem e ele tenta “conectar com alguma coisa para que haja uma interdisciplinaridade” e dá um exemplo:

*às vezes um aluno que já fez a disciplina de harmonia passou até com A teve uma harmonia muito bem dada e tranca numa pergunta simples de harmonia e que acorde é esse? “Bah Demétrio quando tu me pergunta essas coisas eu fico meio assim”. “Vem cá meu, tu analisou quarteto de cordas, agora que tu tem uma pecinha para o teu instrumento estou te perguntando sobre uma sexta napolitana um acorde simples e eles estão aí, aí que é isso”. (Demétrio, primeira entrevista, p. 28)*

Apesar de muitas vezes os professores buscarem compreender a perspectiva de onde se encontra o aluno para a aprendizagem, a sua visão parece ser diferenciada da definida por Fernandes e Menetrier como “uma prática pedagógica que tenta uma cultura de afeto, de ética, transgressora de uma prescrição metodológica sem os sabores/saberes da vida que corria lá fora e dentro da própria sala de aula” (Fernandes e Menetrier, 2002, p. 179). Como aponta Leite (1997), é difícil superar a tradição universitária de ensino, que nesse caso é reforçada pela tradição do ensino instrumental no que tange a uma didática prescritiva.

É certo que poucas vezes, ainda, este caminho quebra o fluxo tradicional, quer nas relações de poder, quer no trato com o conhecimento. A prática pedagógica universal, reforçada por anos de didática prescritiva, reforça as relações verticais e consagradas: o professor como um repassador (até

---

<sup>71</sup> Aqui utilizado por ele como uma maneira ultrapassada e antiga de agir pedagogicamente.

com boas habilidades) de informações enquanto para o aluno fica a perspectiva da memória e da reprodução fidedigna. Este ritual da aula universitária revela uma concepção de conhecimento, de aprendizagem humana e, conseqüentemente, de sociedade. Contém uma idéia do que é ser um cidadão educado e um profissional competente. (Leite, 1997, p. 81)

Sobre os conhecimentos prévios dos alunos, muitos dos professores entrevistados possuem uma postura de observação e possível aproveitamento desses conhecimentos. No entanto, tal postura parece estar mais atenta a maneiras mais eficientes de ensinar o currículo predeterminado pelos professores, ou outras instâncias, do que a busca por um diálogo genuíno com os conhecimentos dos alunos. Alguns professores apontaram caminhos para uma postura mais dialógica não só com cada aluno de forma particular, mas com as culturas musicais trazidas por eles. Para Jonas, há um fechamento da cultura musical acadêmica em relação às culturas musicais presentes na sociedade.

*A música que a gente faz é uma música tradicional, numa realidade do século XIX. Nós temos um modelo de conservatório muito forte ainda. Se considerarmos a área de música na universidade, nós seguimos quase que totalmente um modelo de conservatório que é uma instituição do século XIX e a gente faz música do século XIX, olhando um pouquinho pra trás... também, um pouquinho de música antiga que começaram a fazer no século XIX. Um repertório europeu, brasileiro muito raramente, até porque é música do século vinte quase sempre. A música brasileira que está aí rodando, que está disponível, ela sofre um problema de ser música do século XX. E diversas habilidades musicais que estão em uso na sociedade, não são ensinadas. Para dar um exemplo, tem acompanhamento, tem estilos como o chorão, os estilos pops, enfim, diversos estilos são completamente deixados de lado ou ignorados. Habilidade de arranjador, de regente, de ser um músico que tenha uma capacidade de comunicação mais genérica, que seja capaz de atuar em vários ambientes. Nada disso é explorado na universidade, nem se cogita. Nesse sentido, que ela é uma torre de marfim, é um modo um tanto quanto fechado de praticar música. (Jonas, primeira entrevista, p. 3)*

Além da questão das habilidades relacionadas a diferentes culturas musicais, a tradição do modelo de conservatório evocado parece conduzir a um individualismo (Nettl, 1995) na própria postura dos estudantes. Como comenta Mônica, a comunidade acadêmica como um todo encontra dificuldade de tempo para assistir aos saraus (apresentações coletivas do departamento de música), realçando que os próprios alunos não ficam até o fim dos recitais. Então a pergunta que fica é “seria isso uma falta de

coleguismo?” Mônica acredita que sim, e acrescenta que na experiência dela como aluna não foi assim. Mas que hoje em dia os estudantes parecem não se importar muito com o que acontece com os colegas.

A postura de diálogo necessita ser cultivada não só entre o professor e os alunos, mas também entre os próprios estudantes.<sup>72</sup> Nesse ponto a aula em grupo focada na discussão das referências para a interpretação parece ser um dos caminhos possíveis. Como comenta Jonas:

*A aula de instrumento, no curso de graduação é sempre individual. Quer dizer sempre entre aspas, porque eu, também, faço uma aula coletiva. Por que? Porque essa diferença entre o individual e o coletivo das aulas me chamava a atenção, sempre, há anos atrás. Porque a gente não ensinava música com mais livros, com mais revistas, com mais leituras? E com um ambiente mais coletivo, mais dividido, mais coletivizado? Passei atuar com aula coletiva, justamente. E coisa incrível, se não são essas aulas os alunos não se conhecem entre si. Passou a dar uma dimensão social para o curso de conhecimento mútuo, de amizades que nascem, de troca de informação. Pelo menos para esses alunos que freqüentam a aula coletiva, que eles não tinham antes, uma série de coisas que numa aula individual não haveria. Então, isso eu sempre fiz, sempre dei a aula individual, porque realmente a gente precisa observar a atuação corporal do aluno, e precisa de uma observação muito atenta disso. Que você realmente não pode observar duas, três, quatro pessoas atuando, para esses objetivos de observação. É o jeito que ele está pondo o dedo, é o som exato que ele está tirando; realmente, tu precisa dar uma atenção individualizada. Mas junto a isso eu sempre trabalhei com a aula coletiva, porque essa diferença entre a música que faz aula individual e as outras áreas que fazem coletiva sempre me intrigou. Porque que música tem que ser assim? Por que a gente não pode usar o quadro negro com música? Não pode usar livro, não pode haver, enfim, aquele clima que há nos outros cursos? E pode, realmente pode. A minha experiência mostra que pode. E com ótimos resultados (Jonas, primeira entrevista, p. 14)*

Além da possível construção de um conhecimento “mais coletivizado”, parece ser importante considerar a perspectiva de aproveitar os conhecimentos que os alunos trazem para problematizá-los. Como destaca Del Ben (2003, p. 11):

Isso não quer dizer que, em sala de aula, estaremos simplesmente reproduzindo e reforçando os valores, saberes, práticas e modos de aprendizagem que fazem parte da vivência extra-escolar de nossos

---

<sup>72</sup> Este tema já foi abordado anteriormente no início do capítulo 5, aqui é retomado no que se refere às possibilidades dos alunos aprenderem uns com os outros por estarem freqüentando aulas em grupo.

alunos. É preciso, isso sim, problematizá-los, visando a ampliar e aprofundar a percepção de mundo e a vivência dos alunos, auxiliá-los a construir novos significados e perceber identidades possíveis.

Para Stephen Small (2003), o importante é que os estudantes percebam a universidade como tendo uma identidade de “inovação e progresso”, onde exista a busca de um equilíbrio entre as culturas musicais próprias dos alunos e aquelas que o curso de música se propõe a ensinar. Para esse autor, os cursos de música devem aprender a

[...] celebrar a identidade de pessoa musical única dos estudantes e encontrar uma maneira de transmitir um currículo que vá ao encontro das suas necessidades, além de fornecer uma sólida coluna vertebral de rigor acadêmico com a estrutura que um curso superior demanda, e é aqui que a mistura deve ser coesa. (Stephen Small, 2003, p. 151)<sup>73</sup>

Dessa forma, a relação do professor com os “conhecimentos que os alunos trazem” pode apontar para diferentes imagens de professor, imagens que buscam centrar o conhecimento e ser transmissora dele e imagens que procuram um diálogo com os conhecimentos e modos de aprender do aluno.

### 5.2.2 A aula de música como formação

Qualquer processo educativo se preocupa com outros aspectos além da transmissão de conteúdos, como é destacado por muitos autores. Miguel Arroyo (2000, p.110.), por exemplo, enfatiza as “posturas, processos e significados” presentes nas ações pedagógicas. E acrescenta:

Sabemos, ou vamos aprendendo, que o que fica para vida, para o desenvolvimento humano são conhecimentos que ensinamos, mas também, e sobretudo, as posturas, processos e significados que são postos em ação, as formas de aprender, de se interessar, de ter curiosidade e de sentir, de raciocinar e de interrogar.

Muitos professores falaram da aula de música como aula de formação. Alguns mencionam a questão dos valores e aventam o tema da cidadania. Para Jonas, os valores

---

<sup>73</sup> No original: “Celebrate the unique *musicopersonal* identities of its students and find a way of delivering a programme that meets their needs, in addition to providing them with the solid backbone of academic rigour demanded by a degree structure, and it is here that the mix must be cohesive”.

se ensinam na prática e a própria construção de um grupo de alunos que interage uns com os outros em seu aprendizado, deixando o professor de ser a única “fonte” de conhecimento, é uma das posturas que “ensina” sobre valores.

Os ganhos do indivíduo, que são discutidos por Kingsbury (1988) como uma das características do ensino no conservatório tradicional de música, passam a ser menos valorizados, dando lugar à busca de realizações concretizadas pelo grupo de alunos através da cooperação mútua. Tal atitude de cooperação, mesmo que de forma tímida, busca transformar a sociedade a partir da microrrealidade da sala de aula. Nesse sentido, Jonas aponta que sua postura de “veracidade” e “autenticidade” na vivência dos seus papéis sociais, permite aos alunos experienciarem a autenticidade como um valor que desafia uma sociedade definida por ele como pouco autêntica.

*Eu penso que estamos fazendo algo em conjunto, eu e os alunos, estamos construindo uma sociedade... e aí que entra aquilo que eu te falei sobre o cinismo, talvez o cinismo esteja ligado à separação rígida de papéis, por exemplo: eu professor, eu quando piso na sala de aula sou outro, e quando saio sou outro diferente, eu não acredito nisso, para mim isso seria o cinismo, que seria profissionalizar de uma maneira artificial o seu papel na sociedade. [...] Eu acredito que os valores não podem ser programados. curricularmente “vamos encenar veracidade” não há como fazer isso, é por isso que eu acredito que é um valor pessoal... isso é muito incrustado na nossa identidade, fazer referência a teu tema, isso é muito arraigado, muito profundo para a gente poder recuperar de uma maneira manejável ou racionalizável, eu acredito que realmente aí nós estamos num campo de personalidade, de interação entre pessoas, num sentido mais natural da palavra [...] Eu não diria a palavra ensinar, eu acredito que é o seguinte: ou você é ou você não é, e a melhor maneira de você dar o seu recado é não se preocupando em dar recado, ou seja, se você acredita na veracidade, não se preocupe em ensinar veracidade... seja verdadeiro, se tu acreditas no “não cinismo”, não sejas cínico, sejas autêntico; não cínico é isso, e estará correspondendo ao que você pensa, e se o aluno deseja aprender, entre aspas, ou poderá aprender algo disso, entre aspas, aprenderá, tanto é que eu nunca coloquei como conteúdo ética nas minhas aulas de instrumento... isso é um aspecto inconsciente mesmo da interação. (Jonas, segunda entrevista, p. 19-24)*

Leite (1997) destaca que o ensino universitário deve propiciar ao estudante a possibilidade de compreender o mundo em que vive, aqui incluídos os valores que são construídos nas interações sociais, e possivelmente transformá-lo.

Na intersecção das linguagens e das práticas, as aprendizagens constroem significados e conhecimentos, que permitem aos seres sujeitos “estar no mundo, com o mundo”, como diz Paulo Freire. Como processo social, compartilhado, o aprender se constrói historicamente. Por isso mesmo, os estudantes identificam na *transmissão com troca de saberes*, na

*apropriação histórica e epistemológica* do conhecimento de seu campo profissional, e na *reelaboração de saberes*, os elementos do ensino que forneceu o domínio das próprias circunstâncias e da possibilidade de ruptura e transformação das mesmas. (Leite, 1997, p. 167)

Mas a conscientização dos estudantes da maneira como é apontada por Leite (1997) parece ainda estar muito longe das visões sobre aprendizagem dos professores de instrumento entrevistados. Em uma visão de ensino da profissão de instrumentistas, alguns professores parecem tender mais para a transmissão de uma tradição profissional herdada, adotando então uma postura pedagógica de transmissão do conhecimento. No entanto, tal postura não é assumida por todos, nem inteiramente pelos professores individualmente. Existe uma inquietação por parte dos professores em relação a seus próprios caminhos profissionais. As atividades de ensino como parte das tarefas profissionais exercidas fazem parte do leque de vivências que constrói as narrativas sobre identidades profissionais dos professores. O próximo capítulo trata das identidades profissionais vistas como um leque amplo que abrange tanto as definições narradas sobre a profissão de docente universitário-professor de instrumento como as histórias vividas fora da profissão.

## Capítulo 6

### Múltiplas identidades

#### 6.1 Identidades e seus fluxos: “é como um girassol”

Como já foi mencionado no Capítulo 1, os estudos sobre as vidas dos professores (por exemplo, Nóvoa, 1995) consideram que o professor enquanto pessoa não possui uma distinção absoluta entre as suas vidas privadas e suas vidas profissionais. Para Isaia (2001, p. 59) é nesta visão

[...] que se pode focar o professor universitário, passando a entender que as transformações pelas quais passa ao longo da carreira docente estão ligadas a alterações vivenciais mais amplas, envolvendo a dimensão pessoal e profissional. O professor e a pessoa do professor não podem estar dissociados sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter.

Ao longo das entrevistas com os dezesseis docentes universitários-professores de instrumento, tracei um diálogo sobre a relação das diferentes vivências profissionais e extraprofissionais. Assim, saímos da metáfora das “vidas paralelas”, após considerar que paralelas não se encontram, para a metáfora do girassol, que surgiu na segunda entrevista da Luciana:

*Eu continuo achando muito importante a gente ter várias vidas paralelas ou vários desdobramentos, digamos assim, ou vários aspectos, desse eu central, porque eu não acho que ser professor de instrumento é um fim em si mesmo e que isso seja a Luciana, entende? Assim como tem a Luciana que é professora, tem a Luciana que é aluna, tem a Luciana que é paciente de análise, tem a Luciana que sei eu, que é irmã, que é vizinha, que é namorada, que é amiga ou aquela Luciana anônima, quando eu estou na fila do banco e o cara fecha o caixa na minha frente e vai almoçar, eu sou anônima. Ele não quer saber se eu sou aquela... Então eu acho que é muito importante esse lance que eu te falei do esporte, do hobby ou de uma atividade religiosa ou tudo isso junto, não importa... Uma coisa não exclui a outra, mas eu continuo, sim, achando que quanto mais interesses a gente tem na vida, quanto mais tentativas, quanto mais experiências a gente faz nos mais variados sentidos, melhor. (Luciana, segunda entrevista, p. 29-30)*

Após perguntar para a Luciana, em uma segunda entrevista, se ela ainda via as vivências como paralelas, do jeito que descreveu na primeira entrevista, ela respondeu:

*Pode ser que eu tenha mudado sim, essa coisa que tu falastes do polvo com muitos tentáculos, quando tu estavas fazendo os gestos com a mão, me lembrou como se fosse uma flor, sabe, o girassol... que tem aquele centrão amarelão, assim, com aquele monte de pétalas... não sei se pode ser isso ou se podia ser uma esfera ou como um sistema planetário... com um monte de planetas ao redor de um sol. Mas a idéia acho que é mais redonda mesmo, é uma coisa mais holística, porque, de fato, paralelo não pressupõe a idéia de que há uma interação entre essas faixas paralelas, e eu acho que o que tenho buscado é essa integração entre esses muitos lados, essas muitas faces, acho que é por aí. (Luciana, segunda entrevista, p. 34-40)*

Então, pedi que me explicasse melhor a metáfora do “girassol”, e Luciana continuou:

*Eu acho que eu gosto dessa idéia da integração, da unidade de uma personalidade reconhecível nas suas mais diferentes manifestações, não quer dizer que a gente é sempre anjo, não, mas se for para ter um momento de um arroubo ou de um ataque de fúria, assim, que ele seja reconhecível como sendo meu, em vários contextos diferentes, não sei se dá para entender assim, sabe? Não é ser anjinho, ser querido o tempo todo, mas é fazer o que eu acho que é interessante aquela coisa da identidade da unidade, é fazer com que a minha personalidade, com o que ela tem de bom, o que ela tem de ruim na sua manifestação, seja reconhecível em vários desses meus aspectos, em vários desses meus desdobramentos. (Luciana, segunda entrevista, p. 34-40)*

A metáfora do girassol de Luciana parece corresponder a de um professor que se descreve centrado no seu “eu verdadeiro”. Isaia (2001) destaca que esta não é uma situação usual e que, para muitos professores, a sua busca por uma identidade se perde justamente na falta de um encontro com seu “eu verdadeiro”.

Para as intrincadas relações entre o eu profissional, individual e coletivo, Abraham (1986) cria a idéia de labirinto. Esta representa o difícil e tortuoso caminho a ser percorrido pelos professores, na busca de deslindar as situações confusas, conflitantes e alienantes em que se encontram ao longo de suas trajetórias, como indivíduos e grupo. A experiência labiríntica, no que tem de positivo e criadora, é vivida por poucos professores ao longo de suas trajetórias. Para tanto, precisavam sentir-se seguros como pessoa e grupo, mas principalmente encontrar, no centro do labirinto, o eu verdadeiro, responsável por sua motivação como docente, sua diferenciação, permanência e unicidade. Só assim eles seriam capazes de se aventurar nos diversos caminhos do labirinto, constituindo-se como professores autênticos, conscientes das tensões e grilhões pessoais e grupais, permanecendo abertos à inovação e ao desafio, compartilhando descobertas e possibilidades de crescimento com outros significativos do seu campo profissional. (Isaia, 2001, p. 47-48)

Embora nem todas as entrevistas tenham levado a uma conversa que abordasse diretamente a temática da identidade, pude deduzir que, mesmo os professores não se sentindo alienados de seus próprios questionamentos, muitos pareciam ainda buscar seus caminhos no meio do “labirinto”, nem sempre conscientes de “tensões e grilhões pessoais e grupais” que os envolviam. Assim como nem sempre as circunstâncias profissionais se apresentavam para eles desveladas em suas tensões, também na área da vida extraprofissional e de suas relações com a profissão parecia haver diferentes níveis de consciência das tensões envolvidas.

### 6.1.1 Momentos de lazer e convivência familiar

Diversos professores entrevistados apontam que a prioridade pela profissão frequentemente invade seus momentos de lazer, sendo necessário um grande esforço para “preservar o fim de semana”. Anita, por exemplo, conta:

*O uso do final de semana é esse, a gente acaba tentando esquecer um pouco que é final de semana nessas horas, é claro, não adianta o final de semana, a maioria das vezes eu estou fazendo alguma coisa também envolvida com a universidade. Eu tento até às vezes meio que esquecer, às vezes não dá, às vezes o corpo pede mais... porque a gente não agüenta. (Anita, primeira entrevista, p. 6-8)*

Para alguns dos professores entrevistados, a vida com relação ao lazer, à família e ao trabalho dá-se de forma separada. Herculano pondera que é preciso separar e dar prioridade para determinadas esferas da vida.

*Tem situações realmente que você tem que fazer uma opção, ou você opta pela tua profissão e mantém, digamos, a vida particular bem também, ou você opta pela profissão e você numa hora para outra você mistura tudo. E aí não funciona, então eu penso assim: bom, na medida do possível a gente procura conciliar da melhor forma tudo. (Herculano, primeira entrevista, p. 12)*

Iolanda igualmente descreve que se considera centrada na carreira e sobrecarregada pela demanda profissional da universidade, que invade momentos que deveriam estar reservados ao descanso, ao convívio familiar e ao lazer:

*Nesse momento, em casa, em família, a gente está tendo uma demanda muito forte profissional. Eu com cargo administrativo, como professora de dez alunos e precisando estudar pra tocar e com o trio e tudo mais...*

*Acaba que quando eu chego em casa e o meu tempo é para continuar exercendo as coisas que eu tenho que exercer. Feriado, dia 17, eu peguei todos os projetos do PIBIC e passei o dia trabalhando nos quatorze projetos do PIBIC, entende? Então, não tem feriado, não tem vida em família. Enquanto eu estava trabalhando no PIBIC, o meu companheiro estava estudando o instrumento dele e estava gravando o seu novo CD. Quer dizer, ele passa o dia trabalhando e quando chega de noite, ele vai gravar o CD. E tem orquestra e tudo mais. Então, pra mim, ainda, eu sou muito centrada na carreira. (Iolanda, primeira entrevista, p. 26-27)*

Iolanda acrescenta “que a carreira é o que comanda”, talvez porque, como “mulher que não tem filhos”, ela não seja “uma pessoa que busque uma realização familiar como outras pessoas que sonham em ter filhos”, como parece ser a situação de Herculano:

*Se você tem uma esposa, um filho, ou vice-versa, se houver uma compreensão, vou começar por aí, uma compreensão da tua atividade, um respeito por aquilo que tu fazes, certamente isso transpassa e vai pro teu local de trabalho, vai para tua apresentação, ou vai junto contigo para um concerto. Essa ligação, vamos dizer que tem do lado familiar com a tua profissão, eu imagino que seja, na maioria dos pontos, é pelo menos a metade do teu sucesso. (Herculano, primeira entrevista, p. 44)*

Luciana, por outro lado, declara ser fundamental “ter outras vidas”, afirmando: “A gente não pode abrir mão de si, porque quanto melhor nós formos, melhor nós vamos ser”. Por isso, defende:

*Eu acho que a gente tem que ter esse espaço para si, porque se tu te sente tão legal, com suas energias, com suas baterias recarregadas, dá a gente vai inteiro, porque é muito chato tu estar dando aula e pensar “puts, eu tinha que ter ido na casa da minha madrinha ontem” ou “ah!.. deixei o cachorro sem comida”, sabe? Aquelas coisas assim, tu não está inteiro nem num lugar e nem no outro... E aí complica. E aí sim, isso é uma esquizofrenia ruim. Isso, aí, eu acho que não é bom. Aí, não é legal. (Luciana, primeira entrevista, p. 18)*

Nem sempre o tempo para o convívio com familiares e amigos é descrito como algo fácil pelos professores, seja por terem mudado para longe, por causa do emprego, seja por não separarem um momento para essa atividade em meio a seus afazeres. No entanto, as relações afetivas, com companheiros e filhos, pais e amigos, são descritas como fundamentais por muitos dos professores entrevistados.

### 6.1.2 Ser mãe e professora

Para alguns dos entrevistados, principalmente as mulheres, a organização do tempo entre carreira profissional e vida pessoal se apresenta como um desafio. Cecília acredita que talvez desse mais tempo para a família se pudesse voltar atrás e viver a infância de seus filhos de novo. Alice relata que levou muito tempo para se sentir tranqüila em relação a isso.

*Eu sempre me sentia culpada. Ah! Meus colegas estão lendo tudo que é artigo eu nunca tenho tempo para ler tantos... e, meus colegas estão tocando em tudo que é lugar, todo o fim de semana vejo um tocando aqui e ali... eu não estou tocando nada. Foi bom, mas eles tiveram também os seus afazeres domésticos e seus filhos pequenos e com certeza não foi como está sendo agora para eles. Eu acho gratificante tu poder chegar num estágio de amadurecimento que tu sabes daquilo que tu é capaz, tu sabe da tua responsabilidade de fazer um bom trabalho, mas também de dizer: olha, chega, agora eu vou me dedicar aos meus filhos, não atendo nada que não seja dentro do horário de trabalho... (Alice, primeira entrevista, p. 29)*

Laura conta como o início de sua carreira foi difícil, pois seu ex-marido não queria que trabalhasse. Esta história foi relatada no diário de campo, não na transcrição da entrevista, porque ela pediu para que eu desligasse o gravador. Quando liguei o gravador novamente, começamos a falar na dimensão humana e sua presença na música e na aula de música. Ao final da entrevista, pedi-lhe permissão para contar essa história, e disse: “É bonito falar de uma mulher que lutou para ser profissional”. Ela concordou.

Quando eu me casei eu não era formada ainda, fui morar numa fazenda. Aí meu pai comprou um instrumento e mandou colocar lá fora para que eu pudesse terminar a faculdade. Eu estudava quando meu marido não estava, era só eu ouvir o som da caminhonete chegando que eu parava de tocar. Ele achava que eu devia me contentar em cuidar dos filhos, quando me formei já tinha três filhos. Na verdade, o que meu ex-marido queria é que eu dependesse dele financeiramente e que tivesse que pedir dinheiro sempre. Meu pai achava que o problema era dinheiro, então me ofereceu e me deu uma participação na granja dele. Mas o problema não era dinheiro, o que eu queria era trabalhar, eu sempre estive atrás de trabalho. Vim estudar instrumento porque eu queria trabalhar, era uma adolescente que passeava muito e faltava a aula, mas o que eu queria eu estudava. Assim, escondida do meu marido, eu fiz também faculdade de direito. Perguntaram se ele ia me comprar um anel de formatura, ele respondeu: “Para quê, se ela não vai exercer?” Não só exerci como me separei dele. Então, eu acho que é assim essa dimensão humana de sofrimento que também está presente na música que a gente faz. (Diário de campo, 21/11/02, p. 3)

### 6.1.3 Ser educador/a: pai/mãe; professor/a

Outras perspectivas das vivências como pai e mãe destacadas pelos entrevistados dizem respeito ao desenvolvimento da consciência de ser educador, seja como pai ou mãe, seja como professor ou professora. Como aponta Freire (1994, p. 3): “Na verdade, ao se falar de atividade docente, seja ela professor universitário – o que é o nosso caso – do médio, ou do primário, estará implícita a sua ação educadora. Isto é o que surpreende a análise da essência desta atividade”. Alguns dos professores utilizam exemplos da relação pai-filho ou mãe-filho, quando falam da relação professor-aluno. Mário reflete: “Acho que a gente prepara os alunos, os filhos para o mundo, e que eles tenham sua autonomia, e isso aí tem que ser cultivado, porque se não eles se acostumam a alguém que sempre diga as coisas para eles” (Mário, primeira entrevista, p. 25).

Na segunda entrevista, retomamos essa idéia, e Mário ponderou:

*É, muitas vezes é uma questão de a gente se colocar como totalmente responsável, a gente tem o poder. As virtudes, sucesso de um desenvolvimento musical ou fracasso, têm muito a ver com esse professor ou esse pai que coloca sobre os seus ombros a total responsabilidade... então, aí é o poder... aí é a concentração do poder. Mas é uma coisa, é a maneira que ele encara. Agora, se essa carga é compartilhada entre o aluno e o professor e se for o aluno menor, é, principalmente os pais, o próprio ambiente enfim, claro, aí essa carga sendo compartilhada, aí o poder é descentralizado. Um desenvolvimento calcado na autonomia pode ter mais chance de se desenvolver por esse lado, e o perigo da posse é menor. É menos influência, menos possibilidade de acontecer essa posse de pai para o filho ou do professor para o aluno, se o professor obviamente também não colocar demasiada responsabilidade para si. Se o professor tiver a concentração do poder, o desenvolvimento da cidadania é prejudicado nesse sentido, ou o aluno vai ficar muito dependente ou vai quebrar com esse contrato, porque, de repente, se sente muito sufocado. (Mário, segunda entrevista, p. 26-27)*

Dessa forma, a identidade profissional de professor de alguns dos entrevistados parece estar informada pela sua identidade de pai/mãe formando então uma identidade mais ampla de educador. Muitos dos que tem filhos compararam a educação de seus filhos ao ensino dos alunos, demonstrando uma ligação direta entre as vivências domésticas e aquelas situadas num âmbito mais profissional.

## 6.2 A profissão de docente universitário-professor de música

O universo profissional está interligado às vivências de lazer com a família e com outras esferas sociais. A identidade profissional não se apresenta isolada, mas inter-relacionada às demais vivências dos professores entrevistados. Para usar a metáfora da Luciana, o ser na profissão é apenas uma das pétalas do girassol.

Quando o tema é profissão, os professores também apresentam diversas perspectivas. Jonas, por exemplo, simplifica a definição de profissão, relacionando-a ao recebimento de dinheiro: “Profissão é aquilo que te sustenta. Com a qual tu ganhas dinheiro.” Alice, por outro lado, procura descrever seu “ser profissional”. Apesar de considerar uma possível falta de clareza na descrição do que é a profissão que exerce, ela adota uma perspectiva baseada na crença de que existem conhecimentos obrigatórios que caracterizam a profissão. O exercício profissional é particularizado pelo “dom” de cada um, e ela foi bastante informada, pela sua formação, nas “maneiras de ver as coisas e nas experiências” que vivenciou.

Como citado no Capítulo 1, uma possível dicotomia entre os papéis profissionais de músico e professor é apontada na literatura (Cox, 1996). Os professores entrevistados parecem ver esses papéis de forma mais interligada. Numa visão de identidades múltiplas, a dicotomia perde a validade, e a convivência de diversas tarefas sociais parece tornar-se mais presente. No entanto, a tensão entre o “ser” musical ou artístico e o “ser” acadêmico está presente nas falas dos professores.

Anita defende uma posição semelhante a Roberts (1991), na qual, em primeiro lugar, os professores de instrumento são definidos pela disciplina que lecionam: música.

*Aquilo do professor de instrumento, eu acho que, muitas vezes a gente que é professor de instrumento acaba se sentindo até mal, porque parece que a gente não é professor, não somos da licenciatura. Eu sinto muito isso, e eu fico pensando: meu Deus do céu, eu sou doutora, eu sou mestra, eu dei aula a vida inteira, inclusive no doutorado, eu tive matérias de licenciatura e do bacharelado, porque que eu não sou professora? Muitas vezes eu sinto isso, essa coisa, então eu resolvi que eu podia também falar sobre ser professora de instrumento, que é ser tão professor quanto qualquer um. Eu acho que vem dos meus colegas, quando se começa a falar: porque a educação musical isso, porque o perfil de um é completamente diferente do perfil de outro, eu acho que o perfil do professor que vai na sala de aula do colégio estadual, para quarenta alunos, realmente é diferente do meu perfil, porque eu não escolhi ser esse tipo de professor, mas o professor de música, em primeiro lugar é professor de música, seja ele de instrumento ou seja ele*

*de licenciatura, é isso que eu não acho que seja diferente. (Anita, primeira entrevista, p. 1-2)*

Fábio realça que, no caso do professor de instrumento, existe uma visão ligada à “cultura de conservatório”, de que o professor de instrumento seria professor apenas do seu instrumento, enquanto uma visão mais universitária daria múltiplas tarefas a esse professor.

*Eu não me vejo como professor do meu instrumento, porque a minha visão da música é mais ampla... Eu adoro dar aula de piano... ou não de música para pianistas... É claro que eu não vou dar aula de piano, eu não sei nada de piano, mas eu ajudo as pessoas a tocarem piano melhor se elas têm condições de resolverem os seus próprios problemas, porque eu vou abordar a música, aí sim daquela idéia de que o exame do objeto, que é a partitura, vai gerar um conhecimento. Essa é a visão de universidade que é completamente diferente do conservatório. Pela visão de conservatório, se você nunca tocou uma música você não pode dar aula dela. Aí eu estaria limitado a dar aula de um punhadinho de música, aquelas que eu já toquei. (Fábio, segunda entrevista, p. 17-18)*

Independentemente dessa visão de amplitude do trabalho do professor de instrumento, Fábio acredita na importância de fazer com que o sistema universitário se adapte às necessidades da manutenção da identidade de “músico atuante”. Ele contempla a possibilidade de convivência da identidade de músico com a de professor universitário, ao mesmo tempo em que problematiza cada uma:

*Sem perder a identidade de músico atuante e vice-versa, quando você atua, não deixar de ter a identidade de professor universitário ou a visão universalista na tua atuação, mas manter essa identidade. Não tentar, às vezes, misturar demais as duas coisas, mas manter as duas identidades. E acho que é isso basicamente o que eu estou tentando fazer, manter as identidades convivendo juntas, valorizando cada uma delas. (Fábio, segunda entrevista, p. 51)*

Em relação à identidade de músico e sua atuação na universidade, Fábio questiona se o maior problema da universidade hoje seria a vontade de encaixar o músico no perfil universitário e se não deveria ser de forma contrária, ou seja, de encaixar o perfil da universidade no músico.

*Porque, na Alemanha, é resolvido, a música não é da universidade... a música no conservatório é separada, é a escola técnica de música e a universidade é a universidade. Essa diferença nós não conseguimos fazer. Em alguns lugares se tenta fazer essa separação de alguma*

*maneira. Aqui na nossa universidade certamente estamos longe disso, não sei se é viável... nós gostaríamos, mas é complicado.* (Fábio, segunda entrevista, p. 51)

Sobre a tensão entre a identidade de músico e o sistema universitário, Fábio revela:

*Eu acho que, no meu caso, essa crise de identidade ou a minha insatisfação institucional está baseada nesse fato de não conseguir conciliar a identidade de músico atuante porque a estrutura universitária não te permite manter. Se você quer ser um bom professor universitário você tem que abrir mão da sua identidade de músico e vice-versa e isso está gerando os grandes conflitos entre os professores, e esse conflito é maior quanto maior, eu acho, a atuação dos músicos. Se tu pegar músicos que tocam na orquestra sinfônica, eles têm vinte horas lá e vinte aqui. Eles não conseguem se adaptar à estrutura acadêmica. Aí, os professores que são de dedicação exclusiva ressentem-se com esse fato de que eles não se envolvem na universidade, então tem todos os atritos institucionais. E tenho certeza que não é só nosso o caso aqui, ele é nacional, tem a ver com abrir mão de uma coisa para fazer outra, certamente que é o meu problema... esse é o meu problema.* (Fábio, segunda entrevista, p. 51-52)

Jonas descreve outra perspectiva para essa tensão entre “a cultura do conservatório” e a “cultura acadêmica” na identidade do professor de instrumento, o que ele chamou provisoriamente de professor-artista e professor-professor. O professor-artista estaria preocupado em cultivar a arte como algo separado de justificativas racionais, estando esta postura mais ligada à “cultura tradicional de conservatório”, e o professor-professor buscaria sempre uma contextualização e uma justificativa teórica para a sua interpretação musical e, conseqüentemente, o seu ensino do instrumento.

*Há uma facção de professores que se distancia desse entendimento de que análise é importante, talvez se considerarmos professores-artistas. Então a arte está em algum lugar celestial, como eu acho que de fato está... Só que nós vivemos na terra e nós precisamos da terra para olhar o céu. Então, pensando como professor-professor, não acredito muito na magia isolada de conhecimento. Para mim, o conhecimento produzido, conhecimento articulado, pensado, elaborado, deve ser parte do nosso projeto pedagógico. Eu não acredito que você possa isolar a magia da arte dessas questões de conhecimento, aliás aí está, porque é que eu enfatizo tanto a questão dos contextos. Porque é justamente ligar a fantasia do intérprete, que talvez seja sobrevalorizado pelo professor-artista... ligar essa fantasia do intérprete com o conhecimento analítico. Eu tenho a experiência de ensinar análise dessa maneira, tentando fazer essa ligação. E observo que há um salto qualitativo nos alunos. Realmente, os alunos, quando pegam algo dessa ligação, tocam com*

*mais propriedade, tocam com mais convicção, inclusive com mais liberdade.* (Jonas, segunda entrevista, p. 7-8)

### 6.2.1 Conhecimentos

Os professores entrevistados foram solicitados a comentar sobre os “conhecimentos” do docente universitário-professor de instrumento.

Muitos dos professores consideram que, sendo o ensino musical de instrumento uma matéria “altamente especializada” e a linguagem musical uma linguagem específica, é necessário que o professor saiba dominar essa linguagem na prática, adquirindo o respeito dos alunos, na medida em que demonstra dominar esse conhecimento. Luciana argumenta que o professor de instrumento “tem que ser músico” e “ter uma experiência musical contínua e permanente”, mas acrescenta haver a necessidade de uma ampliação, em nível de horizonte cultural, por parte desse profissional. Além disso, ela considera que o professor deve ter “conhecimentos sólidos de história da música, de harmonia, de análise, de contraponto”. Resumindo, o professor tem que ter uma boa formação específica do seu instrumento, “uma boa formação musical”, porque considera “muito pobre quem só toca o seu instrumento, só conhece o seu repertório” (Luciana, primeira entrevista, p. 31-32).

Para Herculano, é importante que “um professor de curso superior cante, ou que ele tenha noções de canto, porque isso também, no caso do instrumento de sopro, toda parte de expressão você aproveita muito” (Herculano, primeira entrevista, p.17).

Iolanda, além dos conhecimentos já apontados pelos colegas, traz uma perspectiva diferenciada ao realçar a importância de conhecimentos relacionados ao “bem-estar” dos alunos, com um bom conhecimento da relação do corpo com o instrumento, ou seja, “uma habilidade para tocar”, que tem a ver “com essa parte anatomofisiológica que está relacionada com evitar lesão, para ter um desempenho mais fluido, para não criar os limites técnicos”. E prossegue, afirmando: “a gente procura trabalhar dentro de uma idéia de que o fisiológico, o anatomofisiológico esteja organizado. Que os alunos despertem para esse aspecto, que busquem o bem-estar geral, que vai gerar um bem-estar, um bom tocar” (Iolanda, primeira entrevista, p. 9).

Além dos conhecimentos técnicos, é necessário ter conhecimentos históricos e didáticos. Alice destaca os conhecimentos pedagógicos, realçando que não teve uma formação didática formal e que, ao longo de sua experiência de professora sentiu falta

desses conhecimentos, principalmente sobre “o relacionamento professor-aluno”, pois considera que

*esse relacionamento é importante, mas ele tem que ser realmente elevado a uma importância que tem que ser eticamente correta. E tem que existir. E não é assim só porque vou dar aula de instrumento, que “tudo bem”. Como tu estás inserido dentro de um contexto universitário, este também te exige um perfil ético e profissional diferente do que dar uma aula particular na tua casa. Então, eu acho que isso é uma coisa que tem que ser abordada dentro de uma preparação, antes do professor entrar para de uma universidade. (Alice, primeira entrevista, p. 13)*

Para Jonas, os conhecimentos pedagógicos não são apenas mais um entre muitos, mas parte fundamental da preparação e da prática dos professores de instrumento. Ele aponta a falta de uma preocupação em relação à formação pedagógica do professor de terceiro grau, tanto na música como em outras áreas,<sup>74</sup> e destaca a sua impressão de que o preparo pedagógico dos docentes universitários não é considerado relevante por muitas instâncias da universidade.

*Aliás, não é uma falha só da música. Em geral a gente vê péssimos professores em todas as áreas. Eu costumo pensar que o magistério de primeiro grau, que é patrocinado pelo governo Estadual e de segundo grau têm muito mais competência pedagógica do que a universidade, de maneira geral. Até pela formação pedagógica que eles tiveram e pela preocupação no dia-a-dia das escolas com esse problema pedagógico. Por exemplo, uma escola comum tem uma orientadora pedagógica, uma psicopedagoga, enfim. Uma universidade nunca tem, não se preocupa em ter. Por exemplo, forma-se um doutor em qualquer área e supõe-se que ele será um professor eminente naquilo. E a gente vê, na prática, que isso é uma pressuposição falsa. Você vai ver, é um fracasso total, muitos doutores são assim. Justamente porque parece que no terceiro grau não há essa preocupação pedagógica. Então, me parece que o primeiro fundamento do professor da universidade deveria ser esse. Como de qualquer professor. Há até quem diga, eu já ouvi falar, um professor universitário diz que alguém dessa categoria não precisaria ter – veja a que ponto chegamos – não precisa ter cuidado pedagógico nenhum. Que pedagogia é coisa para criança. Isso parece ser um grande problema. (Jonas, primeira entrevista, p. 26-29)*

### 6.2.2 Valores

Os professores entrevistados também teceram comentários sobre valores. Nem todos falaram diretamente sobre esse assunto, mas é um tema que esteve presente, mesmo que de forma velada, ao longo de todo o processo de coleta de dados. A arte, no

---

<sup>74</sup> Ver Castanho, 2001.

caso a música, como uma linguagem que revela o humano, a “vida” (Mônica), a “razão de viver” (Fábio), é um valor que perpassa muitos dos relatos. Eduardo diz estar “a serviço da música”, sua função é “de responsabilidade com a música, uma vez que lhe foi dado esse privilégio de estar como representante da música, seja tocando, seja defendendo a causa”. Eduardo afirma que seu compromisso maior é com a “música” e não com “o reitor, com o vice-diretor, com o diretor, com o pró-reitor” (Eduardo, primeira entrevista, p. 17).

Ao amor pela música, enquanto linguagem artística, parece somar-se também, para muitos dos professores entrevistados, uma especial satisfação pela função de professor universitário. Alice afirma:

*Para ser professor universitário, acho que tu tem que ter muito amor ao que tu faz. E não só pela comodidade de ter uma estabilidade financeira, porque essa aí também, daqui a pouco, pode cair por água abaixo. Então, não é só isso. E eu acho que é bom que seja exigido de nós que a gente tenha uma reciclagem, que tenha que estar em dia com as coisas. Nem todo o mundo está, mas tentam, a maioria tenta e sempre vai ter exceções. Então, acho que isso assim, é frustrante, mas eu não deixaria de ser professora universitária. (Alice, primeira entrevista, p. 18)*

Respondendo a esses relacionamentos de afeto com a profissão, como destaca Herculano, o professor deve “dar o melhor de si”.

*Eu imagino que cada um tem uma forma, pelo seu caráter, pelo seu temperamento. Cada um tem uma maneira de se expor, de dispor as coisas. Mas eu acho que, de qualquer forma, parto do princípio que você trabalhando num curso, deve fazer o melhor possível, dar o melhor de si. Em segundo lugar, que eu falei também, é o relacionamento humano, eu acho que isso é fundamental em qualquer situação, em qualquer atividade. E o outro ponto que é fundamental é o conhecimento como um todo daquilo que você está trabalhando, que, se é para desempenhar a tua função, tu tem que ter o máximo que conseguires de elementos para desempenhar tua função. (Herculano, primeira entrevista, p. 18)*

Outros dois valores mais ligados a uma perspectiva social, destacados nas entrevistas, são a “veracidade” e a busca da construção de oportunidades democráticas. Para Jonas, a “veracidade”, a “franqueza” é um valor tanto pessoal, na sua relação com as pessoas, como social, na consciência de que “nossos caminhos não estão limpos”. Para ele, “na educação você deve também transmitir esses valores pessoais, nos quais você mesmo acredita”, para poder manter uma “dimensão ética” dentro da sua prática profissional.

Além da “veracidade” apontada por Jonas, Caroline destaca a questão da democratização do ensino. Ela aponta a necessidade de não perpetuar as desigualdades no ensino universitário, como um meio de auxiliar na construção de uma sociedade mais democrática. Ela considera essa democratização “extremamente importante”, por possibilitar ao aluno que entra “fraco” na universidade tenha “canais de crescimento”.

As identidades profissionais dos docentes universitários-professores são reconstruídas em seus discursos. Dessa forma, para alguns, o espaço do trabalho é separado de outras esferas de vida; para outros, é “como o girassol” (Luciana), tudo parte da mesma unidade. Para alguns, “ser músico” é a definição de conhecimento, valor e identificação; para outros, há uma complexificação dessa identidade pelo estar na academia e viver nos seus contextos específicos. Os discursos parecem bem heterogêneos, mas existe uma “memória coletiva” em construção do ser docente universitário-professor de instrumento que é gerado tanto nas semelhanças como nas diferenças.

### 6.3 Identidades coletivas dos docentes universitários-professores de instrumento

As identidades coletivas dos docentes universitários-professores de instrumento podem ser traçadas a partir de muitas perspectivas. A perspectiva analítica adotada nesta pesquisa recorre às noções de profissionalidade (Gimeno Sácristán, 1995) nas narrativas das entrevistas, buscando primeiramente “ouvir” os relatos dos professores sobre profissão, para, posteriormente, buscar compreender a relação dessas falas sobre profissão com as competências específicas (Masetto, 1998). Além disso, busco agrupar essas narrativas em suas semelhanças, a fim de analisar possíveis identidades coletivas dos docentes universitários-professores de instrumento.

#### 6.3.1 Profissionalidade

Uma das características das noções de profissionalidade que através do diálogo interpretativo pude encontrar nas entrevistas, diz respeito à profissão de docente universitário-professor de música como uma profissão artística, que se expressa

esteticamente através dos sons. Dessa forma, em diferentes momentos, os professores narram a sua opção pelo artístico e, no artístico, a sua opção por “trabalhar com sons”.

Uma outra dimensão que emerge da análise é a dimensão acadêmica das narrativas sobre as vivências como professores universitários em seus contextos. Nesse sentido, a estabilidade no emprego surge como uma característica que, por um lado, traz segurança e, por outro, pode gerar acomodação. As condições inadequadas de espaço físico, remuneração salarial e acúmulo de tarefas tornam a vida “difícil” (Herculano), mas a realização no que fazem está presente na maioria dos relatos dos professores.

Além disso, os professores descrevem a sua relação com os fazeres profissionais enquanto esforço, amor e responsabilidade. O esforço é retratado em frases como “dar o melhor de si” (Herculano). O amor pelo trabalho surge em falas, olhares e nas maneiras afetivas dos relatos. Enquanto a responsabilidade, para alguns, se traduz na consciência de que “nossos caminhos não estão limpos” (Jonas) e o “privilégio” de ser professor universitário na área artística deve ser a realização de um produto artístico relevante e a formação de cidadãos capazes de modificar a sociedade.

### 6.3.2 Competências musicais, pedagógicas e políticas

Como mencionado no Capítulo 1, Masetto (1998) destaca três tipos de competências: competências em uma determinada área do conhecimento, na área pedagógica e no exercício da dimensão política.

Em relação à competência em uma determinada área do conhecimento, os professores enfatizam a competência técnica e musical do instrumento, bem como um “saber pensar” musicalmente, que, para alguns, remete a conhecimentos históricos e analíticos e para outros, a referências de pesquisa e gravações de grandes intérpretes. Cabe ressaltar que, embora ainda esteja presente o pensamento de um fazer musical “livre de explicações racionais” mais relacionado à “cultura de conservatório tradicional” (Kingsbury, 1988), a reflexão sobre e durante o ato de fazer música é destacada como o modo de estudar e ensinar instrumento no “século XX” (Cecília) e, certamente, no século XXI.

Para muitos professores, a profissão de músico instrumentista é ensinada a partir da competência específica de exercer a profissão. A visão dessa competência torna-se

mais complexa na medida em que a profissão de músico instrumentista é vista não apenas como os tradicionais músicos de orquestra e solista, mas em um quadro de culturas musicais mais amplas. Para alguns dos professores, habilidades como acompanhar uma canção, fazer arranjos ou deduzir a harmonia de uma melodia de “ouvido” fazem parte das características de um profissional músico instrumentista.

Ocorre que nem sempre a experiência profissional dos professores abrange todas as nuances possíveis da profissão, podendo a experiência profissional do docente universitário ser enriquecedora do processo de formação, mas não a sua única fonte, pois dificilmente o professor terá experiências de todas as situações profissionais a serem enfrentadas pelos alunos. Portanto, é necessário um diálogo com as visões dos alunos sobre a profissão e sobre sua prática profissional, geralmente presente já na graduação. Esta é uma competência ao mesmo tempo pedagógica e específica.

A questão que parece estar em jogo é a da especificidade do conhecimento no que tange aos professores das disciplinas instrumento nos cursos de bacharelado. Por um lado, a própria disciplina possui conteúdos acadêmicos e profissionais. Por outro, tais conteúdos não estão claramente definidos pelo meio acadêmico, segundo o relato dos professores. Dessa forma, as competências específicas desse professor podem ser tanto teóricas como práticas e abrangem, além dessa disciplina específica, os conhecimentos necessários para o ensino de outras disciplinas na área de música, pois os relatos referem-se às suas vivências como professores de diversas disciplinas. Nesse ponto, ocorre novamente uma intersecção entre competências específicas e pedagógicas, pois, para alguns professores, é necessário conhecer a “metodologia particular” de uma determinada disciplina.

#### *Competências pedagógicas*

Para os professores entrevistados, a postura de se manter estudando, “curioso”, é uma primeira competência fundamental do professor. Na medida em que estiver investigando um determinado assunto, seja repertório musical, seu contexto ou outros assuntos ligados à música, o professor poderá dialogar com os alunos que também buscam a melhor interpretação para suas peças e a compreensão de seus contextos. Os alunos podem ter uma visão do professor como modelo, semelhante à “tradição de conservatório”, mas é diferente, uma vez que ele surge como um recurso pedagógico a mais entre diversas possibilidades, pois o professor deve ter a habilidade de se “manter

tocando”, servindo então como um modelo de apresentação pública e de demonstração para os alunos.

Ambas as competências, vistas como pedagógicas, podem ser relativizadas. A cultura tradicional requer que um professor de instrumento seja um *performer* produtivo com uma carreira sólida (Johnson, 1994). Nem todos os professores entrevistados mostraram essa característica. Parece que, de acordo com uma visão de pluralidade, alguns professores de instrumento poderiam seguir esse caminho mais tradicional e outros optar por diferentes tipos de produção artística e/ou científica. No entanto, essa é uma perspectiva pessoal não compartilhada por boa parte dos professores entrevistados.

Quanto à capacidade de demonstrar as músicas para os alunos tocando, destacam-se dois aspectos: 1) a demonstração facilita um diálogo na linguagem musical, evitando explicações verbais, talvez desnecessárias e com problemas de “tradução”, pois ao explicar a música em palavras, nem sempre o professor pode comunicar aquilo que gostaria e 2) muitos dos repertórios são aprendidos junto com os alunos, na medida das dificuldades encontradas por ele mesmo. O primeiro aspecto remete a uma cultura mais tradicional (ver Capítulo 4), na qual o aprendiz imita a interpretação do mestre; o segundo se relaciona a uma postura de co-aprendizagem do professor com o aluno. Esse dois aspectos estão presentes nas narrativas dos professores entrevistados e, antes de serem antagônicos, são complementares, pois os professores descrevem suas estratégias de aula como múltiplas, incluindo a demonstração e a discussão ou mesmo o aprendizado conjunto com os alunos. Como disse Fábio: “eu sou prescritivo quando acho que devo, e examino o objeto da partitura para uma interpretação com o aluno nas ocasiões em que acho isso mais adequado”.

Demonstrar ou não a música para os alunos parece ser parte de um questionamento sobre uma metodologia específica para a aula de instrumento. Os professores comentaram sobre outras disciplinas que possuem uma seqüência e estratégias específicas a serem ensinadas, não sendo suficiente ao professor o conhecimento da matéria específica. A tradição de como ensinar uma disciplina, no caso o instrumento, é uma tradição como as outras, devendo ser considerada e estudada, mas encarada como um “texto” do qual se faz uma interpretação dialogal, e não como uma receita da qual não se pode fugir. Esse conhecimento da tradição do ensino de instrumento e do diálogo com ela parece, de uma forma muitas vezes inconsciente, estar presente nos relatos de alguns dos professores entrevistados.

Essa postura de seguir a tradição ou dialogar com ela faz-se presente em diferentes aspectos da aula de instrumento. Dessa forma, a escolha do repertório será mais rígida ou menos rígida, com mais ou menos diálogo com o aluno, a técnica será mais predeterminada ou aplicada às circunstâncias, o texto será tratado como uma leitura rígida ou um “exame do objeto partitura” (Fábio), pelo qual “desenvolvemos um amor” (Mônica). E atividades como improvisação poderão estar mais ou menos presentes, na medida em que a própria necessidade de “segurança do que sei ensinar” é relativizada na relação mais horizontal com o aluno (ver Capítulo 4).

Na “cultura tradicional de conservatório” (Kingsbury, 1988), o professor se coloca como mestre, e o aluno, aprendiz, imita o mestre. A aula deve ser preparada, através do estudo das peças em casa, e conferida pelo professor no encontro individual com o aluno. Esse modelo foi relativizado de diversas maneiras pelos professores entrevistados. Primeiramente, alguns reforçaram a sua existência e seu uso como “terreno comum” (Emília). Entretanto, muitos professores apontaram a relação entre professor e aluno como “mão de duas vias”, a responsabilidade recai sobre os dois lados, mas deve ser reforçada no aluno, pois deve ser ele, de forma autônoma, que decidiu estudar. O lado humano do aluno, seus problemas e anseios também foram destacados, trazendo para as competências do professor “um ouvir o outro ‘quase de psicólogo’” (Emília). A dimensão ética surge já na própria convivência do grupo de alunos, destacando-se a aula coletiva, o tipo de ensino com o “brincar” sobre os conteúdos, reforçado por alguns professores como caminhos para a liberdade e para a reflexão sobre si e o outro na sociedade. A ética não é um conteúdo que se ensina “mas algo que se vive” (Jonas). Nessa competência de integrar a formação ética às vivências da sala de aula, ocorre uma intersecção entre competências pedagógicas e políticas.

### *Competências políticas*

Outra intersecção surge quando o assunto é a administração dos conhecimentos dos alunos trazidos da sociedade, suas expectativas em relação à profissão e as expectativas da própria sociedade. Assim, surge nos relatos a questão da aceitação social do produto musical, quanto a sociedade valoriza a música que fazemos e os próprios músicos.

Para alguns professores entrevistados, é preciso buscar um diálogo com o produto musical que a sociedade deseja; para outros, é a tarefa do professor universitário guardar um “tesouro de cultura”, para quando a sociedade precisar dele. Independentemente das características desse produto musical, os professores concordam que fazer música e arte vale a pena, mesmo numa sociedade com tantas necessidades sociais, pois a arte “qualifica nossa vida” (Cecília). No entanto, o trabalho na universidade é visto como “uma oportunidade” (Fábio) que deve ser encarada com a responsabilidade social de produzir uma música artisticamente relevante, que faça diferença para a nossa “razão de viver” (Fábio).

O primeiro compromisso político<sup>75</sup> dos professores parece ser com a permanência da música, como arte, na universidade. Para tanto, entre outras posições, os professores buscam a inserção de espetáculos junto à comunidade, algumas vezes de forma mais restrita, outras de maneira mais ampla. Para muitos professores, trata-se de levar cultura a quem não teve acesso. A postura de diálogo com as diferentes culturas musicais presentes na sociedade não parece estar muito enfatizada nas entrevistas realizadas. No entanto, esta seria uma maneira mais pluralista de dar oportunidade do acesso à riqueza das diferentes culturas musicais.

Um segundo compromisso político é assumido na relação com os colegas enquanto grupo no departamento. Alguns dos professores entrevistados consideram a competitividade do meio acadêmico em geral e da área de música em particular. Ao referirem os diversos grupos formados em torno das áreas de conhecimento ou por outros motivos, os professores apontaram que, por um lado, a individualidade é característica do músico (para alguns, do ser humano), sendo utópico pensar em um trabalho cooperativo. Por outro lado, alguns professores colocaram que, na medida em que sua postura é de cooperação com os projetos do grupo, objetivando a sobrevivência da universidade e nela da área de música, os projetos individuais podem ser conciliados, todos colocando-se nessa postura de dar um jeito de “tocar o departamento” (Luciana). Embora utópica para todos os professores, essa competência de articulação com os colegas, presente em alguns dos relatos, parece ser de grande utilidade para uma melhor administração dos recursos humanos.

---

<sup>75</sup> Política compreendida como “visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação” (Masetto, 1998, p. 23).

### 6.3.3 Identidades profissionais

As identidades profissionais são estudadas a partir das histórias contadas pelos professores, ou seja, elas surgem de uma narrativa rica em detalhes da vida cotidiana dos professores entrevistados. Dessa forma, na análise, debrucei-me sobre as histórias para, a partir do olhar sobre as relações sociais presentes nos relatos, dialogar com elas e construir a interpretação sobre as identidades profissionais que são o foco desse estudo.

Nos relatos sobre a formação e a atuação iniciais, pode-se visualizar uma primeira perspectiva sobre as identidades profissionais coletivas dos docentes universitários-professores de música. A sua formação e a sua atuação “precoce” os colocam em uma vivência inicial da profissão, algo ligado à esfera familiar com uma socialização comunitária. Para Dubar (1997b), esse tipo de narrativa estaria relacionada ao pertencimento a um grupo profissional, diferenciando-se inicialmente de uma socialização societária, na qual haveria uma disposição de compromisso ou coordenação de interesses motivados racionalmente. Os professores parecem ter simultaneamente essas duas identidades. Por um lado, têm a sua motivação profissional como parte de um grupo, o que é reforçado em suas histórias sobre suas vivências de estudante ou em sua formação continuada. Mas, ao mesmo tempo, possuem uma motivação racional, que traça “estratégias” de futuro e busca “administrar” a profissão dentro de suas “outras vidas”.

As identidades que podem ser analisadas em suas histórias sobre vivências como estudantes também parecem de grande interesse, pois podem desvelar diferentes aspectos de suas identidades profissionais já presentes, que voltam a ser presentes em suas narrativas. Dessa forma, parece haver três aspectos: o primeiro, bastante destacado, é novamente a sensação de pertencimento a um grupo – “encontrei outras criaturas que estudavam instrumento como eu” (Emília); posteriormente, existe algumas vezes um processo de rebeldia contra a formação musical enquanto criança, outras vezes contra as próprias instâncias de formação, ou a atitude de determinados professores; “eu observei bem aquele professor bem para saber como eu nunca faria com os meus próprios alunos” (Demétrio); finalmente, e de uma maneira bastante presente para alguns dos entrevistados, encontra-se a postura de se colocar perante o professor como aprendiz. Nesse ponto, a cultura tradicional de conservatório analisada por Kingsbury (1988) parece estar presente, e o professor que narra a sua vivência como aluno, diz-se

fascinado por aquele professor com o qual estudou, tornando-se para ele modelo de instrumentista, músico, profissional e pessoa.

No entanto, muitos entrevistados falaram em ter mais de um professor de instrumento, ouvir diversas opiniões e buscar diversos *links* (Eduardo), mostrando uma quebra da relação tradicional do estudante de instrumento com o “seu professor”. Essa quebra e esse questionamento parecem estar presentes em muitas das narrativas dos professores entrevistados.

As identidades profissionais também podem ser estudadas nos relatos dos professores sobre as visões dos egressos do curso. Alguns dos entrevistados projetam que os egressos do curso terão atuações profissionais semelhantes as já experienciadas por eles; dessa forma, colocam-se, como professores, como modelos da profissionalidade de seus alunos. Outros consideram a multiplicidade de suas próprias atuações e a diversidade de opções profissionais para seus alunos no futuro. Sendo assim, têm a postura de um professor na vida desses estudantes, não do “ professor formador modelo”.

Em relação às identidades profissionais que surgem nos relatos sobre as aulas de instrumento, pode-se localizar diversas imagens de professor. Um professor mais tradicional, transmissor de uma tradição de prática profissional e um professor mais inovador, que busca o diálogo com as “músicas”, as formas de aprender e a prática profissional dos alunos. Os professores entrevistados não apresentam essas imagens como uma imagem correspondente a uma identidade única, mas como uma rica mistura entre tendências mais conservadoras e mais inovadoras, em que as tendências mais conservadoras estão mais presentes.

A identidade profissional não é isolada das outras vivências das pessoas. Surge, na entrevista da Luciana, a metáfora do girassol, na qual o “eu” estaria no centro e as atividades da pessoa seriam cada uma das pétalas. Dessa forma, ao ouvir suas histórias sobre família, lazer e outras atividades, percebi o quanto suas vidas estavam integradas. O apoio familiar e a necessidade de afeto e tempo de lazer surgem como um contraponto às múltiplas atividades acadêmicas; às vezes, a segunda sufoca a primeira. As mulheres preocupam-se mais em conciliar suas vidas de mãe e profissional, os pais e mães questionam-se e comparam seus papéis de educadores dentro e fora de casa.

A identidade de educador dentro de uma pluralidade parece ser vista pelos entrevistados como a mais unificadora. Dessa forma, para alguns, ser músico, mesmo tocando, é ser educador. Educador na comunicação do sentido estético para o ouvinte.

Contudo, existem muitas tensões e conflitos nas identidades profissionais dos docentes universitários-professores de instrumento. O acadêmico e o artístico parecem entrar em choque em muitos dos relatos, seja por que a tradição musical do conservatório não se encaixa na academia ou por que os professores acreditam ser importante que a arte musical dê a sua contribuição ao conjunto dos conhecimentos humanos, através do permanente exercício de interpretação musical, “permanecer tocando”. A identidade profissional desses professores se constrói nessas tensões. Para alguns entrevistados, seria algo mais simples, “somos definidos pela disciplina que lecionamos”, o “instrumento”,<sup>76</sup> e para outros, de forma mais ampla, a “música”.

Considerando a multiplicidade dos relatos desta pesquisa, creio ser este o ponto a ser apontado, pois muitos entrevistados destacaram que os docentes universitários-professores de instrumento são vistos por outras subáreas na música como possuidores de uma identidade única. Posteriormente, deve-se focalizar o fato da tensão entre vivências acadêmicas e artísticas permear a formação dessa identidade, podendo o grupo social de docentes universitários-professores de instrumento ser visto com a identidade coletiva de administrador dessa tensão na sua identidade profissional, contextualizada no seu local de trabalho e nas suas circunstâncias de vida.

---

<sup>76</sup> Chamando pelo nome do instrumento que lecionam.

## Capítulo 7

### Considerações finais

#### 7.1 Revisitando os processos da pesquisa

A presente pesquisa teve como principal base metodológica a técnica de história oral temática e sua fonte de dados foram entrevistas realizadas com dezesseis professores de instrumentos musicais nos cursos de bacharelado em música em três universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul: UFPel, UFGRS e UFSM. Os Capítulos 1 e 2 desta tese tratam mais fortemente da construção do objeto da pesquisa e da metodologia do estudo. Os Capítulos 3, 4, 5 e 6 analisam e discutem os dados, enquanto o Capítulo 7 apresenta algumas considerações finais. Nessas considerações finais discuto os processos de pesquisa e suas implicações nas minhas reflexões pessoais, nas reflexões dos entrevistados e nas reflexões da área de música. São também apontados alguns caminhos para novas pesquisas que poderão surgir a partir deste trabalho.

Os processos da presente pesquisa foram informados ao longo do tempo por uma sensação de crise de identidade por parte dos docentes universitários-professores de instrumento. Por um lado, havia o que os participantes relatavam nas entrevistas; por outro, existiam os outros colegas, as vivências em congressos e a minha própria crise de identidade. Os professores entrevistados espelhavam em suas falas uma inquietação da área de atuação universitária músico-instrumental que era sentida por mim como “nossa”. Esse coletivo abrangia não apenas os professores universitários entrevistados, mas muitos dos outros professores com os quais mantinha contato, e também a mim. A crise de identidade não se resolve com esta pesquisa, tão pouco foi esta a intenção, a pesquisa apontou apenas os fatores envolvidos nessa crise, para que cada um busque se conscientizar das circunstâncias em que vive a sua profissão.

Dessa forma, espero que este texto dê abertura para uma generalização naturalista (Stake, 1995), possibilitando ao leitor espelhar-se no que foi relatado. Para mim, a pesquisa gerou esse tipo de generalização, no momento em que encontrei ecos de meus questionamentos e experiências nos relatos dos entrevistados. As reflexões traçadas a partir desses ecos esclarecem que a construção da minha identidade profissional deve responder, e buscar respostas – que mais do que definições se

encontram em processo – à seguinte questão: que conhecimentos, aqui incluído o repertório musical e valores, devem ser priorizados nas minhas vivências como docente universitária?

A minha busca por uma identidade profissional pessoal sofreu um novo alinhamento quando, em novembro de 2003, o departamento de Música da UFSM solicitou minha presença em uma reunião, na qual foi me dada a opção de prosseguir lecionando prioritariamente disciplinas relacionadas ao instrumento flauta transversal ou passar a ocupar a maior parte da minha carga horária com disciplinas de formação pedagógico-musical no curso de licenciatura em música. Eu optei por passar a trabalhar com disciplinas da licenciatura em música. De docente universitária-professora de instrumento eu passei a formadora de professores. A presente pesquisa permaneceu como uma peça de argumentação defensiva contra as correntes que preconizam um “perfil único” do docente universitário-professor de instrumento para os professores que, como eu, fizeram suas pós-graduações em outras subáreas da música, uma vez que é descrita a possibilidade, entre muitas, do professor de instrumento ser também professor em outras áreas e apresentar-se em público, não como um *performer* consagrado, mas na medida de suas próprias necessidades. Esta é uma maneira, entre várias, de ser professor de instrumento, pois através da pesquisa, pude constatar que não existem “perfis” de professores de instrumento, mas identidades profissionais complexas e plurais. Por outro lado, pessoalmente a atuação em disciplinas de formação pedagógica aproximava o meu futuro trabalho de ensino com as minhas pretensões de continuidade de trabalho de pesquisa, pois a linha de pesquisa que venho desenvolvendo, e que pretendo desenvolver no futuro, está relacionada à formação de professores na área de música.

Como formadora de professores, meu olhar voltou-se aos docentes universitários-professores de instrumento como professores. Uma das questões envolvidas nesta abordagem, já mencionada no Capítulo 1, diz respeito à crise do papel de professor gerada pela superação do paradigma do professor como transmissor do conhecimento. A superação desse paradigma, apontada por Masetto (1998), não parece claramente definida nas vivências relatadas pelos professores entrevistados.

Por um lado, numa linha mais inovadora, os professores descrevem ações nas quais enfatizam o diálogo com os alunos sobre a recepção social dos produtos artísticos que desenvolvem, a reinterpretação do objeto “obra musical” a partir de diversos

olhares, inclusive do olhar previamente informado do aluno, a formação continuada em estudos que “abram o leque intelectual”, além da valorização do aluno como pessoa no contexto de seus problemas corporais e psicológicos e a valorização da aula em grupo como possibilidade de camaradagem e co-aprendizagem.

Por outro lado, está também presente nos discursos uma visão mais tradicional: ensinar a partir da prática profissional dos professores, ser prescritivo, buscando transmitir acuradamente a tradição de interpretação recebida dos seus professores, concentrar-se em sua formação continuada em estudos de seu instrumento. Dessa forma, o paradigma do professor enquanto transmissor de conhecimento não parece estar superado, segundo os relatos dos professores entrevistados. No entanto, percebe-se uma inquietação sobre o como e o porquê das práticas pedagógicas mesmo nos professores que descrevem uma atuação fortemente informada por tendências tradicionais, nas quais o professor ainda é o transmissor do conhecimento.

Para muitos dos professores entrevistados, os saberes musicais profissionais, como a maneira de tocar numa orquestra ou grupo de câmara, se constituem no cerne dos conhecimentos necessários ao docente universitário-professor de instrumento. Alguns professores salientaram os conhecimentos pedagógicos, mas ainda parece que os conhecimentos profissionais possuem um espaço maior na sala de aula e nas imagens de professor universitário que emergem de muitas das narrativas dos professores. Em uma perspectiva de transmissão de conhecimentos profissionais, o professor transmissor de conhecimentos está longe de ser superado, sendo mesmo mais presente nas imagens de professor que emergem das narrativas do que outras imagens onde o professor ocupa um papel menos central.

Cabe ressaltar que os professores entrevistados não possuem uma imagem única de si mesmos, alguns chegam a dizer “sou prescritivo para os alunos iniciantes e me coloco no papel de ouvinte para os alunos mais adiantados” (Fábio) ou como Alice que valoriza muito a formação pedagógica, mas assume posturas diretivas nas descrições que faz de suas aulas. Encontrar a presença de imagens e características mais inovadoras e mais tradicionais foi um exercício de condensação da transversalização dos dados, onde procurei me distanciar de rotulações e estar mais próxima de compreender as diversas imagens de professor que estavam presentes nas falas dos entrevistados.

Essa perspectiva das imagens de professor presente nos relatos sobre sala de aula se descortinou como prioritária para mim, após a mudança de identidade pessoal de

professora de instrumento para professora formadora. Embora, ao longo dos processos da pesquisa tais questões tenham sido estudadas, elas se apresentavam contextualizadas numa atuação universitária que inclui outras tarefas além do ensino em sala de aula. As questões que nortearam a pesquisa eram mais abertas e buscavam incluir identidades profissionais construídas nas atividades de ensino, bem como nas atividades de pesquisa, extensão, administração, e performance pública, além também das “outras vidas” do participantes. Tais questões foram divididas em principal e subquestões. Questão principal: que identidades profissionais emergem das narrativas dos docentes universitários-professores de instrumento? Foram consideradas duas subquestões: como as noções de profissionalidade se apresentam nas falas dos docentes universitários-professores de instrumento? Quais perspectivas sobre competências musicais, pedagógicas e/ou políticas estão presentes em seus discursos?

Respondi a essas questões procurando produzir generalizações naturalistas e asserções próprias. Tomando os relatos dos professores como trajetórias subjetivas (Dubar, 1997b), desenvolvi primeiro um “diálogo genuíno”, buscando ser o mais aberta possível no processo de análise de dados. Optei por focalizar a procura de categorias transversais, tendo em vista que estava trabalhando com o desenvolvimento de uma metodologia de história oral temática. Dessa forma, meu foco não era fazer generalizações por participantes, mas buscar pontos em comum que podiam apontar para uma memória coletiva. Considerando que esta identidade coletiva seria complexa e plural, analisei o relato de cada um dos participantes, tendo em mente esses conceitos de identidades.

Dessa forma, tinha consciência que, em termos individuais, a identidade já se problematiza entre aquilo que é interno e externo ao indivíduo e que se modifica ao longo do tempo. Utilizei, ao longo do trabalho, uma boa quantidade de citações das entrevistas, por um lado, por acreditar que tal estratégia facilitaria a manutenção das complexidades e, por outro, para “dar voz” aos professores, que, embora não pertençam a um grupo “sem voz”, declararam não possuírem muitas oportunidades de falarem sobre si mesmos.

À primeira vista, professores universitários que tocam instrumentos musicais profissionalmente podem ser vistos como membros de “uma alta cultura”, os quais não necessitam de oportunidades para “falar”. Ocorre que, na medida em que se assumem como professores, necessitados de refletir sobre a sua prática, falar com eles e deixá-los

“falar” passa a ser equivalente a deixar “falar” qualquer outro tipo de professor. O ato de refletir sobre sua prática em uma entrevista parece reforçar o lado professor de suas identidades. Um professor com uma posição radical de opção pelo papel de músico, ausente dos dados coletados, poderia se negar a refletir sobre sua prática pedagógica alegando que: “se o instrumentista necessita apenas saber seu instrumento para ensinar, por que refletir sobre sua prática?” Considerando a não existência dessa postura entre os professores entrevistados, pode-se supor que a participação na pesquisa já interferiu para que os entrevistados reconhecessem uma identidade mais plural do que uma simples opção pelo papel de músico.

Embora a minha tendência seja a de valorizar o “papel” do professor, faço isso a partir de uma perspectiva de identidades profissionais plurais. Assim, “uma das pétalas do girassol” é a atuação como professor. Dessa forma, também considero as vivências dos professores nas suas “outras vidas”. A dimensão do convívio com a família e a sua relação com o trabalho foram aspectos ressaltados. Além disso, a identidade de educador emerge, abrangendo não apenas o ser professor e professora, mas também o ser pai e mãe.

Outro aspecto realçado foi o fato da atuação universitária com múltiplas tarefas roubar o espaço do convívio familiar e do lazer. Em seus momentos de vivência fora do trabalho, os professores referem-se a muitos grupos sociais: a família, os vizinhos, os grupos dos esportes que praticam ou da religião que frequentam. Em relação ao trabalho, embora os professores de instrumento tivessem uma caracterização profissional diferenciada, como pianistas e instrumentistas de orquestra, por exemplo, determinados problemas relacionados à atuação profissional na universidade, bem como algumas das visões dos professores sobre a profissão, mostraram-se comuns. A partir dessas crenças em comum, foram analisados também como parte de um grupo social que, em alguns aspectos e talvez de forma tênue, apresenta uma identidade coletiva.

Percebi, tanto na literatura como nas falas dos participantes, uma tensão entre as vivências profissionais da profissão de músico e os “modos de ser” propriamente acadêmicos, ou seja, há um sentimento de pertencimento ao conjunto dos profissionais músicos, mas marcadamente de seu instrumento, ou ao conjunto dos professores universitários. A essa tensão contextualizada na área de música somam-se circunstâncias de atuação pouco favoráveis na universidade pública brasileira, pontuadas pelos participantes.

Os participantes relatam como a sua vivência na universidade é informada por uma sensação de pressa e de ter comprometimento com a realização simultânea de muitas tarefas. Alguns questionam, outros celebram as diversidades de tarefas que lhe são propostas no campo da administração, da pesquisa e da extensão. A atividade de pesquisa é especialmente questionada, pois alguns professores, bem como parte dos autores analisados, defendem o fato do *performer* se retroalimentar de sua prática de músico; o que, para alguns, deveria ser equivalente à pesquisa. Por outro lado, o “estar no palco”, que para muitos é necessário e natural, para alguns é visto com ansiedade. Além da sensação de pressa, os professores sentem-se pressionados pelos salários inadequados, pela falta de equipamentos e pelas condições desfavoráveis de espaço físico. O modo como interferir nesses problemas é um questionamento bastante presente.

Muitos dos professores entrevistados afastam-se de uma visão “tradicional”, na qual a dimensão política é desconhecida, pois a música ensinada é considerada “absoluta”, isenta das pressões sociais e políticas. Em uma dimensão política, os professores entrevistados parecem esboçar questões como a luta pela manutenção da música na universidade pública; a busca para que a produção do produto artístico seja relevante em termos estéticos e sociais; a conscientização da sociedade complexa na qual vivemos e a luta pela “democratização” do acesso à universidade na busca pela inclusão dos menos favorecidos.

## 7.2 Contribuindo para a reflexão dos professores e para futuras pesquisas

Muitos dos entrevistados declararam que o processo de pesquisa contribuiu para sua reflexão sobre “aquilo que a gente faz e como a gente faz”. Herculano destaca ser esta uma oportunidade de falar a alguém habilitado a ouvir, porque nunca teve “essa oportunidade de colocar dessa forma, então, até para que a gente possa conversando e trocando idéias, crescer também de uma certa forma” (Herculano, primeira entrevista, p.1-2).

Para Luciana, o processo da pesquisa permite aos entrevistados um momento de reflexão sobre a sua prática profissional.

*[...] porque me parece que é fundamental que as pessoas se perguntem: “Bah! O quê que eu estou fazendo aqui? Qual é o meu papel?” Porque não é só dar aula de instrumento e, mesmo que seja, o que é que eu quero*

*com o meu trabalho daqui a trinta anos, o que é que eu quero, por exemplo, qual é a posição e, sei lá, continuado que o meu instrumento tem que ter no departamento, qual é a projeção que esse curso tem que ter no Brasil... sabe?! E isso é uma coisa que, para mim, é muito forte, porque é, como eu te falei antes, é a questão do compromisso... Compromisso ou tu tem ou tu não tem. Aí não interessa se é doutor, se é graduado, se tem quarenta horas ou se não tem, não é importante, realmente não é isso que determina. (Luciana, terceira entrevista, p. 24-25)*

Através do diálogo da entrevista realizada durante a pesquisa, Demétrio percebeu de onde provinha esse seu “jeito bom para ensinar”. Ao relatar a sua vivência com os pais, que eram professores, percebeu que as suas vivências na infância, quando os pais o ajudavam nas tarefas escolares, poderia ser a razão de possuir quando adulto um “jeito bom para ensinar”, na medida em que consegue explicar qualquer matéria com clareza. Demétrio mostrou-se surpreso com essa constatação e ponderou que, se essa relação entre as suas capacidades como professor e a sua convivência na família realmente existissem, ele se “considerava um cego por não ter visto algo assim antes”.

Além da reflexão realizada pelos professores universitários entrevistados, este estudo pode também suscitar questionamentos sobre a profissão por parte de outros docentes universitários dentro e fora da área de música. Ao relatar diversas vivências de professores, esta pesquisa abre uma perspectiva que pode ser útil a todos os pesquisadores que tematizam o ensino superior.

Na área específica de educação musical, pode-se salientar a busca da superação da dicotomia “ser músico *versus* ser professor” presente em muitos autores revisados. Cabe evidenciar também uma contribuição para a subárea de práticas interpretativas, na medida em que os professores de instrumento foram focalizados, pois além de apontar para uma pluralidade de identidades dos profissionais das disciplinas desta subárea de música, também desenvolvem questionamentos que fazem parte da definição dessa subárea enquanto área conhecimento: as diferentes abordagens de como ensinar interpretação e o desenvolvimento da capacidade de tocar em público.

Sou parte dessa identidade coletiva que busquei estudar. A tomada de consciência de muitas tensões e grupos envolvidos na prática profissional de docente universitário da área de música também contribuiu para a minha reflexão pessoal. Delimitei, assim, alguns planos de futuras pesquisas, como a retomada dos dados desta sobre outros olhares e investigações ligadas à formação continuada de professores. Ao mesmo tempo, me encontro mais informada sobre mim mesma e a profissão que escolhi

exercer. As diversas dimensões de tal atuação profissional tornam-se mais claras na medida em que contrapõem minhas vivências pessoais às reflexões traçadas durante esta pesquisa.

Nossas identidades são complexas, móveis, fragmentadas, talvez seja possível perguntar: por que estudar identidades, se elas se mostram tão fugidias a uma definição acabada? Acredito que o interesse nesse tema está em uma melhor consciência das tensões que estão em jogo na construção dessas identidades, a fim de possibilitar uma ação profissional baseada no clareamento do contexto no qual vivemos. A presente pesquisa pode trazer elementos para tal tomada de consciência, contribuindo, dessa forma, para a reflexão dos docentes universitários sobre seu trabalho.

## **Anexos**

**1- Carta-convite**

Porto Alegre, 05 de Março de 2001

Carta-convite,

Prezado(a) Colega,

Sou professora de flauta transversa, flauta doce e disciplinas pedagógico-musicais no Departamento de Música da UFSM e atualmente desenvolvo minha **tese de Doutorado** junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

A pesquisa que estou realizando investiga as concepções que **professores de instrumento** têm sobre sua **profissão**. Esse estudo pretende contribuir tanto para programas de **formação de professores** nessa área, quanto para a compreensão de como esses profissionais lidam com os **problemas** que estão enfrentando atualmente **na universidade**.

Gostaria de **convidá-lo(a)** para participar desta pesquisa, a qual inclui **entrevistas** que serão realizadas em horário e local de **sua conveniência**. Caso aceite o **convite** para participar deste trabalho, por favor, **preencha** o cupom abaixo e envie-o pelo correio ou **entre em contato** comigo via telefone ou e-mail. Será um **prazer** poder **ouvir suas vivências e pontos de vista** sobre a nossa profissão, os quais são **extremamente importantes** para a minha pesquisa.

Agradeço pela sua atenção.

Cordialmente,

Ana Lúcia Louro

Fone/Fax (51) 228.48.90 /e-mail: [analouro@aol.com](mailto:analouro@aol.com)

Nome:.....

Rua:..... N.º:..... Ap.:.....

CEP:.....Cidade:.....UF:.....

Telefone:.....Fax:.....E-mail:.....

Departamento:.....Universidade:.....

Instrumento(s) que leciona:.....

## 2-Roteiro de entrevista

### Roteiro de entrevista

Motivos para se interessar pela pesquisa.

Dados Gerais: idade; tempo de experiência profissional.

Formação: cursos de formação/ primeiros cursos; faculdade outros cursos rápidos/ master classes e cursos de férias; pós-graduação; estudos atuais (se houver); outros.

Relação com a instituição: tipo de contrato com a universidade e trabalhos em outros locais; disciplinas que lecionou ou leciona; outro tipo de atividade exerce ou exerceu além da docência. (projetos, concertos, comissões, colegiados, pesquisas, etc.).

1. Conte-me a respeito da sua atuação profissional
  - Onde
  - Quando
  - Como
  
2. Comente sobre a sua atuação na universidade pública
  - Características específicas
  - Desafios
  - Relações com atuações profissionais além do muro da universidade
  
3. Você pode me falar sobre sua prática em sala de aula:
  - escolha de conteúdos
  - relacionamento com os alunos
  - conhecimentos que os alunos trazem
  - tipos de atividades musicais realizadas
  
4. Comente sobre o professor de instrumento que atua na Universidade
  - Quais conhecimentos deve ter
  - Quais habilidades técnicas específicas
  - A maneira de agir nas situações cotidianas e nas situações especialmente delicadas
  - As convicções que estão por trás desta maneira de agir
  - As crenças que dão sustentação a sua maneira de encarar a profissão

5. O que você pensa sobre a realização profissional neste tipo de atuação profissional?
  - Através dos alunos
  - Nos concertos e recitais
  - Na pesquisa
  - Na administração
  - Em projetos de extensão
  
6. Fale sobre suas vivências extraprofissionais.
  - A família
  - A religião
  - As atividades de lazer
  - As atividades musicais informais

### **3-Ficha de análise da primeira entrevista**

#### **Ficha de análise da primeira entrevista**

Tema:

Vivências Pessoais:

Preconceitos:

Perspectiva:

Literatura:

Diálogo:

## **Roteiro individual da segunda entrevista (exemplo)**

Roteiro da segunda entrevista – Laura

1. Sobre a leitura da transcrição da primeira entrevista

2.-[perguntas a partir da análise e de trechos da primeira entrevista]

- Experiência como coordenadora. Na primeira entrevista você me falou sobre as disciplinas didáticas e de que na época que tu eras coordenadora tu procuraste abrir os objetivos do curso.

- Você comentou na primeira entrevista que discordava da postura de alguns colegas, como por exemplo em relação à disciplina de piano complementar. Você podia me comentar sobre essas discordâncias. E sobre o pontos em que você “afina” com alguns dos colegas.

- Na primeira entrevista tu comentasse “É que eu entrei tarde para trabalhar, vou te dizer sinceramente, vou abrir esse parênteses. Porque eu me formei , depois eu tinha família, filhos, tudo e meu marido não admitia eu trabalhar essa coisa toda”. Tu gostaria de comentar mais sobre isso...

“Eu acho que o aluno tem que saber que o professor toca. Não quer dizer com isso que tenha que tá sempre fazendo recitais e coisas, não. Ele tem que saber que o professor toca, lá de vez em quando ele possa participar de um recital de professor essa coisa. Mas eu acho que a função principal do professor é mesmo ficar , dar aulas e poder , vamos dizer assim, demonstrar para o aluno as dificuldades que ele encontrar numa peça, poder tocar para ele”

Tu falaste na primeira entrevista que o fato de tu ensinares improvisação te estimulou a compor, haveria outras situações onde as aulas tenham estimulado os teus estudos pessoais?

- Na primeira entrevista, tu falaste muitas vezes em determinados métodos para o seu instrumento, gostaria de comentar mais a respeito? E sobre outros materiais que te auxiliam nas aulas?

- Tu me falaste na primeira entrevista da possibilidade do curso ser mais aberto à música popular e também das aulas de instrumento estarem mais abertas às músicas que os alunos trazem de casa. Tu podia falar mais sobre isso.

3- [Uma citação que incite a reflexão pessoal] .

Comente sobre a citação da primeira entrevista

“Eu acho que eu sou, a, agora, mais, mais ainda, mais do que nunca eu acho que... já muito tempo de aula, de docência e tudo. Eu estou mais aberta, sabe? A gente conversa fora... coisas de música, também, se conversa, coisas pessoais...”

**5- Carta de cessão****CARTA DE CESSÃO**

Eu, (estado civil \_\_\_\_\_, carteira de identidade número \_\_\_\_\_), declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas, gravadas nos dias , transcritas e revisadas por mim, para **Ana Lúcia de Marques e Louro**, 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 das citações desde que a minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas, subscrevo o presente documento.

## Referências

ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

ARÓSTEGUI, José Luis. *Democracy and Curriculum. The Role of Music in Education*, 2002 [Mimeo].

ARROYO, Margarete. *Representações Sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre – imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ANPPOM. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Disponível em: <[www.musica.ufmg.br/anppom](http://www.musica.ufmg.br/anppom)>.

BALBOA, Juan Miguel Fernández; STIEHL, Jim. The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching & Teachers Education*, London, v.11, n. 3, p. 293-306, 1995.

BARLAR, Douglas G. *Sources of Motivation Among College Music Faculty*. Tese (Doutorado). George Peabody College for Teaching of Vanderbilt University, Nashville, 1983.

BAPTISTA, Maria Todescan Dias da Silva. *Identidades e transformação – O professor na universidade brasileira*. São Paulo: Unimarco Editora, 1997.

BARICCO, Alessandro. *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*. Siruela: Madrid, 1999.

BARONE, Tom. *Touching eternity – the during outcomes of teaching*. New York; London: Teachers College Press, 2001.

BERNSTEIN, Richard. From Hermeneutics to Praxis. In: WACHTERHAUSER, Brice R. (Ed.). *Hermeneutics and Modern Philosophy*. New York: State University of New York, 1986.

BLACKER, David. *Education as the normative dimension of philosophical hermeneutics*. Disponível em: <<http://x.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/93-docs/blacker.htm>>. Acesso em: abril de 2002.

BRESLER, Liora. The Interpretive Zone in International Qualitative Research. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 12, n. 18-19, p. 5-48, abr./nov. 2001.

BOUDON, Raymond. *Os métodos em sociologia*. São Paulo: Ática, 1989.

BOZZETTO, Adriana. *O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional*. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. A música do Bambi: da tela para a aula de piano. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS, 2000. p. 107-120.

BURGESS, Robert G. *A pesquisa de terreno – uma introdução*. Tradução de Eduardo de Freitas e Maria Inês Mansinho. Oeiras: Celta Editora, 1997.

CORNELIUS, Jeffrey. Music Faculty and Professional Service. *Proceedings, the 70<sup>th</sup> Annual Meeting* 1994. National Association of School of Music, v. 83, 1995.

CORRÊA, Marcos Kröning. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa. *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 22-50.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *Prática docente no ensino superior e história oral temática*. Disponível em <[www.anped.org.br/043p.htm](http://www.anped.org.br/043p.htm)>. Acesso em: 23 set. 2001.

COFFEY, Amanda; ATIKINSON, Paul. *Making sense of qualitative data-complementary Research Strategies*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications, 1996.

COX, Patricia. The Professional Socialization of Music Teachers as Musicians and Educators. In: RIDEOUT, Roger. *On The Sociology of Music Education*. Norman: University of Oklahoma, 1996. p. 112-120.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise B. C. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papyrus, 1996.

DEL BEN, Luciana. Práticas pedagógico-musicais e identidades culturais. *Anais do Seminário de Arte e Educação*. 17 ed. Montenegro: UERGS/FUNDARTE, 2003. p. 10-15.

DEMETRIO, Duccio. Il metodo biografico. Ricostruire l'identita' musicale a patire da se'. *PUM- Progetto Uomo – Musica 5*. Assisi: Edizioni Musicali Pro Civitate Christiana. gen. 1994.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui et al. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997a. p. 43-52.

\_\_\_\_\_. *A socialização – construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997b.

\_\_\_\_\_. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19 n. 62, p.13-27, abr. 1998.

ELIAS, Norbert. *Mozart, sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

ESTRELA, Maria Teresa. *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

FERNANDES, Cleoni M. B. *Sala de Aula Universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento*. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FERNANDES, Cleoni M. B.; MENETRIER, Márcia. Práticas pedagógicas, saberes e a produção de significados. In: GARRIDO, Susane L.; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue (Org.). *Os Rumos da Educação Superior*. São Leopoldo: Unisinos, 2002. p. 169-184.

FLOYD Jr., Samuel. Musical Performance and Scholarship in Higher Education. *College Music Symposium*, Missoula, v. 21, n. 2, p. 101-111, 1981.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil – história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.

FREIRE, Paulo. O professor universitário como educador. *Adverso: Revista da Associação de Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 5, n. 6, p. 2-4, dez. 1994.

GERSCHELD, Marcelo. Pesquisa em práticas interpretativas: situação atual. 9º *Encontro Anual da ANPPOM*, Rio de Janeiro, p. 60-66, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, Jurjo. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-114.

GOMES, Celson Henrique Souza. *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre – um estudo a partir dos relatos de vida*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Extensão universitária como reconstrução de saberes In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília. *Universidade Futurante – produção do ensino e inovação*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 55-78.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice. Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HAMANN, Donald et al. Burnout and the College Music Professor: An Investigation of Possible Indicators of Burnout Among College Music Faculty Members. *Council for Research in Music Education*, Champaign, v. 11 n. 98, p.1-21, fall 1988.

HALL, Stuart. Who Needs “Identity”? In: HALL, Stuart; GAY, Paul du. *Questions Cultural Identity*. London: Sage, 1997. p. 1-17.

HARRIS, Rod. *Musician and teacher: the relationship between role identification and intrinsic career satisfaction of music faculty at doctoral degree granting institutions*. Tese (Doutorado). Denton: University of North Texas, 1991.

HILGERT, José Gaston (Org.). *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre*. Passo Fundo: Edupf; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor de Ensino Superior – identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 2001.

ISME. International Society for Music Education. Disponível em: <[www.isme.org/archive/26](http://www.isme.org/archive/26)>.

JONES, Robert Music. Performance faculty in higher education: their work and satisfaction. *University Microfilms International*, 1986.

JOHNSON, Keith. The University Musician. *ITG Journal*, Mahatan, v. 18, n. 4, p. 44-47, maio 1994.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 43-62.

JUSTO, Henrique. Identidade do professor universitário: pesquisador e/ou docente? *Educação*, Porto Alegre, ano 18, n. 29, p.175-186, 1995.

KARAWEJCZYK, Tâmara Cecília. O sentido do trabalho e o desenvolvimento de competências: perspectivas sob a ótica do professor universitário. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS. *Anais do congresso*. Recife: PORPAD/UFPE-ANPAD, 2002. p. 1-13.

KINGSBURY, Henry *Music, talent and performance – a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento musical. Tradução de Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 51-73, 2000.

KVALE, Steinar. *InterViews*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 33-47.

LANZILLOTTI, Vivonne de Souza. *O discurso universitário e a questão do erudito/popular na música*. Dissertação (Mestrado). Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1992.

LeBLANC, Albert; McCRARY, Jan. Motivation and Perceived Rewards for Research by Music Faculty. *Journal of Reserach in Music Education*, Baton Rouge, v. 37, n. 1, p. 61-68, 1990.

LEITE, Denise. Aprendizagens do estudante universitário. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília. *Universidade Futurante – produção do ensino e inovação*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 147-168.

LEITE, Denise at al. Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na Universidade In: LEITE, Denise (Org.). *Pedagogia Universitária – conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999. p. 63-80.

LISTON, Daniel P.; ZEICHNER, Kenneth M. *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge, 1991.

LOURO, Ana Lúcia. A formação pedagógica nos currículos de Bacharelado em Música das universidades brasileiras. *Expressão – Revista do Centro de Artes e Letras*. UFSM, v.1 n. 1-2, p.17-20, jan./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Comentário sobre mercado de trabalho e docentes universitários/professores de instrumento: influências e abertura para o diálogo. *Revista da Abem*, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, p.101-106, 2003a.

\_\_\_\_\_. Entrevistando docentes universitários/professores de instrumento: convites ao diálogo. *Anais do XIV Congresso da ANPPOM*. Porto Alegre: UFRGS, 2003b. p.1-7. Editoração Eletrônica.

LOURO, Ana Lúcia; ARÓSTEGUI, José Luis. Docentes universitários/professores de instrumento: suas concepções sobre educação e música. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 35-64, 2003.

LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. Reformas curriculares dos cursos superiores de música: diálogos sobre identidades profissionais do professor de instrumento. *Expressão – Revista do Centro de Artes e Letras – UFSM*, ano 3, v. 2, n. 2, p. 69-72, jun./dez. 1999.

LOURO, Ana Lúcia; TORRES, Maria Cecília do Araujo. A música nossa de cada dia: narrativas de si e crenças pedagógicas. *Anais da XII Reunião Anual da Abem*. Florianópolis: Udesc, 2003. p. 62-67.

MAIA, Andréia Casa Nova. *Apubh: 20 anos*. História Oral do movimento docente da UFMG. Belo Horizonte: Apubh, 1998.

MALVEZZI, Sigmar. A construção da identidade profissional no modelo emergente de carreira. *Organização e Sociedade – publicação da Escola de Administração da UFBA*, Salvador, v. 7, n. 17, p. 137-143, jan./abr. 2000.

MARK, Desmond. The Music Teacher's Dilemma - Musician or Teacher? *Internacional Journal of Music Education*, Lawrence, n. 32, p. 3-21, 1998.

MARRE, Jacques A. L. A construção do objeto de pesquisa na investigação empírica, 1991 [Mimeo].

MAROY, Christian. A análise qualitativa de entrevistas. In: ALBARELLO, Luc. et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 117-155.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 9-26.

McCLARY, Susan Narrative. Agendas in “Absolute” Music: Identity and Difference in Brahms's Third Symphony. In: SOLIE, Ruth (Ed.). *Musicology and difenrence*. Berkeley: University of Califonia Press, 1993. p. 326-344.

McFADZEAN, Andrew. Interviews with Robert Bowie: The use of Oral Testimony in writing the biography of professor Robert Richardson Bowie, Washington policy planner and Harvard university professor. *Oral History Review*, New York, 26/2, p. 29-46, 1999.

MELGAREJO, Patricia Medina. *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario?* La docencia cuestionada. México: Plaza y Valdés, 2000.

MEZZANO, Alicia. Corvalán de Lembranças Pessoais – Memórias Institucionais: para uma metologia de questionamento histórico-institucional. In: BUTELMAN, Ida (Org.). *Pensando as instituições*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 35-66.

MILES, M.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Stage, 1994.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p.111-140.

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano? *Em Pauta*, Porto Alegre, ano 7, v. 11, p.67-79, nov. 1995.

NETTL, Bruno. *Heartland Excursions – Ethnomusicological reflections on Schools of Music*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1995.

\_\_\_\_\_. What’s to be learned? Comments on teaching music in the world and teaching world music at home. In: BRESLER, Liora; THOMPSON, Chistine Marmé; DORDRECHT Klumer. *The Arts in Children’s Lives*. Dordrecht: Academic Publisher, 2002. p. 29-42.

NÓVOA, António. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-30.

OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de. Processos de aprendizagem, mundo da vida e sistema; A idéia de universidade em Habermas. In: ROHDEN, Valério (Org.). *Idéias de Universidade*. Canoas: Editora ULBRA, 2002. p. 104-115.

PANIZZI, Wrana Maria (Org.). *Universidade – um lugar fora do poder*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. Entrevista. *Jornal Adverso (ADUFRGS)*, Porto Alegre, n. 121, set. 2003. p. 5-7.

PASSERON, Jean-Claude. *O raciocínio sociológico: o espaço não-popperiano do raciocínio natural*. Tradução de Beatriz Sidou. Petrópolis: Vozes, 1995.

PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana – enigmas e revelações*. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2001.

POLLAK, Michael. Pour un inventaire. *Les Cahier de L’IHTP*, Cachan, n. 4 (Questions à l’histoire oral), p. 11-31, 1987.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Projeto História. São Paulo: PUC/SP, n. 14, fev. 1997. p. 25-39.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, Olga de Moraes (Org.). *Experimentos com histórias de vida*. (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

REQUIÃO, Luciana. *O músico – professor - saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. Rio de Janeiro: Booklink Publicações, 2002.

ROBERTS, Brian. Music Teacher Education as Identity Construction. *International Journal of Music Education*, Lawrence, n. 18, p. 30-39, 1991.

\_\_\_\_\_. Being a singer: a sociological analysis of the role identity of university voice majors. *Canadian Music Educator*, Newfoundland, v. 40, n. 3, p. 39-41, spring 1999.

STRAZZACAPPA, Márcia. Mestre-discípulo - formação do artista e do professor de arte no Brasil. *Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação*. Montenegro, 17. ed. 2003. p. 33-39.

SCHNEIDER, Paulo Rudi. Idéia de universidade - Profissionalização, pesquisa e cultura. In: ROHDEN, Valerio (Org.). *Idéias de Universidade*. Canoas: Editora Ulbra, 2002. p. 223-242.

SCHWANDT, Thomas A. *Dictionary of qualitative inquiry*. London: Sage publication, 1997.

\_\_\_\_\_. A Postscript on Thinking about Dialogue. *Evaluation*. Thousand Oaks: Sage. v. 7, n. 2, p. 264-276, 2001.

SOUZA, Jusamara. Aspectos Metodológicos na formação didática do professor de instrumento. *Anais do 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina: UEL, 1994. p. 43-60.

SCOGGIN, Glácia Borges. A pedagogia e a performance dos instrumento de cordas no Brasil: um passado que ainda é realidade. *Permusi - Revista de performance musical*, Belo Horizonte, UFMG, v. 7, p. 25-36, 2003.

SMALL, Christopher. *Musica, sociedad, educacion: un examen de la música em las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos em la educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1980.

SMALL, Stephen. What is hip?: Popular Music Education and The University. *Music Education International*, Cambridge, ISME, n. 2, p. 143-153, 2003.

STAKE, Robert E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

STOKES, Martin. *Introduction: Ethnicity, Identity and Music: The musical construction of place*. Berg: Oxford Press, 1994.

SWANWICK, Keith. *Teaching Music Musically*. London; New York: Routledge, 1999.

TORRES, Maria Cecília. *Identidades musicais de alunas de pedagogia: música, memória e mídia*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TORRES, Maria Cecília; SCHMELIG, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia; SOUZA, Jusamara. Escolha e organização de repertório musical para grupos corais instrumentais. In:

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de Música - propostas para pensar o agir na sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TREBITSCH, Michel. A função epistemológica e ideológica da história oral no discurso da história contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p. 19-41.

VIEIRA, Ricardo. *História de vida e identidades - professores e interculturalidade*. Porto: Editora Afrontamento, 1999.

WAIT, Mark. The Musician and The Community: a New Symbiosis. In: BRUHM, Siglind (Ed.). *The Education of Professional Musician: Towards a Change of Attitudes Regarding Goals and Values*. Nedlands, Australia: Callaway International Resource Centre for Music Education (CIRCME), 1995. p. 156-163.

WEBER, Regina. Entrevistando adultos de trinta anos. *Estudos Leopodinenses - Série História*, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 57-61, 2000.

WOODWARD, Kathryn. *Identity and difference*. London: Sage, 1997.