

**O músico que se torna professor: projeto de vida ou eventualidade? Um estudo luso-brasileiro**

*The musician who becomes a teacher: life project or eventuality? A luso-brazilian study*

Anderson Brasil  
**Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB**  
Santo Amaro – Bahia -Brasil  
Ana Paula Caetano  
Ana Luísa Paz  
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa - **ULisboa**  
Lisboa - Portugal

**Resumo**

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de pós-doutoramento realizado na Universidade de Lisboa. O estudo busca compreender de que modo músicos brasileiros e músicos portugueses se tornaram professores, ao expor a forma como os acontecimentos de suas histórias de vida interferiram, motivaram esta escolha. Optou-se pelas entrevistas narrativas, em estima de ser este um processo pujante no aprofundamento das investigações que se alicerçam a partir de contextos sócio históricos. Os dados demonstram que o processo de se tornar professor se dá por uma série de eventos socioeconômicos e socioculturais, sobrepujando motivação intrínseca. Aqui se tornam pedras fundamentais neste arcabouço teórico acerca das histórias de vida Josso (2006), Souza (2008), Nóvoa (1992) e Abreu (2011). Nos abalizam acerca dos saberes da experiência Cavaco (2009) e Bondía (2002).

**Palavras-chave:** Profissionalização docente em música. Narrativas de profissionalização. Histórias de vida.

**Abstract**

This article is a cutout from a post-doctoral research conducted at the University of Lisbon. The study seeks to understand how Brazilian musicians and Portuguese musicians became teachers, by exposing how the events of their life stories interfered, motivated this choice. The choice of narrative interviews was made, in the estimation that this is a vigorous process in the deepening of the investigations that are based on socio-historical contexts. The data show that the process of becoming a teacher takes place through a series of socioeconomic and socio-cultural events, overcoming intrinsic motivation. Here they become fundamental stones in this theoretical framework about the life stories Josso (2006), Souza (2008), Nóvoa (1992) and Abreu (2011). We are informed about the knowledge of the Cavaco (2009) and Larrosa (2002) experiences.

**Keywords:** Professionalization of music teachers. Narratives of professionalization. Alterity and recognition.

## ***O músico que se torna professor: projeto de vida ou eventualidade? Um estudo luso-brasileiro***

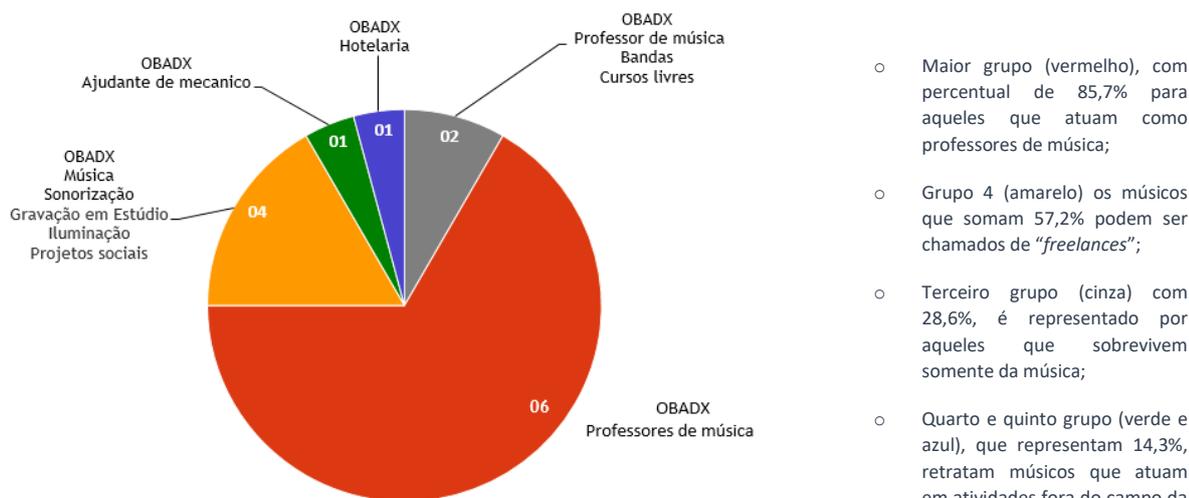
### **1. Primeiras narrativas...**

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Atuando há mais de duas décadas como professores, vivenciamos experiências ímpares, trabalhando nos mais variados contextos educacionais. Mas o que passou diante de nós durante todos estes anos? O que delineou o nosso perfil enquanto docentes? Ou, mais ainda, o que nos levou a escolher a docência como profissão?

Como pano de fundo à atual docência tecemos diferentes histórias de vida, cenários distintos de um contorno social onde se forjaram os elementos biográficos de nossas trajetórias, perpassando os eventos socioeconômicos e socioculturais dos nossos contextos variados e, agora, das nossas escritas entrecruzadas. De que forma estas questões colaboraram ou interferiram nas nossas escolhas da profissão de professor? Quais janelas estes pontos abriram? Era o nosso sonho nos tornarmos professores? Era o que nossa família aguardava enquanto profissão? Existe realização pessoal no que nós fazemos hoje? Cogitamos ainda mudar de profissão? Ou seja, a profissão de professor foi um projeto de vida ou eventualidade?

Numa pesquisa realizada com jovens músicos da Orquestra de Berimbaus Afinados Dainho Xequerê - OBADX, Brasil (2019) descreve que a maioria de seus entrevistados possuem uma agenda com diversas apresentações em teatros e eventos culturais, entrevistas em emissoras de rádio e TV. Segundo essa investigação, a renda obtida com essas apresentações públicas ainda não é suficientes para manter financeiramente os entrevistados, de tal modo que apenas dois dos sete atores sociais integrantes do grupo musical investigado mantinham seu sustento exclusivamente da música. A maioria deles trabalhava como professores de música ou mesmo em outros ramos distantes da música, tais como hotelaria, operação de som e iluminação, entre outros, conforme representado percentualmente no Gráfico 1:

**Gráfico 1 - Meios de sobrevivência**

Fonte: Brasil (2019).

O Gráfico 1 revela que a maioria dos músicos, para seu sustento, desenvolve outras atividades profissionais. Chama a atenção o maior grupo, com percentual de 85,7% para aqueles que atuam como professores de música. Com isso, entende-se que há um mercado fértil, com demandas para ministrar aulas de música. É partir daqui que nascem nossas interrogações sobre como os educadores musicais chegaram à profissão docente.

## 2. Contornos da docência, primeiros diálogos

### 2.1 Formação docente, um caminho vivo...

A compreensão acerca do papel ímpar que a experiência possui dentro da formação pedagógica do professor de música pode alicerçar-se de forma autônoma, já que, como mostra Abreu, ela pode acontecer dentro da própria ação do “ser professor”:

A profissionalização docente é algo vivo; ela não acontece na ação, ela é a própria ação; ela só atinge o vivido se for narrada. Ao tomar a profissionalização como uma narrativa, trago o movimento que o professor faz para tornar-se o que ele é no espaço em que atua. A partir do momento em que o professor narra a sua trajetória profissional, como professor de música, reconstroem-se os caminhos que levaram a determinados acontecimentos no vir a ser professor de música. Portanto, descrever a profissionalização como narrativa é dar visibilidade às experiências do professor de música nos contextos em que estão inseridos (ABREU, 2011, p. 157).

A experiência por si só é algo que está ligado à vida, à nossa existência:

A aprendizagem por via da experiência é um processo natural e intrínseco à essência do ser humano, embora nem sempre tenha sido verificado o reconhecimento e a valorização social deste processo. A escola surgiu como uma

## **O músico que se torna professor: projeto de vida ou eventualidade? Um estudo luso-brasileiro**

instância educativa especializada, que contribuiu para instituir e tornar hegemônica uma outra forma de aprender, baseada na ruptura com a experiência dos aprendizes, por se pensar que esta funcionaria como um obstáculo à aprendizagem (CAVACO, 2009, p. 221).

Nessa trajetória que diz respeito ao que somos, existem portos e estações, onde fazemos breves paradas ou, por vezes, ancoramos. Ambos os lugares descrevem o nosso percurso até ali, e o porquê de escolhermos aquele lugar de parada. Marie-Christine Josso nos aclara que estes lugares e paradas alcançam questões que emergem de nossa viagem pessoal:

Ao longo de nossa ‘viagem’, por ocasião dos procedimentos e história de vida e formação, escolhemos um porto de atracação momentânea e lá amarramos nosso barco no tempo dessa escala em que iremos visitar nosso passado tal como ele reemerge no contexto biográfico presente e tal como ele é alimentado pela partilha e pela reflexão intersubjetiva sobre os diferentes registros de nossa formação ao longo de nossa existência. O nó de atracação deve ser feito de tal forma que, se houver tempestade ou tempo ruim, ele não se afrouxe, mas facilmente seja desatado quando chegar o momento da partida, ao fim do procedimento (JOSSO, 2006, p. 376).

Aqui se fundem a história de vida e a consciência que liga passado, presente e futuro:

Uma vez que a perspectiva biográfica com a qual eu trabalho abraça a história de uma vida, é preciso chegar a um momento charneira de reconstrução de quem faz história no percurso de vida relatado. É o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo - o processo de formação - que pode ser apreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro. Será o estabelecimento dessa perspectiva temporal que permitirá nomear os ‘argumentos’ da história (JOSSO, 2006, p. 378).

A nossa condição humana é indissociável da experiência, da interação entre coisas e pessoas, entre os mundos sociais. Hannah Arendt nos induz a pensar sobre as nossas ações e a arrazoar diferentes formas sobre o que fazemos, enquanto senhores da construção da nossa própria humanidade, lembrando que o ser humano “inaugura sua identidade humana ao construir um mundo humano” (ARENDR, 1995, p. 152).

Assim, o nosso percurso estará constituído de pequenos elos, breves histórias, diferentes experiências, boas e más. Mas o valor que estabelecemos a estes elos históricos é paradoxal, pois ao mesmo tempo que nos ligam e podem nos conduzir à consciência mais ampla, também podem nos enredar e embaraçar:

Nessa história de elos, há como em toda história os bons e maus elos..., que não são bons nem maus em absoluto, evidentemente, mas que são tidos como tais para nós. Efetivamente o que liga é, ao mesmo tempo, enriquecedor e ameaçador. Uma riqueza no sentido de que a trama de fios que nos religam constitui, com o passar

do tempo, uma espécie de rede protetora como a dos acrobatas. Porém, ao mesmo tempo (e esse é o limite das imagens, ainda que sejam fecundas), ser preso nas malhas dessa rede pode tornar-se muito perigoso para nossa própria sobrevivência, dependendo de onde, como e quando essa rede opera (JOSSO, 2006, p. 379).

Existem mundos particulares, com vivências únicas e experiências que muitas vezes a descrição textual não abarca. Como valorar estas vivências? Por isso, o trabalho narrativo terá diferentes lugares, diferentes texturas para cada um de nós:

O trabalho biográfico não tem que julgar o valor do sentido construído, introduzindo uma hierarquia entre o sentido fundado sobre laços estabelecidos entre as teorias socialmente validadas e as realidades levadas em consideração, ambas fundadas sobre as simbolizações poéticas nascidas no ser de imaginação (a teoria como ficção) (JOSSO, 2006, p. 382).

Por esta razão, foi atribuído grande protagonismo às narrativas nesta construção teórica, em virtude de estarem ancoradas em subjetividades e identidades que são únicas, tornando-se imprescindíveis para a compreensão do percurso formativo do professor de música. Elizeu Clementino nos mostra de que forma os estudos acerca das histórias de vida de professores se articulam com o campo educacional:

Os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores (SOUZA, 2008, p. 45).

Nóvoa (1992) segue nos esclarecendo sobre o papel das histórias de vida dentro da formação do professor:

Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 25).

Assim, as histórias de vida são aqui consideradas baluartes que anteparam as diferentes dimensões que estão entrepostas na formação docente, onde os professores, ao se narrarem, se apropriam dos seus próprios processos formativos.

## **2.2 Experiência é o que nos toca**

Jorge Larrosa propõe que a experiência é aquilo que nos passa, ou o que nos toca, que nos acontece, e ao passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da

## ***O músico que se torna professor: projeto de vida ou eventualidade? Um estudo luso-brasileiro***

experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. Sendo assim, a experiência será imprescindível a esta transformação, à mudança. Esta experiência que “toca” e “transforma” é por muitas vezes força motriz para a construção de novos saberes para toda a vida. Mas o que seria então o “saber da experiência”? De acordo com o autor, este saber decorre de nossas vivências, mas é também aquele ao qual atribuímos sentido quando acontece (Larrosa, 2002). O conhecimento acerca da experiência não é a verdade absoluta sobre as coisas, mas do sentido, de como nos transforma, de como gera catarse, de como origina ciência... “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Assim, o saber da experiência poderá abrir janelas a outros mundos, e de forma pragmática, nos conduzir a outras práticas. Em alguns casos será a centelha que conduz à docência em música:

De fato, não há contradição entre ser um pianista de concerto e, ao mesmo tempo, um professor. Além disso, é significativo o número de pianistas de concerto que escolhem a docência em determinado período da vida, tornando-se grandes mestres e orientadores de futuros profissionais, graças ao seu conhecimento e experiência (GROSMAN, 2015, p. 319).

Os saberes aqui descritos não são quaisquer saberes, eles se revestem de emancipação, se abalizam pela reflexão e o desenvolvimento da sensibilidade. Desta forma, a formação profissional está impregnada na ação:

A competência profissional implica um conhecimento inerente à ação. Deve ser criativo, pessoal e construído. É a prática a fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão. Aprender a fazer através do “fazer”, assim como o desenvolvimento da sensibilidade criativa, são elementos fundamentais na educação e competência profissional (GROSMAN, 2015, p. 318).

Então, a experiência se tece entrecruzando diferentes dimensões da vida cotidiana, do tempo, do imaginário como nos traz Jobert (1991, p. 75):

A experiência é o que é constituído, ao longo do tempo, individual e coletivamente, na intimidade das pessoas, no seu corpo, na sua inteligência, no seu imaginário, na sua sensibilidade, na sua confrontação quotidiana com a realidade e com a necessidade de resolver problemas de toda a natureza.

Como aponta Carmen Cavaco, a experiência não se dá pela passividade diante daquilo que nos passa, mas está relacionada diretamente com a nossa ação no ato criador:

Nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem. Desse modo, o estudo da experiência e dos adquiridos experienciais não se pode circunscrever à

descrição do percurso realizado, tornando-se essencial aceder à interpretação do vivido por parte do sujeito implicado na ação (CAVACO, 2009, p. 225).

Por tudo isto, o apropriar-se da sua própria história de vida ao narrar-se, constitui-se como um encaminhamento pedagógico, que confere sentido às experiências passadas.

Por seu turno, António Nóvoa situa a docência em um lugar específico, o qual chama de *terceiro lugar*. Para o autor, a profissão professor demanda um investimento pessoal, por meio da escolha autônoma de seus próprios caminhos. Nesta passagem, se entrecruzam a busca pela criatividade e a liberdade, mas acima de tudo, uma identidade que não está regulada nem pela teoria e nem pela prática (BRASIL; CHAGAS NETO, 2016). As práticas do professor são empossadas de um ponto de vista teórico e metodológico, o que acaba por gerar um “conhecimento profissional docente”, que oportuniza autonomia para resolver demandas pessoais, culturais e sociais, as quais estão para além do mundo escolar. Desta forma, compreendemos que somos o que ensinamos e vice-versa.

Assim, o trabalho que realizamos enquanto professores apresenta dimensões do que somos, do que vivemos, demandando aquilo que significamos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Este modelo pedagógico se sustenta por um trabalho infundável de autorreflexão e de autoanálise, onde não assentamos sobre a margem que seria o ser professor na teoria. Também não fincamos este lugar no baluarte da prática, que seria a outra margem, mas sobre esse *terceiro lugar*. Qual seria este terceiro lugar? O próprio rio, onde corre o conhecimento, o equilíbrio, a plenitude.

### **3. Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve como estratégia a realização de entrevista narrativa. A escolha se deu pela compreensão acerca do caráter “não estruturado” que caracteriza tal procedimento, buscando alcançar profundidade a partir da imersão em díspares histórias de vida, aí onde se entrecruzaram tanto os aspectos situacionais que perpassam a formação docente como a atuação profissional em música.

Aqui se torna pedra angular a máxima onde Walter Benjamin (1994, p. 204) defende que, por meio da narrativa, “podemos dar significado ao acontecido ou ao vivido”. Nessa perspectiva, a narrativa “guarda” o significado do vivido, a experiência, nutrindo-a e a fortalecendo, permitindo que, mesmo depois de muito tempo se desenvolva por meio do processo reflexivo. Assim, a narrativa lança luz sobre o vivido, amplifica o que é discreto,

## **O músico que se torna professor: projeto de vida ou eventualidade? Um estudo luso-brasileiro**

sutil... imperceptível. E que, por ter negado o seu significado, se torna muitas vezes invisível. Desta forma, a reconstrução do passado pavimenta uma cosmovisão do ontem, do hoje e do amanhã, amalgamados a gerar novos saberes e novos fazeres.

O problema proposto neste estudo assenta nas questões que envolvem as histórias de vida de professores e, mais especificamente, dos que atuam com o ensino de música. A história de vida de professores tem ganhado protagonismo com trabalhos referenciais como Cavaco (2009), Nóvoa (1992) e Huberman (1992). Seguindo este referencial, consideramos como Nóvoa que a própria experiência dos professores convidados para fazer parte desta pesquisa foi a força motriz para a realização deste estudo:

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (NÓVOA, 1992, p. 10).

Passeggi e Souza (2008) esclarecem que o termo história de vida tem sido utilizado de forma genérica em diversas pesquisas e processos de formação. Por sua vez, Pineau (2006) elenca três modelos que permitem visualizar diferentes nuances em relação à pesquisa e aos diferentes processos de formação docente.

- ✓ Modelo biográfico;
- ✓ Modelo autobiográfico;
- ✓ Modelo interativo ou dialógico.

Olhados em detalhe, percebemos que **modelo biográfico** terá aclarado os limites das funções e saberes entre o pesquisador e os sujeitos sociais. Os conhecimentos neste *design* são delineados para uma condução do processo de pesquisa que será protagonizada pelo pesquisador. Pineau (2006) nos explica que, diferentemente do primeiro, o **modelo autobiográfico** permitirá que a condução e a essência do processo elaborativo sejam exclusivos do sujeito da pesquisa, de maneira que a atuação do pesquisador é totalmente passiva, limitando-se a ler ou ouvir o que passa diante dele. Por fim, o **modelo interativo ou dialógico** apresenta uma construção mediante um processo dialógico, sem hierarquia entre a análise do pesquisador e o discurso do entrevistado.

Assim, os procedimentos metodológicos desta pesquisa se orientaram pela dimensão **interativa ou dialógica**, a qual, segundo Passeggi e Souza (2008), permite o alcance de histórias de vida e memórias de formação para ambos os envolvidos no processo, com a atribuição de igual importância do pesquisador e do entrevistado na

construção, no projeto de formação. Delory-Momberger (2008) acaba por nos aportar nesta compreensão, quando esclarece que as histórias de vida fazem brotar o processo formativo, por meio da reflexão, amalgamando as narrativas à produção de conhecimento.

A estratégia de pesquisa fundamentada nas narrativas é, segundo Clandinin e Connelly (2000), um procedimento participante que envolve a descrição e a revisita de histórias de vida por parte dos entrevistados, ou seja, é uma construção colaborativa, onde se compartilha, além da subjetividade, as relações de pesquisa:

A razão principal da utilização da narrativa na investigação educacional reside no fato de o homem ser um potencial contador de histórias que, individual ou socialmente, vivencia uma história de vida. O estudo da narrativa é, por assim dizer, o estudo do modo como o ser humano 'sente' o mundo. Esta noção geral traduz a opinião de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais: professores e alunos são os contadores de histórias e as personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros (CLANDININ; CONNELLY, 1990, p. 2).

Desta forma, os aspectos subjetivos ganham protagonismo na construção de um mosaico de histórias e experiências, tecendo um formato pedagógico que se abaliza na vivência e na percepção de mundo do outro. Estebeleceu-se neste estudo, os seguintes objetivos:

- Investigar se a profissão de professor de música foi um projeto de vida ou uma ocasionalidade;
- Verificar se o contexto sociocultural ou socioeconômico aos quais os entrevistados foram expostos os conduziu para docência.

### **3.1. Os sujeitos da pesquisa**

Jovchelovitch e Bauer (2002) defendem a necessidade de o pesquisador possuir aproximação com o objeto de investigação e com os sujeitos investigados, em virtude da necessidade de justaposição com o contexto em que as práticas acontecem. Diante disto, foram convidados a participar nesta investigação quatro professores brasileiros e quatro professores portugueses. Todos possuíam mais de 15 anos de atuação na docência, foram identificados apenas pelas letras iniciais de seus nomes, sendo no quadro abaixo descritas suas nacionalidades, formação e atuação profissional.

Quadro 01 – Identificação dos professores entrevistados (Portugal e Brasil)

## O músico que se torna professor: projeto de vida ou eventualidade? Um estudo luso-brasileiro

NOME E NACIONALIDADE	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO
F. A – Português / Argentino	Bacharel e mestre em Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Particular de piano e teoria musical</li> <li>• Conservatório de música</li> <li>• Instrumentista</li> <li>• Acompanhador</li> <li>• Arranjador</li> <li>• Compositor</li> <li>• Maestro</li> </ul>
I.F – Português	Licenciado em Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto Social em Música</li> <li>• Instrumentista</li> <li>• Maestro</li> </ul>
V.F. – Português	Doutorando em Artes / Bacharelado em Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Superior da Música</li> <li>• Ensino de Performance de Trombone</li> <li>• Músico em Orquestra</li> </ul>
J. N. – Português	Psicólogo. Mestre e Doutor em Ciências da Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Superior da Música</li> <li>• Coordenação de Pós-Graduação em Música</li> <li>• Instrumentista</li> </ul>
V. S – Brasileiro	Mestre e Licenciado em Música. Doutorando em Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino fundamental / música</li> <li>• Instrumentista</li> <li>• Acompanhador</li> <li>• Arranjador</li> </ul>
L. S – Brasileiro	Licenciado, Mestre e Doutor Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino superior da Música</li> <li>• Instrumentista</li> </ul>
D. X – Brasileiro	Licenciando em Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino em Projetos Sociais em Música</li> <li>• Ensino Particular de Percussão e teoria musical</li> <li>• Instrumentista</li> </ul>
F. S – Brasileiro	Licenciado em Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Particular de Violão e teoria musical</li> <li>• Compositor</li> <li>• Cantor</li> <li>• Instrumentista</li> </ul>

Fonte: Pesquisa dos autores (2020)

### 3.2. Coleta de dados

O roteiro de entrevista foi concebido com 19 pontos norteadores, os quais estavam embebidos de termos tais como: experiência, saberes, história de vida, formação acadêmica, entre outros. Estes pontos norteadores foram divididos em quatro blocos:

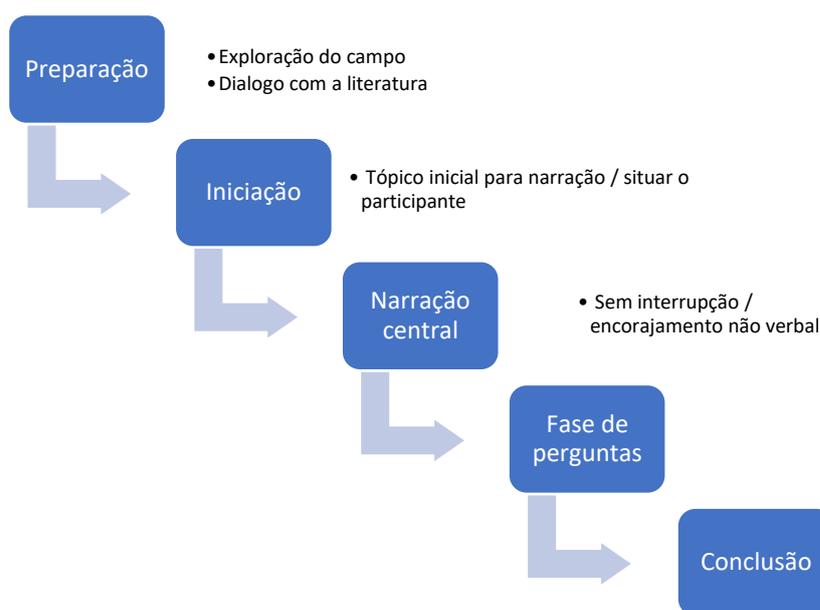
BLOCO	PONTOS
1º	Informações preliminares aos participantes
2º	Aspectos socioeconômicos e socioculturais
3º	Questões acadêmicas e saberes experienciais
4º	Escolha da profissão

A divisão dos blocos buscou alinhamento a Amado, quando advoga que:

A elaboração do guião<sup>i</sup> deve basear-se em diversas fontes, tais como a experiência profissional e acontecimentos anteriores adquiridos na área, nas sondagens prévias

resultantes de contatos informais com pessoas pertencentes ao universo que quer se explorar, numa possível entrevista exploratória e na revisão da literatura feita sobre as áreas de incidência do estudo (AMADO, 2013, p. 215).

Seguindo ainda suas recomendações, foi aplicado um “teste ensaio” da entrevista narrativa, buscando verificar a funcionalidade e clareza das questões elencadas, bem como se os objetivos previstos foram alcançados. Os participantes foram informados no início da pesquisa acerca do contexto do estudo e de que maneira seria procedida a entrevista narrativa. As entrevistas narrativas realizaram-se pela seguinte ordem:



Fonte: Adaptado de Jovchelovitch e Bauer (2002).

As entrevistas narrativas foram realizadas individualmente, sempre conduzidas por um dos pesquisadores. Não houve necessidade de adaptação do roteiro, sendo o mesmo guia aplicado a todos os participantes da pesquisa. O ponto nevrálgico que a nossa questão de investigação procurava averiguar – sobre o tornar-se docente – em momento algum foi comunicado, com vistas a evitar uma contaminação acerca do sentido atribuído ao tópico central. O tempo de fala em ocasião alguma foi condicionado, buscando que houvesse tranquilidade e naturalidade no desenvolvimento dos acontecimentos vividos por cada um dos docentes. A formulação do percurso discursivo não fez menção acerca de lugares ou nomes, ou quaisquer outras informações que pudessem corromper ou contaminar a narrativa dos convidados.

### 3.3. Tratamento dos dados

## **O músico que se torna professor: projeto de vida ou eventualidade? Um estudo luso-brasileiro**

As entrevistas narrativas oscilaram entre 48 a 124 minutos de duração. Foram transcritas *ipsis litteris* pelo próprio entrevistador, para evitar quaisquer divergências entre as falas gravadas aos dados transcritos. Amado (2013) descreve que uma das questões mais frequentes sobre o tratamento dos dados se antepara na exigência de fidelidade ao discurso do entrevistado. Para o autor, é necessário cuidado não só na captação das palavras, mas também na consciência de que a transcrição é o momento de um novo passo no processamento da pesquisa. Para isso, é necessário revisitar os envolvimento, emoções, buscando alcançar a profundidade do significado que o entrevistado quis trazer em suas falas passadas.

O processo de transcrição resultou num total de 56 páginas contendo todas as falas dos entrevistados. Seguiu-se um processo de leitura sistemática de cada entrevista narrativa em busca dos elementos que pudessem enriquecer o objeto de pesquisa. Por fim, separámos os trechos para inserção neste artigo, realizando a identificação de cada fala pelas letras que abreviam nome e sobrenome, âmbito educacional e o país onde atuam e, por último, a data de realização da entrevista narrativa.

### **4. Dialogando com os sujeitos da pesquisa**

#### **4.1. Professor de música – projeto de vida ou uma ocasionalidade?**

*Eu ser professor hoje, de onde eu vim... era totalmente improvável. Dizer que meu contexto social me ajudou? Não rola não velho, não existia essa possibilidade de um menino de escola pública se tornar professor (F.S. – Ensino particular de violão e teoria musical no Brasil – Entrevista em 28.09.19).*

A docência foi um projeto de vida para estes músicos? Foi por meio de uma recomendação familiar que eles escolheram ser professores? Com base nos dados coletados neste estudo categoricamente afirmamos que não. Todos os entrevistados de ambos os países discorrem que a docência se deu de forma despropositada, de tal modo que em cada uma das entrevistas narrativas detectamos singularidades. O professor português V. F descreve um pouco da influência familiar em sua relação com a música ainda muito cedo:

*Comecei a cantar com meu pai aos 4 anos em cafés. Tínhamos aula de solfejo em casa e o professor era muito exigente. O meu irmão sofreu muito, porque o ensino é formatado. O professor ficava muito chateado conosco e berrava... Aí o meu irmão chegou ao ponto que queria desistir, falava: “ eu não quero mais música”. Eu vim a sentir isto mais tarde quando já estava na profissão como professor, quando desenvolvi esta consciência (V. F – Ensino Superior em Portugal – Entrevista em 27.11.19).*

O docente nos esclarece que existem alguns aspectos de consciência em relação a música que são adquiridos tardiamente e nos faz compreender que existe uma condução familiar apenas ao aprendizado da música e não para a escolha de uma profissão. Esta influência familiar descrita pelo entrevistado acaba por permitir uma relação mais aproximada com a música e, por conseguinte, o contato para o âmbito mais profissional da música, tal como nos descreve V. F:

*Eu venho de um bairro social, meu pai pôs-me a estudar música. Eu e meu irmão fomos os únicos a estudar música, isto porque no bairro social era a forma de colocar os miúdos<sup>ii</sup> a ocupar o tempo. Não diria que foi o meio social... Foi em casa com o meu pai. Em casa a gente sempre ouvia música, meu pai tocava piano e guitarra e tentou a nos ensinar guitarra e piano, mas aquilo foi mal, não funcionou muito bem. Depois ele contratou um professor para nos dar noções de música, onde este professor nos encaminhou para a banda, para a escola profissional (V. F – Ensino Superior em Portugal – Entrevista em 27.11.19).*

Já F. S., que atua há mais de 15 anos com o ensino particular de violão em uma das maiores metrópoles do Brasil, nos descreve de que maneira ele se “descobre” professor. Quando questionado sobre o papel de sua família em sua escolha profissional, ele explica que existem diferenças neste aspecto familiar:

*Que família que nada... eu só lembro do professor Jailson, meu primeiro e único professor de violão. Ele ainda nas aulas falava para a gente: “Vocês têm que fazer licenciatura, pensa no mercado de trabalho...” Mas foi algo vago, acho que foi a vida mesmo que me levou, foi me empurrando e quando eu pensei já estava lá (risos) (F.S. – Ensino particular de violão e teoria musical no Brasil – Entrevista em 28.09.19).*

O professor D.X, que atua em um projeto social que atende pessoas em situação de rua no Brasil, descreve que não houve qualquer projeto seu em se tornar professor:

*No início foi involuntário essa questão de ensinar música. Eu era aluno lá na ONG Escola de Educação Percussiva e a gente se reunia para fazer estudos musicais. Existiam alguns que eram de um semestre anterior e já sabiam um pouquinho mais e acabavam ensinando algumas coisas para os colegas mais novos. O coordenador da escola percebeu isso e me chamou para dar uma aula lá, aí ele viu e gostou. Depois que eu conclui meus estudos lá no projeto social EEPI<sup>iii</sup> ele me chamou para ficar como professor fixo (D.X. – Projeto Social em Música no Brasil – Entrevista em 26.09.19).*

Esse docente nos esclarece que a sua atuação enquanto professor se estabelece em virtude de um convite e não por um projeto pessoal, o que denota, uma ocasionalidade e não um projeto de vida.

#### **4.2. Contextos socioculturais e socioeconômicos nos percursos profissionais**

Aqui somos levados a rememorar os dados apresentados no início deste trabalho e anteriormente trazidos por Brasil (2019), os quais destacam um percentual de 85,7% para aqueles que atuam como professores de música como opção de sustento ou complementação de suas rendas. Desta maneira, existe um outro pilar de sustentação para a escolha da docência como profissão, como nos mostra um maestro Português:

*Eu comecei a me dedicar fundamentalmente ao ensino da música quando eu vim para cá (Portugal). Não era o objetivo principal, mas foi esta questão, e sempre foi o meio que os músicos têm para sobreviver, já te expliquei o porquê. Infelizmente as escolas de música são um lugar onde o músico vai encontrar um ordenado para ter uma estabilidade econômica mínima (F.A. – Professor particular de piano e teoria musical em Portugal – Entrevista em 24.11.19).*

Esta busca por um suporte financeiro é trazida também por outro professor português:

*Meus pais tinham dificuldade financeira, então tive que fazer uma escolha trabalhar para poder estudar. Aí, finalizei o 2º ano, nessa altura eu já tinha 18 anos e conseguir juntar duas partes, fui trabalhar no conservatório de música e finalizar os meus estudos. Depois ingressei para trabalhar no conservatório, juntar algum dinheiro e depois conseguir concorrer para a escola superior de Lisboa, portanto entrei e depois foi basicamente um caminho mais à direita (I.F. – Projeto Social em Portugal – Entrevista em 01.12.19).*

Em alguns discursos, como no caso de V. S., que atua há mais de dez anos exclusivamente no ensino fundamental no Brasil, podemos notar que não foi um projeto profissional:

*Na verdade, o que me levou à docência foram as oportunidades, não era o espaço que eu galgava, não era o espaço que eu queria estar, mas foi a oportunidade mesmo (V. S. - Ensino fundamental no Brasil – Entrevista em 28.09.2019).*

Sem dúvida que a necessidade financeira e as oportunidades de trabalho lançam a realidade da atuação como professor de música, mas não somente isto. O professor V. S., cuja opção primeira era também a música, segue nos esclarecendo que, além da oportunidade, existe um papel decisivo da figura do mestre como baluarte do “vir a ser professor”:

*Foi uma consequência. O meu professor de violão teve uma participação decisiva nisto. Lembro que quando eu me vi dando aula particular, eu me via imitando ele. Aquela imitação da forma, da maneira que ele ensinava me dava prazer, eu gostava de fazer aquilo, eu gostava de ver a evolução do aluno. Ao*

*mesmo tempo isso de ensinar me dava satisfação, mas foi uma consequência. Eu não comecei a estudar música para dar aula, eu comecei para tocar. Dar aula foi uma consequência, mas uma consequência prazerosa (V. S. - Ensino fundamental no Brasil – Entrevista em 28.09.2019).*

Um outro ponto que se entrecruza nas falas de profissionais portugueses e brasileiros é sobre o esforço de suas famílias para que seus filhos escolhessem outra profissão que não a música, como mostra D.X.:

*Meu pai queria que eu fosse médico, ele falou um dia para o encarregado de uma empresa que eu trabalhava: “ele está dizendo aí que quer ser músico. Mas se ele quiser eu pago o curso de médico para ele”. Eu fiquei pensando: eu ser médico? (Risos) (D.X. – Projeto Social em Música no Brasil – Entrevista em 26.09.19).*

De igual modo os pais do professor I. F., que atende centenas de alunos em um dos maiores projetos sociais de Portugal, descreve:

*Eu tinha o jeito para a parte artística e os meus pais queriam muito que eu fosse para a arquitetura, como me tornei músico... foi assim um ‘cadinho... desacato ali em casa (risos). Mas eles depois compreenderam e hoje em dia, felizmente, eles conseguem ver qual que era o meu sonho, fiz a coisa certa. E eles próprios conseguem perceber que se calhar<sup>iv</sup> não seríamos tão realizados como somos hoje em dia (I.F. – Projeto Social em Portugal – Entrevista em 01.12.19).*

Se em todos estes entrevistados o projeto inicial era ser músico e por condicionantes socioeconômicas iniciaram-se na docência, também encontramos situações diferenciadas, a exemplo de F. A., que atua no ensino superior em Portugal. O professor destaca que a sua prática musical variada acabou por conduzi-lo a lecionar no Departamento de Ciências Musicais de uma universidade portuguesa, embora a sua formação profissional e área de docência anterior fosse outra:

*Estou aqui na Universidade como professor de psicologia há 32 anos, no departamento de ciências da educação. Apesar de não ter diploma em música eu tenho uma prática musical variada, portanto acharam por bem pôr-me aqui. Eu consegui juntar meu grande Hobbie com minha profissão (J. N. – Ensino Superior em Portugal – Entrevista em 01.12.19).*

O ponto comum de todos os professores em ambos os países perpassa o lugar do mestre, do modelo docente que conduz à crença de que a educação é algo garante alguma mobilidade social. Isso permite que desfrutem de uma confiança que eles também podem influenciar, modificar, interferir na realidade posta diante deles, como vemos no testemunho de L. S.:

## **O músico que se torna professor: projeto de vida ou eventualidade? Um estudo luso-brasileiro**

*Eu vim de uma realidade onde entrar na universidade era um sonho. Eu me refiro a UFBA<sup>v</sup> como um sonho muito distante para alguém do Calabar<sup>vi</sup>, fazer uma Faculdade na UFBA sendo negro... eu lembro que uma vez conversando com minhas primas, eu quero estudar na UFBA, ela me respondeu você e todo mundo quer estudar na UFBA. Foi acontecendo e eu entrei, quando eu entrei foi assim o contato com esse mundo todo da universidade, ver o que é uma pós-graduação, eu passava pela salinha ali, sala da pós-graduação. Poxa, o que é isso, será que um dia eu vou estar aí? Mais logo, logo eu comecei a olhar para aquelas coisas e vislumbrar e falar não, eu quero isso para mim também. Lembrei-me daquela música de Lázaro: “Eu sei o que é bom, e o que é bom também pode ser meu” (L. S. - Ensino Superior no Brasil – Entrevista em 29.09.19).*

Assim, esta pesquisa alcança que o objeto da Educação Musical abriga diferentes desdobramentos na vida cotidiana, delineando um perfil docente com uma construção social sobremodo diferenciada. O objeto da Educação Musical respeita às “relações entre as pessoas (s) e a (s) música (s) sob os aspectos de apropriação e transmissão” (KRAEMER, 2000, p. 51) e, como percebemos nas falas dos professores entrevistados, as funções do conhecimento pedagógico-musical elencadas pelo educador musical alemão Rudolf-Dieter Kraemer transpassam diferentes aspectos socioeconômicos ou socioculturais.

A partir dos diferentes desdobramentos obtidos nesta pesquisa, é possível então, alcançar um “ser social” que traz por meio de suas narrativas orais outras dimensões que estão para além do evento musical; para a sua compreensão, torna-se então necessário amplificar as minúcias de suas interações com os seus mundos sociais. Deste modo, as narrativas e as histórias de vida obtidas nesta pesquisa permitem envolver este mundo subjetivo, o qual é imbricado de significados e diferentes representações sociais. A educadora musical Jusamara Souza nos esclarece acerca da importância destas representações:

*A compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações com a cidade, o lugar como espaço do viver, habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui (SOUZA, 2004, p. 10).*

Concluímos que, sem dúvida, os professores entrevistados narram que o encontro com a docência em música foi uma construção a partir de seus espaços sociais, de seus mundos musicais, dos lugares que habitaram, da maneira que vivenciaram, experimentaram

e assimilaram a música.

## 5. Considerações finais

Cada narrativa aqui trazida abre janelas e convida-nos ao aprofundamento da pesquisa, pois como nos alertou Walter Benjamin: “por meio da narrativa podemos dar significado ao acontecido ou ao vivido, guardando a experiência, nutrindo-a e fortalecendo, permitindo que, mesmo depois de muito tempo se desenvolva, por meio do processo reflexivo” (BENJAMIN, 1994, p. 204). Os nossos entrevistados afirmam que a formação do professor de música é algo vivo, dinâmico, um processo de aprendizagem que acontece na reflexão e na narração da sua experiência (CAVACO, 2009).

Como resultado deste estudo, nos permitimos lançar um olhar de contemplação sobre o docente da área da música que se “descobre professor”, em meio à escuta sensível de seu próprio percurso, de um encontro consigo, mesmo quando, aparentemente, esse percurso o desvia da sua orientação primeira para ser músico, mas o situa num porto de abrigo, seguro (JOSSO, 2006).

Sendo o professor alguém que se faz nas suas circunstâncias, ele se molda também nos desvios e inflexões que as dificuldades e oportunidades lhe vão proporcionando, pelo suporte que vai encontrando nas famílias e mestres com que se cruza, e pelas resistências às pressões que lhe vão infligindo. Apesar da diversidade das suas histórias de vida, em todos a música cruzou-se com a docência e, nestes percursos, onde se intersectam, convergem e bifurcam caminhos, os sujeitos percebem-se múltiplos e descobrem seus modos próprios e distintos de serem professores.

## Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162, dez. 2011.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ARENDT, Hannah. **Condição humana**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

BRASIL, Anderson. **Música e periferia: o sonho e o real em um mundo negro chamado Bahia**. Curitiba: APPRIS, 2019.

***O músico que se torna professor: projeto de vida ou eventualidade? Um estudo luso-brasileiro***

BRASIL, Anderson; CHAGAS NETO, Antônio. Estágio Supervisionado e o Ensino de Música: reflexões sobre a prática docente. In: CHAGAS, Antônio; ALMEIDA, R (Org.). **Educação Musical e Práticas Instrumentais**. Juazeiro do Norte: UFCA, 2016, v. 1, p. 83-98.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

CAVACO, Carmen. Experiência e Formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.13, n. 3, p. 220-227, 2009.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. São Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research**, Washington, v. 19, n. 5, p. 2-14, jun./jul.1990.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GROSMAN, Miriam. Reflexões sobre a formação do músico/professor na atualidade. **Trivium**, Rio de Janeiro, v.7, n. 2, p. 316-330, 2015.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOBERT, Guy. La place de l'expérience dans les entreprises. In COURTOIS, B.; PINEAU, Gaston. **La formation expérientielle des adultes**. Paris, La Documentation Française, 1991. p.75-81.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, abril/nov. 2000.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. Campinas: UNICAMP, 2002.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Autobiografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, Jusamara Vieira. A educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 7-11, mar. 2004.

**Observações** - Este artigo resulta de uma pesquisa de pós-doutoramento realizada na Universidade de Lisboa. Foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito da UIDEF - Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UIDB/04107/2020. Referência UIDB/04107/2020.

## Notas

<sup>i</sup> Roteiro, tópicos principais de um trabalho ou de uma discussão.

<sup>ii</sup> Termo utilizado para descrever uma criança que está começando a aprender e a desenvolver percepção acerca das coisas que a envolvem.

<sup>iii</sup> Escola de Educação Percussiva Integral.

<sup>iv</sup> Palavra utilizada em Portugal. Equivale a talvez, não sei, sei lá.

<sup>v</sup> Universidade Federal da Bahia - UFBA.

<sup>vi</sup> Calabar é uma das comunidades mais carentes da capital baiana. Composta por população de baixa renda, possui a 1ª Base Comunitária de Segurança inspirada nas Unidades de polícia pacificadora - UPP's do Rio de Janeiro no Brasil.

## Sobre os autores

### Anderson Brasil

Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa (ULisboa). Doutorado em Música pela Universidade Federal da Bahia, Mestrado e Graduação em Música pela mesma instituição. Professor Adjunto na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Líder do Grupo de pesquisa ECOMUSPP - Ecologia, Música e Práticas Pedagógicas. Pesquisa sobre os seguintes temas: Educação Musical, desigualdade social e projetos sociais. Cantor, compositor e instrumentista, teve algumas de suas canções gravadas em CDs de alguns dos maiores festivais de música do Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8132-4204> E-mail: sonsbrasil@gmail.com

**Ana Paula Viana Caetano**

Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e investigadora na UIDEF - Unidade de Investigação da Universidade de Lisboa. É doutorada em Ciências da Educação e Mestre em Ciências da Educação - Psicologia da Educação. Coordena o grupo de Investigação Curricular e Formação de Professores, bem como o Doutoramento em Educação, especialidade de Formação e Supervisão de Professores e o Mestrado em Educação e Formação, com especialização em Desenvolvimento Social e Cultural.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2481-5215> E-mail: [apcaetano@ie.ulisboa.pt](mailto:apcaetano@ie.ulisboa.pt)

**Ana Luísa Fernandes Paz**

Doutorado em Educação no Instituto de Educação da Universidade Lisboa. Mestre em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa e licenciada em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Atua na Pós-Graduação em Pedagogia para o Ensino Superior (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). É professora auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e investigadora na UIDEF - Unidade de Investigação da Universidade de Lisboa. Recebeu 3 prêmios e/ou menções honrosas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4848-8183> E-mail: [apaz@campus.ul.pt](mailto:apaz@campus.ul.pt)

Recebido em: 10/12/2020

Aceito para publicação em: 31/12/2020