



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Doutorado em Música**

**Os sentidos da performance e da docência à luz da
Logoteoria: um estudo com professores de instrumento em
duas universidades do Nordeste**

Sandra Kalina Martins Cabral de Aquino

João Pessoa
Dezembro de 2017



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Doutorado em Música**

**Os sentidos da performance e da docência à luz da
Logoteoria: um estudo com professores de instrumento em
duas universidades do Nordeste**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em
Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB
– como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor em Música, área de concentração em
Educação Musical.

Sandra Kalina Martins Cabral de Aquino

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maura Penna

Coorientador: Prof. Dr. Thiago A. Avellar de Aquino

**João Pessoa
Dezembro de 2017**

A657s Aquino, Sandra Kalina Martins Cabral de.
Os sentidos da performance e da docência à luz da
logoteoria: um estudo com professores de instrumento em duas
universidades do Nordeste /Sandra Kalina Martins Cabral de
Aquino. - João Pessoa, 2017.
174 f. : il.

Orientador: Maura Penna.

Coorientador: Thiago A. Avellar de Aquino.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCTA

1. Música. 2. Educação musical. 3. Ensino superior. 4.
Professor de instrumento. 5. Logoterapia. 6. Viktor Frankl. I.
Título.

UFPB/BC



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DEFESA DE TESE DO DOUTORADO

Título da Tese: "Os sentidos da performance e da docência à luz da Logoteoria: um estudo com professores de instrumento em duas universidades do Nordeste".

Doutorando(a): Sandra Kalina Martins Cabral de Aquino

Tese aprovada pela Banca Examinadora:

Dr.^a Maura Lúcia Fernandes Penna
Orientadora/UFPB

Dr. Thiago Antônio Avellar de Aquino
Co-orientador /Membro Externo ao Programa/UFPB

Dr. Jean Joubert Freitas Mendes
Membro Externo à Instituição/UFRN

Dr.^a Cristina Maria Payan Capparelli Gerling
Membro Externo à Instituição/UFRGS

Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Membro Interno do Programa/UFPB

Dr.^a Juciane Araldi Beltrame
Membro Interno do Programa/UFPB

João Pessoa, 07 de Dezembro de 2017

Aos meus amores,
Felipe, Lucas e Sophia.

AGRADECIMENTOS

À Deus por sempre me mostrar o “caminho, a verdade e a vida”.

Ao meu marido, Felipe, por estar sempre ao meu lado, demonstrando seu amor todos os dias, nesses últimos 26 anos.

Aos meus filhos, Lucas e Sophia, que são a razão do meu viver e o principal motivo para a realização deste trabalho.

À minha família, pelo apoio e suporte, além da compreensão pelas minhas ausências e noites em claro, mas que me proporcionaram reflexões e intenso crescimento intelectual.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maura Penna, que me abriu as portas para a viabilidade da interface entre as áreas e me fez acreditar nas possibilidades de aproximação entre a área de Educação Musical com as Práticas Interpretativas. Inclusive, por apontar a possibilidade de transversalidade com a Logoterapia, como suporte teórico para a análise das entrevistas. Ao mesmo tempo, sou agradecida por sua dedicação, que se tornou exemplo de integridade e responsabilidade acadêmica.

Ao coorientador da pesquisa, Prof. Dr. Thiago Avellar de Aquino, pelo auxílio ao longo do processo de análise e por me apresentar a literatura da área de Logoterapia, como também aos ensinamentos de Frankl, onde pude encontrar muitas respostas para os meus próprios questionamentos.

Aos voluntários participantes, desde a aplicação da entrevista piloto aos professores que foram inseridos no processo desta pesquisa, que depositaram sua confiança e prestaram seus depoimentos de maneira franca e colaborativa.

Aos membros da banca de qualificação de doutorado, por serem capazes de apontar os caminhos para a etapa final desta pesquisa, como também aos professores participantes da

defesa da tese, que muito me honraram com sua participação, enriquecendo a versão conclusiva deste trabalho com suas valiosas indicações.

À UFPB, instituição na qual trabalho e onde foi realizado o doutoramento, por proporcionar inúmeras oportunidades de crescimento artístico e acadêmico, como também de transmitir conhecimentos musicais e formar novos violinistas.

Aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, Prof. Dr. José Henrique Martins e o Prof. Dr. Valério Fiel da Costa.

Ao Prof. Dr. Luis Ricardo Queiroz, pelas discussões ainda na fase de pré-projeto desta pesquisa, como também pelas importantes sugestões ao longo dos trabalhos.

Aos professores do PPGM, com os quais cursei disciplinas no âmbito do Doutorado, que enriqueceram as possibilidades de referencial teórico da pesquisa.

Aos secretários do PPGM: Izilda Carvalho e Augusto Zafalan.

Aos professores que construíram minha formação violinística e docente, em especial aos Profs. Yerko Pinto Tabilo, Sally O'Reily, Camila Wicks e Lynn Blakeslee, que se tornaram referência artístico-musical.

Aos meus alunos, com os quais me realizo cotidianamente e busco me expressar musicalmente, transmitindo ideias musicais que, espero, se desenvolvam através do amadurecimento de seu próprio processo criativo.

Enfim, a todos os que, direta ou indiretamente, tiveram uma participação na minha formação humana, como também aqueles que me apoiaram na realização de cada etapa deste doutoramento.

“Se eu não faço, quem o fará? – E se eu não o faço agora, quando se fará? – E, se só para mim o faço, o que é que eu sou afinal?”

Hillel

AQUINO, Sandra Kalina Martins Cabral de. Os sentidos da performance e da docência à luz da Logoteoria: um estudo com professores de instrumento em duas universidades do Nordeste. 174 f. : il. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

Resumo

A presente pesquisa busca refletir sobre a relação do professor universitário de música com seu instrumento e como este pode dar significação à sua atuação docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada a partir da metodologia da História de Vida musical, mais especificamente, com a aplicação de entrevistas episódicas narrativas sobre a trajetória musical de cada participante. Seu objetivo geral consiste em compreender como professores de instrumento de nível superior de duas universidades da região Nordeste do país estabelecem relações entre a prática artística e sua atuação pedagógica, abordando as significações de cada uma delas. A partir das entrevistas, a pesquisa busca obter relatos não apenas das experiências da formação musical do entrevistado, como também aspectos subjetivos e emocionais. Além disso, a análise engloba a relação do entrevistado com a música e, sobretudo, o significado desta nos diferentes estágios da vida do participante. A pesquisa tem caráter interdisciplinar, com referencial teórico da Psicologia, através dos conceitos de Viktor Frankl, quanto às concepções da motivação humana, ancorada na busca do sentido da vida, que originou a Logoteoria; e, ainda, na Teoria da Motivação Humana de Abraham Maslow. Na área da Educação Musical, toma como base os trabalhos de Penna, Arroyo, Vieira, Queiroz, Pellegrino e Louro. Desta forma, articulando contribuições da Educação Musical e da Psicologia, discutimos a construção de um sentido de vida pessoal a partir da prática artística e/ou da docência. Por este prisma, a Logoteoria tornou-se uma ferramenta importante para a análise das entrevistas, como também para a discussão da relação dos professores com as atividades de tocar e ensinar. A partir das entrevistas com oito docentes da área de Práticas Interpretativas – dos instrumentos de cordas e piano – atuantes na Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, é realizada uma discussão acerca dos sentidos da performance e da docência. Desta forma, a pesquisa busca compreender os efeitos da relação professor/intérprete sobre a prática de ensino destes profissionais, levando em consideração que a Educação Musical, como área de conhecimento científico, também deve lançar um olhar para a percepção de sentido de vida profissional, condições de trabalho, capacidade de crescimento e aperfeiçoamento individual, e, acima de tudo, acerca das motivações do professor de música. A discussão sobre o papel e a atuação do professor universitário de instrumento, além do estudo sobre as motivações e busca do sentido da vida no contexto da Educação Musical, a partir de Frankl e Maslow, articulando a Logoterapia e a Educação Musical, pode ajudar a compreender e indicar possibilidades de renovação da atuação de professores da área de Práticas Interpretativas.

Palavras-chave: Educação Musical. Ensino Superior. Professor de instrumento. Logoterapia. Viktor Frankl.

AQUINO, Sandra Kalina Martins Cabral de. The meaning of performance and teaching in the light of the Logotherapy: a study with music instrument professors in two universities of the Northeast of Brazil. 174 f. il. 2017. Doctoral Dissertation – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

Abstract

Abstract: This research aims at reflecting how university music professors are related to their musical instrument, and how it can give significance to their teaching practice. This is, in fact, a qualitative research, which is more specifically based on the History of Musical Life methodology, through the application of narrative episodic interviews on the musical path of each participant involved. The general goal consists of understanding how applied instrument professors at tertiary education in two universities of the Northeast part of Brazil establish relationships between their artistic practice to their pedagogical activities, approaching the meaning of each one of them. Based on the interviews, this research aims to collect narratives not only of the experiences of the music background of the interviewees, but also subjective and emotional aspects from them. Furthermore, the analysis includes how the interviewee personally relates to music and, above all, the its meaning of in different stages of their lives. The research has an interdisciplinary character, with theoretical reference on Psychological Science, through the concepts of Viktor Frankl on the conceptions of human motivation, anchored in the search for meaning in life, which originated the Logotherapy; as well as Maslow's Theory of Human Motivation. In the field of Music Education, based on the works by Penna, Arroyo, Vieira, Queiroz, Pellegrino, and Louro. Thus, articulating contributions from Music Education and Psychology, we discuss the construction of meaning for personal life based on the artistic and/or teaching practice. Through this prism, the Logotherapy became an important tool in order to analyze the interviews, as well as discussing how the professors relate themselves to their playing and teaching activities. Through the interviews with eight professors from the area of Performance – string instruments and piano – active at the Federal University of Paraíba and the Federal University of Rio Grande do Norte, we start a discussion on the meaning of performance as well as teaching. Thus, the research intends to understand the effects of the relationship professor/performer to the teaching practices of those professionals, taking into consideration that Music Education, as a field of scientific knowledge, also has the duty to look after the perception of meaning in professional life, working conditions, growth capacity and personal improvement and, above all, on the motivations of the music professor. The discussion on the role and the acting of the university music instrument professor, besides the study on the motivations and search for meaning in life in the context of Music Education, from the perspective of Frankl and Maslow, articulating the Logotherapy and Music Education, could help to understand as well as to indicate possibilities to renovate the role of professors in the area of Music Performance.

Keywords: Music Education. Tertiary Education. Music instrument professor. Logotherapy. Viktor Frankl.

Sumário

Introdução	13
Capítulo 1	23
Professores universitários de instrumento: seu papel e atuação	23
1.1. O ensino da música em transformação no Brasil: do conservatório à universidade	24
1.1.1. O estabelecimento de novos paradigmas para o ensino da música no Brasil	27
1.1.2. A relevância da Educação Musical no processo de transformação do papel do professor de instrumento no Brasil	31
1.2. Breve histórico das Universidades pesquisadas no presente estudo	32
1.3. A formação dos professores atuantes nos Cursos de Bacharelado	34
1.4. Desafios e paradigmas do ensino do instrumento na atualidade	39
1.4.1. A questão da dualidade intérprete/docente	41
Capítulo 2	50
A Teoria de Maslow e a Logoteoria de Frankl: motivações e busca do sentido da vida no contexto da Educação Musical	50
2.1. Teoria motivacional de Maslow	54
2.2. Teoria motivacional de Frankl	59
2.3. A Logoteoria na Educação	64
2.4. Princípios da Logoteoria de Frankl e o cotidiano do docente de música	66
Capítulo 3	71
Os caminhos da pesquisa	71
3.1. A metodologia de História de Vida e as estratégias de entrevistas	71
3.2. A realização de coleta e tratamento dos dados	74
3.3. Perfil dos docentes participantes	79
Capítulo 4	81
Relatos e experiências do professor de instrumento	81
4.1. Os primeiros contatos com a música	82
4.2. Conflitos e dúvidas quanto às possibilidades da vida musical	86
4.3. Influências do paradigma de ensino dominante nos conservatórios	99
4.4. O papel das Pós-Graduações na formação de professores universitários em música	105
Capítulo 5	111
O exercício da autotranscendência no ensino e na performance musical	111
5.1. Transferências mútuas: a reciprocidade entre a docência e a performance	111
5.2. Sentidos da performance e da docência	119
5.3. Conexões emocionais com seus semelhantes	125
5.4. A atitude diante do sofrimento	129
5.5. Uma trajetória de mudanças de sentido e realizações	131
5.6. Buscas e aspirações profissionais em contraposição à finitude da vida	133

Capítulo 6	137
Reflexões e perspectivas sobre os sentidos da atuação do professor de música: um olhar frankliano acerca da performance e da docência	137
6.1. Viktor Frankl e as artes	140
6.2. Por uma teoria frankliana aplicada à Educação Musical: diálogos entre a performance e a docência	147
Considerações finais	155
Referências	161
Apêndice A – Termo de consentimento livre esclarecido	173

Introdução

A presente pesquisa nasceu de minha vivência como docente de violino há quase uma década no Departamento de Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Uma instituição importante na formação de instrumentistas no Brasil, mas, que também se consolidou, ao longo dos anos, por sua atuação nas demais subáreas da música, a exemplo da Educação Musical, Musicologia, Etnomusicologia e Composição. Um ambiente de abrangente produção de conhecimento de cunho científico-acadêmico, mas também de sólida formação de instrumentistas e de produção artístico-musical. A realidade de um cotidiano que viabiliza a interação entre as subáreas e que desperta o interesse em pesquisas com interfaces múltiplas, a partir da vivência de meu próprio dia-a-dia acadêmico e artístico.

Assim, a temática foi decidida com base em meu próprio *background* e história de vida, partindo de minha atuação como violinista da Orquestra Sinfônica da Paraíba e vivência musical durante os seis anos em que residi nas cidades de Baton Rouge/Louisiana e Rochester/Nova York, ambas nos Estados Unidos. Nesse período, realizei cursos de aperfeiçoamento e de mestrado em música (Performance do Violino), tendo trabalhado como violinista da Baton Rouge Symphony Orchestra. Destaco que, durante a realização de meu mestrado na Eastman School of Music, pude cursar um leque de disciplinas que abrangia desde a performance, música de câmara, teoria e história da música, até disciplinas da área de Educação Musical. Além disso, devo acrescentar a estes aspectos formadores de minha atuação profissional e, ao mesmo tempo, elemento motivador para esta pesquisa, a vivência, durante um ano, como professora substituta nas disciplinas de violino e viola no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba (IFPB), bem como minhas atividades docentes junto à Escola de Música Anthenor Navarro, vinculada ao Governo do Estado da Paraíba. Todas essas atividades foram desenvolvidas antes do meu ingresso como professora com dedicação exclusiva junto à Universidade Federal da Paraíba, em 2008.

Como docente da área de práticas interpretativas de uma instituição superior, ao mesmo tempo em que atuo como violinista profissionalmente há 25 anos, confidencio que, em muitos momentos de minha trajetória profissional, alternei meu foco de atuação e minhas energias a uma ou outra dessas vertentes: performance e docência. Em muitos casos, sentia uma lacuna causada pela ausência de atuação simultânea, que me permitisse sentir plenamente realizada no

lado profissional. Desta feita, ao longo dos anos, tenho me confrontado com indagações a respeito dos sentidos da performance, como também da docência, e como estas duas vertentes podem harmonicamente estar articuladas. Este, de certa forma, foi um dos motivos que me instigaram a propor a realização desta pesquisa, com vistas a oferecer uma contribuição, a partir do olhar da Educação Musical, lastreado na Psicologia, para o ensino do instrumento no âmbito das universidades. Logo, para garantir o devido distanciamento, no papel de pesquisadora, procuro superar minha própria tendência de considerar que a performance vem a ser algo essencial para o exercício da docência, estando aberta à percepção de colegas que, eventualmente, tenham conceitos e opiniões divergentes.

Nossa abordagem se inicia a partir da visão de quem testemunhou a implantação e o desenvolvimento da área de música no ensino universitário nesse Estado, desta forma, posso verificar que o ensino superior da música no estado da Paraíba se encontra amplamente consolidado. Ao longo de quase 40 anos de implantação dos cursos de graduação em música na UFPB, da criação de um Programa de Pós-Graduação (em nível de mestrado e doutorado), além da estruturação da área de música na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e nos diversos *campi* do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – que oferecem cursos técnicos na área de música –, é possível afirmar que o estado da Paraíba se tornou referência em determinadas áreas e subáreas da formação musical. Este crescimento foi importante para a região, influenciando os estados vizinhos, cujas IFES vêm dando sólidos sinais de crescimento e estruturação. Apesar disto, ainda se verifica carência de um estudo mais aprofundado nessas instituições, que investigue a atuação e a motivação dos docentes da área de Práticas Interpretativas.

Pelo exposto, a contínua vivência como violinista e professora de violino tem sido parte de minha trajetória e foco de constantes observações assistemáticas, que ocorrem tanto em discussões com colegas, quanto na participação em eventos no Brasil e nos EUA. Desta forma, mantenho diálogos e troca de experiências sobre esta vivência com docentes destes dois países, ainda que com cenários e realidades musicais distintas. Estes, portanto, são alguns dos elementos formadores de minhas experiências, meus saberes e competências docente, que busco aplicar em minha atuação na UFPB e que me levaram à escolha desta temática. Isto é algo que tem sido presente em meus contatos com docentes da área de cordas e que venho amadurecendo ao longo dos anos, até o início da realização deste doutorado, na segunda metade do ano de 2014, quando formalizamos o projeto e demos início à pesquisa.

A Educação Musical, como área de conhecimento científico, também leva em consideração a qualidade de vida, qualidade das condições de trabalho, capacidade de

crescimento e aperfeiçoamento individual, como também as motivações do professor de música. O trabalho apresenta as análises e resultados de minha pesquisa sobre as interfaces entre **a performance e a docência**, realizada com professores de música/instrumentistas em duas universidades da região Nordeste do país, levando-me à interação entre a Educação Musical, as Práticas Interpretativas e a Psicologia.

Desta forma, a pesquisa apresenta um referencial teórico a partir dos conceitos de Viktor Frankl, no que diz respeito às concepções da motivação humana. De forma mais específica, objetiva apreender as principais contribuições que a Logoterapia¹ possa oferecer à Educação Musical, discutindo, com base no aporte da Psicologia, a construção de um sentido de vida pessoal a partir da prática artística e/ou da docência. Desta forma, apresentamos e discutimos a teoria motivacional de Frankl, que originou a Logoterapia e que está ancorada na busca de sentido na vida. Esta teoria foi elaborada a partir de três princípios básicos, formados por **liberdade da vontade, vontade de sentido e sentido da vida**. Assim, nosso estudo surgiu a partir da necessidade de se desenvolver uma pesquisa acadêmica aprofundada, na área da Educação Musical, tendo o professor de instrumento na universidade como foco principal. Considerando os aspectos que venham eventualmente motivar a atuação docente, e como esta motivação pode partir do próprio fazer artístico deste profissional, como forma de renovação do indivíduo, de maneira a articular sua produção artística com a docência.

Partimos da constatação de que o ensino da música no Brasil tem se renovado nos últimos anos, graças à expansão dos cursos superiores de música no país, que têm deixado uma contribuição para a formação de novos instrumentistas e professores. Este aspecto verificado a partir da realização de um levantamento preliminar, através de um mapeamento das principais universidades públicas brasileiras que oferecem cursos na área de música no País, incluindo dados disponibilizados pelas respectivas instituições. É fato que existe uma diversificação neste quadro, que tem se multiplicado pela riqueza e pluralidade das expressões culturais do país, abrangendo múltiplos espaços. Nessa perspectiva, o papel da área de Educação Musical tem se mostrado fundamental como elemento norteador para a implantação de uma política voltada para o ensino da música no país, como também no trabalho de sistematização dessas expressões. Como resultado, vemos a busca por caminhos para fortalecer a presença de profissionais mais preparados e capazes de se adequar à dinâmica e multiplicidade das transformações culturais nos ambientes de ensino. Como bem enfatiza Penna:

¹ Em concordância com as definições de Aquino e Cagol (2013, p. 117), “O presente estudo não tem intenções de utilizar o arcabouço teórico frankliano para fins de psicoterapia e, por isso, o uso do termo Logoterapia é o mais adequado para enfatizar que apenas os conceitos teóricos são aqui empregados”.

[...] a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. (PENNA, 2007, p. 53)

Percebemos, por outro lado, que as transformações ocorridas a partir da década de 1980 têm acelerado e modificado o cenário do ensino da música no país. Neste mesmo sentido, Arroyo (2000, p. 13-14) apropriadamente ressalta que “nas últimas três décadas, as reflexões e práticas da Educação Musical escolar/acadêmica têm sido permeadas por temáticas referentes a uma postura mais relativizada, tendo em vista os diferentes contextos sociais e culturais em que a Educação Musical é praticada”. Ao mesmo tempo, esta ampliação gera novos desafios para os educadores, uma vez que “cada cultura e/ou contexto social ocasiona diferentes situações de ensino e aprendizagem musical” (QUEIROZ, 2004, p. 104), realidade que vem exigir novas competências ao docente da área de música. É nesta conjuntura, portanto, que está inserido o ensino do instrumento no Brasil, hoje realizado em amplos contextos e cujas práticas são refletidas e pesquisadas pela Educação Musical.

Consideramos, da mesma forma, que o próprio ambiente de ensino formal, a exemplo das universidades, deve ser alvo de reflexão constante com vistas à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, faz-se necessário o contínuo aprimoramento das práticas metodológicas, avaliando-se o ambiente e o contexto no qual o docente está inserido, além de analisar a capacidade de percepção de realização do profissional em sua atuação docente. Essas premissas vão ao encontro do pensamento de Arroyo (2000, p. 14), que apregoa uma prática docente mais sistematizada e, ao mesmo tempo, mais consciente das próprias ações. Afinal, como bem frisado por Penna (2007, p. 51), “a ideia de que, para ensinar, basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental que, por sua vez, tem como meta o ‘virtuosismo’”. Uma questão que a própria área de Educação Musical tem tratado, tendo em vista uma melhor preparação da formação do professor de instrumento, conforme discutiremos adiante. Desta forma, entendemos que as reflexões da Educação Musical sobre as práticas docentes devem abordar também a atuação do professor de instrumento no espaço universitário, uma vez que este vem a ser responsável pela formação de um número significativo de profissionais que, por sua vez, atuarão nos mais diversos espaços da sociedade.

Apesar da ampliação e consolidação da área de música na esfera universitária, mais especificamente do ensino do instrumento, ainda são detectados pontos de fragilidade que podem, eventualmente, dificultar o avanço e crescimento da atuação do professor de música/instrumentista. É nesta direção que foi desenvolvida a presente pesquisa, tendo em vista uma perspectiva de reflexão contínua sobre a atuação do professor de instrumento em sala de aula, como também o cuidado com sua produção artística. Dois aspectos que consideramos necessários e prementes para o crescimento individual do docente e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de seu ensino. Neste sentido, distanciamos-nos do preceito “para ensinar basta tocar”, citado por Penna (2007, p. 51), que “parece se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente” e que, como bem colocado pela autora, se converte no falso bordão de “quem não toca ensina”. Para nosso propósito, a pesquisa busca refletir sobre o sentido da performance como elemento de realização e se isto pode vir a se converter em docentes vinculados a uma perspectiva mais ampla de formação musical. Temos em mente aquele professor competente em seu *metier* artístico, que é, ao mesmo tempo, capaz de refletir sobre sua própria atuação docente.

No entanto, percebemos que a atuação do músico no âmbito do ensino universitário tem sido analisada de maneira dissociada entre as figuras do músico/intérprete e do músico/docente, como se fossem identidades distintas ou atuações desvinculadas uma da outra. Verificamos que isto tem sido uma questão, de certa forma, recorrente em pesquisas desenvolvidas na área de Educação Musical,² ainda que alguns estudos apontem para uma situação de complementação entre essas duas vertentes, como poderemos verificar em nossas discussões nos capítulos à frente. Além disso, Pellegrino (2011) coerentemente enfatiza que existe uma correlação entre os diversos aspectos da vida do docente, sejam estes no âmbito pessoal ou profissional, capazes de refletir diretamente na construção de sua identidade como professor, além dos aspectos relacionados ao “nível de satisfação no trabalho”, o que afetaria a qualidade de aprendizagem do seu educando.

Nessa perspectiva, ao nosso ver, a Psicologia, especialmente a Logoteoria, nos foi útil como suporte para analisar a questão da satisfação, realização e sentido da atuação do docente em música. A partir da amplitude do campo de estudos da Educação Musical e através da inter-relação com a Psicologia – como base epistêmica da área –, nossa pesquisa lança um olhar sobre a atuação docente, especialmente no que concerne ao seu nível de satisfação e ao senso de autorrealização no trabalho. No caso do professor universitário de instrumento, isto se aplica,

² A respeito desta discussão, ver os trabalhos de Jardim (2008, p. 31-79), Pereira (2012, p. 53-61), Sebben (2017, p. 57-74).

mais especificamente, à questão da busca do equilíbrio individual do ensino com o fazer artístico, levando-se em consideração quais aspectos da atividade de ensino podem interagir para o engrandecimento deste último e vice-versa, além de como essas duas dimensões se inter-relacionam. Desta forma, consideramos que a Logoteoria de Frankl foi capaz de nortear a questão da busca do sentido, aplicando esta teoria para melhor compreensão da busca do sentido do fazer artístico, e como isso pode ser ampliado para a busca de sentido de vida do próprio indivíduo – neste caso, o docente da área de música/educador musical. Ao mesmo tempo, isto pode aliar-se à Teoria da Motivação Humana de Maslow, verificando-se como estes aspectos – ensino e performance – podem estar em níveis distintos de sua pirâmide, no sentido de que um destes dois pode estar relacionado à necessidade de segurança, enquanto o outro pode estar situado na posição de necessidade de realização pessoal.

A partir dessas breves colocações sobre as ideias de Viktor Frankl e Abraham Maslow, discutimos como esses conceitos fundamentam uma análise da atuação do professor universitário de música, já que a temática voltada para motivação, realização e satisfação pode constituir uma preocupação considerável no ambiente acadêmico. Esses aspectos justificam a escolha destas teorias para embasamento teórico, no âmbito da Psicologia, de nossas discussões ao longo dessa pesquisa.

Além disso, a presente pesquisa está pautada em um suporte bibliográfico, a partir de autores brasileiros, com vistas a expressar a realidade do ensino da música no país, já que focalizamos o contexto do ensino da música, em nível de graduação, nos Estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte. Ao mesmo tempo, no entanto, faz-se essencial uma maior abrangência bibliográfica, com a inclusão de estudos realizados por pesquisadores de outros países, que dispõem de uma vasta literatura, devido a um maior número de estudos desenvolvidos sobre a temática. Desta forma, evidenciamos o estado de conhecimento em torno do ensino do instrumento no país e de que forma nosso estudo está inserido neste contexto. Assim, como suporte teórico, a presente pesquisa apoia-se nos trabalhos realizados por Pellegrino (2009; 2010; 2011) e Louro (2004), autoras que vêm realizando estudos correlatos e consolidados, divulgados através de artigos publicados em periódicos da área de Educação Musical, mas que, no entanto, ainda não esgotaram a temática. A pesquisa de Pellegrino está publicada em artigos de revistas e congressos dos Estados Unidos, retratando a realidade do docente da área de práticas interpretativas nas escolas de ensino médio daquele país, salientando os benefícios do fazer musical como fator de desenvolvimento profissional para a atuação docente. Por outro lado, os trabalhos de Louro nos trazem o aporte da realidade vivida por docentes da área de instrumento atuantes em universidades brasileiras.

É, desta forma, que o presente trabalho busca refletir sobre a relação do professor de música com sua prática artístico-musical e de como o professor pode complementar e enriquecer sua atuação docente. Uma vez que não se tem conhecimento de um estudo que aborde a questão da realização e da busca de sentido no âmbito profissional – fundamentado nos conceitos da Logoteoria de Frankl e da Teoria da Motivação Humana de Maslow – no que tange à articulação entre a performance e a docência, vislumbra-se que esta pesquisa pode oferecer uma contribuição para a área de Educação Musical e do ensino do instrumento a partir desse aporte da Psicologia. Assim, caracteriza-se o ineditismo desta abordagem, incluindo a transversalidade das respectivas interfaces da música, Educação Musical e Práticas Interpretativas, com a Psicologia, através da utilização da Logoteoria.

A pesquisa busca contribuir na discussão de uma temática que consideramos relevante para a área de Educação Musical, englobando áreas conexas, que, ao mesmo tempo, se relacionam, através do ensino do instrumento nos cursos de graduação, como também na atuação do instrumentista através de sua produção artística. Assim, a pesquisa visa ampliar a literatura, expandindo os referenciais teórico-científicos sobre o tema, a partir de uma nova abordagem.

Verificamos que, apesar de já existirem alguns estudos realizados no Brasil sobre a questão dos professores de música/instrumentistas nas universidades, a exemplo do trabalho de Louro (2004), esta pesquisa apresenta uma visão distinta para a temática, já que vem a ser a primeira a englobar os conceitos da Logoteoria de Frankl no ensino e na performance musical. Ao mesmo tempo em que também verificamos que se trata de um estudo inédito na área da Logoterapia, voltado para a Educação Musical. Devido à originalidade desta abordagem, vislumbramos que os resultados aqui apresentados poderão contribuir para o enriquecimento da discussão do tema, cuja relevância trará subsídios para o crescimento das pesquisas nas respectivas áreas. Partindo-se do princípio de que a Logoteoria já está presente em alguns estudos relacionados à educação, como nos trabalhos de Damásio et al. (2010), Dourado et al. (2010), Aquino (2010; 2015a), percebe-se que a mesma também pode se articular com a Educação Musical, o que, ao nosso ver, é extremamente relevante, especialmente no que concerne à reflexão sobre a realidade de atuação dos professores de instrumento de cordas e piano dessas universidades do Nordeste.

A realização desta pesquisa justifica-se, portanto, pelo fato de enfocar a atuação profissional de professores da área de Performance nos cursos de graduação – especificamente nos estados da Paraíba e Rio Grande do Norte – analisando suas motivações e formas de atuação, desta maneira, oferecendo efetiva contribuição para a discussão e melhoria da

qualidade de ensino na área objeto de estudo. Assim, este trabalho busca refletir sobre a relação do professor de música com seu próprio instrumento e como o professor pode dar significação à sua atuação docente. A partir destas questões, nossa abordagem visa responder ao seguinte **problema de pesquisa**: como professores de instrumento de duas universidades do Nordeste, a partir de sua trajetória de vida musical, percebem a performance e a docência e sua inter-relação na sua prática profissional?

A partir disso, nossa pesquisa tem, como **objetivo geral**:

- Compreender como professores de instrumento de nível superior de universidades da região Nordeste do país estabelecem relações entre a prática artística e sua atuação pedagógica, como também as significações de cada uma delas.

Este desdobra-se nos seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar aspectos relevantes da trajetória de vida musical do professor de instrumento;
- Analisar a relação que estabelecem, como docentes de Instituições de Ensino Superior, com a atuação artística e a prática pedagógica e as significações que as mesmas atribuem;
- Averiguar, com base em contribuição da Psicologia, a construção de um sentido de vida pessoal a partir da prática artística e/ou da docência;
- Discutir como a articulação entre a Logoteoria e a Educação Musical pode ajudar a compreender e indicar possibilidades de renovação para a atuação de professores de instrumento.

Com vistas a alcançar tais objetivos, a pesquisa realizada contemplou diferentes fases. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, incluindo revisão de literatura, com o intuito de oferecer o devido suporte ao estudo da constituição de um quadro teórico e consolidação dos referenciais. Ademais, foi realizado um estudo com escopo na área Educação Musical, que envolvesse a atuação do professor de instrumento, em nível universitário, e suas vertentes de atuação artística, enfocando a busca do sentido por meio da atuação profissional, suas motivações, necessidades e expectativas acadêmicas e artísticas. Por outro lado, buscamos

estabelecer um diálogo com estudos já existentes na área de Educação Musical sobre a temática, a exemplo dos trabalhos de Penna (1995; 2007), Mark (1998), Arroyo (2000), Vieira (2004), Queiroz (2004), Bresler (2007), Harder (2008), Santos e Hentschke (2009), Cunha (2009), Borges e Daniel (2009), Scarambone (2009), Bastos (2012), Pereira (2012), dentre outros. Esses autores estabelecem conceitos e parâmetros centrais da Educação Musical para esta temática, combinados com os trabalhos mais específicos, voltados para a pedagogia instrumental, a exemplo de Galamian (1962), Bunting (1982), Montparker (1998), Starker (2003), Romanelli, Ilari e Bosísio (2008), Cloer (2009), Borges (2015) e Lucarelli (PEREIRA, 2016), que apresentam importantes reflexões acerca do ensino do instrumento, inclusive em nível superior. Quanto à metodologia da pesquisa, nosso estudo está ancorado nos trabalhos de Zago (2003), Szymanski, (2004), Flick, (2004), Silva, Barros e Nogueira (2007), Silveira e Córdova (2009), Nóvoa (2013) e Penna (2015). A partir deste estudo bibliográfico, construímos as bases referenciais que serviram de alicerce para esta pesquisa.

De acordo com os objetivos traçados, a pesquisa se propôs a analisar a interação entre a prática artística e pedagógica de professores de instrumento em cursos de graduação, levando em consideração a percepção de realização no trabalho de profissionais atuantes na docência, na área de Práticas Interpretativas nos cursos de música das Universidades Federais da Paraíba, e Rio Grande do Norte. Desta forma, optou-se por concentrar a pesquisa com docentes/instrumentistas das áreas de piano e cordas,³ para tanto, adotamos a abordagem qualitativa. Neste quadro, decidimos abraçar a metodologias da História de Vida, especialmente quanto à relação com a música. Ao mesmo tempo, decidiu-se que a coleta seria realizada em apenas duas universidades Federais do Nordeste, por questões de viabilidade, uma vez que esta pesquisadora não esteve afastada de suas funções como professora da UFPB, além da questão orçamentária, que englobaria despesas de deslocamento e hospedagem. Sobretudo, verificou-se que a pesquisa realizada nessas duas instituições seria plenamente crível, no sentido de se produzir um retrato mais abrangente acerca da realidade e do cotidiano docente no âmbito do ensino universitário em música no Nordeste do Brasil.

A presente tese está estruturada em seis capítulos, iniciando-se com uma discussão sobre o papel e a atuação do professor de instrumento no âmbito universitário. Neste capítulo, abordamos as transformações do ensino da música que se instalou no Brasil, a partir dos conservatórios com tradição europeia e sua posterior migração para as Universidades. Enfocamos, ainda, a relevância da área da Educação Musical no processo de desenvolvimento

³ A escolha destes instrumentos se deu por se tratar de instrumentos amplamente empregados na música de caráter erudito.

do ensino da música, a formação dos docentes, os atuais desafios e paradigmas da atividade acadêmica, além de uma revisão de literatura sobre o ensino de instrumento. O capítulo 2 aborda o referencial teórico da Psicologia, apresentando as teorias de Maslow e Frankl, a interface entre a Logoteoria e Educação, como também nossa proposta de conexão entre a Logoteoria e a Educação Musical. Em seguida, o capítulo 3 apresenta os caminhos da pesquisa, através da metodologia de História de Vida musical, além de apresentar o perfil dos docentes participantes da pesquisa. Os relatos coletados são analisados e discutidos nos capítulos 4 e 5, à luz do pensamento frankliano, utilizando, de forma complementar, alguns pontos da teoria de Maslow; e aspectos da pedagogia instrumental, a partir das bases da Educação Musical. Neste último caso, são empregados conceitos específicos acerca da pedagogia da performance, a partir de autores que são docentes/intérpretes dos instrumentos: violino, viola, violoncelo, contrabaixo, piano e oboé. Sendo os primeiros autores-instrumentistas, selecionados dentro do escopo de perfil dos docentes aqui pesquisados, enquanto o último foi incluído por apontar aspectos que consideramos importantes para a docência instrumental.

No capítulo 4, selecionamos trechos mais importantes dos depoimentos, incluindo relatos sobre os primeiros contatos com a música, os conflitos e dúvidas quanto à profissão, o papel das pós-graduações na formação de professores universitários, além da questão da busca da estabilidade financeira dentro da nossa área. O capítulo 5, consiste de uma visão da Logoteoria sobre a atuação do músico-docente, a partir da reciprocidade entre a docência e a performance, como também os seus sentidos, as conexões emocionais que se estabelecem no ensino e na performance, além da atitude diante das dificuldades e do sofrimento, que convergem para o exercício da autotranscendência na atividade musical.

Esta seção do texto é seguida pelo capítulo 6, que consta de uma discussão expandida sobre a música e o sentido de vida para professores universitários de instrumento. É neste capítulo que é feita uma reflexão a partir da análise dos depoimentos, como também do referencial teórico, onde é defendida a proposição de que a atividade do professor de instrumento pode se pautar pela concepção do logoeducador musical. Esta é a tese que defendemos, a partir da visão frankliana da temática, que pode se constituir na principal contribuição deste estudo. Por fim, seguem as considerações finais, que apontam para prosseguimento e propostas futuras de realização de pesquisas nesta mesma área.

Capítulo 1

Professores universitários de instrumento: seu papel e atuação

“através dos olhos de outras pessoas, nós conseguimos ver mais do que apenas com os nossos.”

Maslow (1966, p.109)

Desde o início da formação cultural do país, o ensino da música tem se consolidado nos mais distintos espaços, sejam estes formais ou informais, fruto da riqueza e pluralidade das expressões culturais e musicais do Brasil. Embora relevante para o nosso trabalho, a renovação do ensino da música no Brasil se deu a partir da transformação do ensino nos Conservatórios para o sistema Universitário.⁴ No entanto, não nos ataremos às minúcias deste processo, por não se tratar do objeto principal da presente pesquisa, nos limitando a pontuar os elementos que consideramos importantes à nossa argumentação.

Desta forma, o presente capítulo aborda os aspectos que se mostram essenciais para a contextualização de nossa discussão. Nomeadamente, a transformação gradual do ensino do instrumento, que partiu do modelo dos conservatórios até a estruturação do ensino da música nas universidades brasileiras, que culminou com a abertura dos Programas de Pós-Graduação na área. Ao mesmo tempo, abordamos a relevância da Educação Musical neste processo de transformação, que nos conduz à discussão acerca da experiência artístico-profissional aplicada em sala de aula, e que pode eventualmente redundar em uma dualidade entre o professor de música e o instrumentista.

⁴ Sem, entretanto, desconsiderar o papel dos conservatórios existentes no Brasil e no exterior. No entanto, em nosso país, a partir da Reforma Universitária de 1968 os conservatórios deixaram de poder diplomar em nível superior, passando as universidades a constituir e consolidar seus cursos superiores de música (cf. VIEIRA, 2004).

1.1. O ensino da música em transformação no Brasil: do conservatório à universidade

O ensino musical brasileiro foi formalmente implantado a partir de um modelo conservatorial importado da Europa, ainda no Brasil Império. O termo conservatório, de acordo com o *The New Harvard Dictionary of Music* (SAMUEL, 1986, p. 196), vem do latim, *conservare*, aqui empregado com o sentido de “manter” e “preservar”. Originário da Itália do século XVI, este termo refere-se aos orfanatos, vinculados à Igreja, que, dentre suas atividades, realizava um treinamento musical direcionado às crianças, com o objetivo de que elas pudessem atuar nos coros das igrejas e, posteriormente, quando adultas, empregadas nas óperas, oferecendo um tipo de qualificação profissional às crianças órfãs e desamparadas.⁵ Ainda segundo o Dicionário Harvard, grande parte deste padrão de orfanato encerrou suas atividades na Itália no final do Século XVIII. Porém, a ideia do formato de conservatório como uma escola de música permaneceu ativa na Itália, tendo ultrapassado suas fronteiras e se espalhado pela Europa. Foi o caso da França, que fundou o Conservatório Superior de Música de Paris em 1795, vinculado ao governo,⁶ ao contrário da Itália, onde a relação de vínculo se dava com a Igreja. Além deste, vale também ressaltar o Conservatório de Viena,⁷ fundado em 1817 pela importante sociedade musical Gesellschaft der Musikfreunde (Sociedade de Amigos da Música). Outro dado importante é que, por estarem situados em cidades europeias que comportavam uma orquestra ou casa de ópera, seus membros também atuavam como docentes nos respectivos conservatórios.

Da mesma forma, o ensino da música no Brasil expandiu-se no século XIX através da estruturação dos conservatórios localizados, primeiramente, no Rio de Janeiro (1848),⁸ e posteriormente os conservatórios na Bahia (1895) e em Belém do Pará (1895).⁹ Todos seguiram a tendência do velho continente, notadamente a partir do modelo do Conservatório Superior de

⁵ Muitos dos compositores italianos dos séculos XVII e XVIII estavam diretamente associados a estes conservatórios, como o caso de Antônio Vivaldi, que trabalhava no orfanato feminino Pio Ospedale della Pietà, na cidade de Veneza. (SAMUEL, 1986, p. 196).

⁶ Até hoje, a maioria dos conservatórios europeus são controlados pelo governo provincial ou municipal (SAMUEL, 1986, p. 196).

⁷ Hoje denominado Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.

⁸ De acordo com Pereira (2012, p. 46), o Conservatório do Rio de Janeiro foi criado a partir do Decreto nº 496, de 21 de janeiro de 1847. No entanto, a abertura ocorreu, de fato, apenas em 13 de agosto de 1848, quando o Conservatório passou a funcionar em um salão do Museu Imperial.

⁹ Hoje estas instituições levam a denominação de Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música da Universidade Federal da Bahia e Instituto Estadual Carlos Gomes, respectivamente (VIEIRA, 2004, p. 143).

Música de Paris (VIEIRA, 2004, p. 142-143). Ademais, havia uma estruturação curricular que institucionalizava a formação do músico voltado para a prática instrumental, moldada na linguagem musical erudita da Europa, cujo modelo de treinamento optava por dividir a teoria da prática do instrumento (PEREIRA, 2012, p. 46-47). Segundo Vieira, o curso de um conservatório ocorria paralelamente aos estudos da escola de formação geral, com aproximadamente dez anos de duração, incluindo aulas individuais de instrumento ou canto.

Este formato de ensino da música, fundamentado na premissa de formação de virtuosos, perdurou por muitos anos como única alternativa capaz de fomentar a produção cultural do Rio de Janeiro, padrão que se expandiu para o restante do país.¹⁰ Nessa perspectiva, ao discorrer sobre a política cultural do Brasil Imperial (1822-1889), Mário de Andrade critica a implantação de uma corte calcada em vícios importados de outra cultura, em detrimento das características próprias do país que ora se formava:

Eis que se faz a Independência, politicamente lógica, mas socialmente apenas uma aspiração. Fixara-se um império, importando-se imperadores e todo um sistema de distribuição de nobreza que eram pura superfectação, quase nada se baseando naquela aristocracia de tradição regional, força e riqueza que se forma naturalmente em qualquer país sob qualquer regime. (ANDRADE, 1975, p. 24)

Pelo que se percebe, isto também se estendeu ao período de formação da república, levando-se em consideração o que afirma Almeida, no sentido de se modelar a cultura erudita do país a partir da perspectiva e das tradições europeias:

Por ocasião do advento da República, a cultura musical estava em pleno desenvolvimento e o Governo Provisório, como se verá depois, não só deu autonomia e organização ao Conservatório transformado em Instituto Nacional de Música, como ainda concedeu a vários músicos pensões na Europa, para aperfeiçoamento de seus estudos. Depois que se reformaram as grandes *capitais* do Brasil, sobretudo o Rio de Janeiro e São Paulo, criando-se nelas uma vida artística apreciável, os pendores brasileiros pela música muito se desenvolveram e estas duas cidades, sem esquecer o esforço realizado em muitas outras, se tornaram grandes centros musicais, com excelentes escolas particulares, *virtuosi* de renome internacional e uma atividade bastante intensa, quer na ópera, quer na música sinfônica ou na de câmara. Tudo isso deveria fecundar a criação de uma música brasileira, através da própria experiência universal. (ALMEIDA, 1942, p. 393-394)

¹⁰Antonio Augusto (2010) discute de maneira detalhada a inserção do Conservatório de Música no Brasil Império. Neste estudo, é definida a posição social do músico, como também da instituição, dentro da hierarquia rígida da época.

É evidente a contribuição que estas instituições ofereceram, na premissa de se estabelecer elevados parâmetros artísticos e de performance. Cabendo destacar que essa estrutura tradicional de ensino da música é bastante legitimada, de modo que suas bases permanecem até os dias atuais. No entanto, a adoção deste modelo para nosso país tem sido alvo de reflexões, pelo enfoque predominantemente no repertório tradicional europeu, deixando as tradições brasileiras para um segundo plano.¹¹ É neste sentido que Penna (1995, p. 134) destaca que o modelo conservatorial tem o “enfoque da técnica como finalidade em si mesma, tendo por meta o virtuosismo”. Em alguns casos, o paradigma de ensino nos conservatórios apresenta um intenso foco na performance, em detrimento de uma formação mais ampla e abrangente, que contemple múltiplas expressões, a exemplo da cultura local e da música popular, mesmo que inserido em um contexto de cunho acadêmico-musical. Assim, este padrão difundido em algumas localidades do Brasil resultou muitas vezes na produção de professores de música distanciados da reflexão necessária ao processo de ensino-aprendizagem. Limitando-se, como bem ressalta Penna (1995, p. 131), em profissionais que meramente reproduziam aquilo que aprenderam, ou seja, “ensinando como foram ensinados”.

Esse modelo torna-se ainda mais relevante e danoso quando incute o chamado “mito do dom”, pois, como afirma Penna (1995, p. 135-136), “Se qualquer problema é atribuído à falta de talento, aptidão ou musicalidade, não se discute a ineficácia de tais metodologias, nem a sua incapacidade de atender às necessidades dos alunos, que passam a ser responsabilizados por seu próprio fracasso”. Desta forma, vêm a ser criados alunos com suas perspectivas frustradas e, sobretudo, docentes inaptos e impedidos de se desenvolverem como tal, tendo em vista sua inabilidade de lidar com as potencialidades e dificuldades individuais de cada aluno. Isto não significa que este venha a ser um problema exclusivo do modelo de ensino adotado em nosso país. Analisando, por exemplo, o relato da violoncelista norte-americana Irene Sharp sobre a pedagoga Margaret Rowell, percebemos similaridades com a nossa reflexão:

Até conhecer Margaret, eu tive experiências apenas com o ensino tradicional. O professor passava um exercício ou peça e o aluno tentava aprendê-la. Esperava-se que o material preenchesse o ensino. Se o aluno não tocasse bem, ele simplesmente não tinha talento e não havia nada a ser feito.¹² (SHARP, p. 1, 1984)

¹¹ Vale salientar que, embora o modelo conservatorial estabeleça um padrão de ensino de música em uma perspectiva universalista, não necessariamente as mesmas tendências são seguidas em todas as instituições.

¹² “Until I met Margaret I had experienced only traditional teaching. The teacher assigned an exercise or piece, and the student attempted to learn it. The material was supposed to accomplish the teaching. If the student didn’t play well, he was simply not talented, and there was nothing to be done” (SHARP, p. 1, 1984 – nos casos de língua estrangeira, tradução nossa).

Esse exemplo negativo demonstra similaridades de padrões de atuação docente que, no entanto, passaram gradativamente a ser rediscutidos pela área, em busca de maior abrangência e flexibilidade no ensino do instrumento. Nessa perspectiva, Borém (2006, p. 48) afirma que o estágio da pesquisa na pedagogia da performance musical:

[...] nos permite vislumbrar uma abordagem no ensino das cordas orquestrais que poderá ajudar a pedagogia da performance a ser conduzida com menos sofrimento e frustração para alunos e professores e, quem sabe, contribuir para derrubar crenças como: 1) o mito do talento inato; 2) o mito da supremacia (ou exclusividade) do sentido da audição no ensino da música; 3) o mito da aprendizagem séria ou complexa ou hermética como a mais eficiente; e 4) o mito de uma distância “mínima” e “saudável” entre a música erudita e a música popular.

Vale ressaltar que, no ensino da música no Brasil, a influência do conservatório predominou ainda por várias décadas, vindo a incluir de modo mais sistemático novas metodologias no final do século XX e início do século XXI, ainda que através de uma mesclagem de propostas de ensino, incorporando elementos do modelo norte-americano e elementos pedagógicos próprios, desenvolvidos a partir das demandas locais.

1.1.1. O estabelecimento de novos paradigmas para o ensino da música no Brasil

Entendemos que houve uma quebra, ainda que parcial, da hegemonia da cultura europeia sobre a prática e o ensino da música no Brasil, algo que se deu em duas etapas e de maneira bastante gradual ao longo destes últimos cem anos. Primeiramente, com relação à estética composicional nas primeiras décadas do século XX e, posteriormente, nas práticas docentes, através do fortalecimento do sistema universitário na área de música, que contribuiu para implantar novas estratégias de ensino, no final do século XX.

Na primeira etapa, ruptura com a estética composicional europeia, a quebra deste paradigma aconteceu com o advento do movimento modernista, do qual Mário de Andrade foi um dos mais ferrenhos defensores, e cujo elemento propulsor foi a implantação de uma cultura pautada nas raízes nacionalistas, que veio a culminar com a realização da Semana de Arte Moderna de 1922. Em sua obra sobre a música do século XX, Morgan (1991, p. 315) salienta que, assim como nos Estados Unidos, a arte musical latino-americana do século XIX era

inteiramente dominada pelos modelos europeus, realidade que mudou apenas com o surgimento de uma estética nacionalista implantada no final daquele século. Percebemos que, no Brasil, o movimento modernista ocorreu mais tardiamente, se comparado com outros países sul-americanos.

De acordo com Azevedo (1986, p. 764), na década de 1930, Villa-Lobos foi incumbido de orientar a formatação de um plano de Educação Musical para as massas, notadamente de jovens, através do canto orfeônico, e, em 1932, de organizar o ensino da música nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Neste sentido, vale ressaltar a importância do trabalho desenvolvido por Villa-Lobos na elaboração de arranjos do material folclórico e popular que constituem o chamado *Guia Prático* (1932). Este era o material didático básico do projeto de canto orfeônico da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), criada em 1933, cujo primeiro diretor foi o próprio Villa-Lobos.¹³ No entanto, apesar de apresentar um importante resgate destes elementos nacionalistas, o *Guia Prático* manteve padrões oriundos da tradição europeia, no tocante à divisão de vozes, sistema de subdivisão da escala e, até mesmo, quanto à sua harmonização.

O *Guia Prático* foi planejado por Villa-Lobos como um extenso projeto em seis volumes, que ficou inconcluso, apenas com a publicação do primeiro tomo, contendo 137 peças vocais harmonizadas, baseadas em temas do Cancioneiro infantil brasileiro (LAGO; BARBOZA; BARBOSA, 2009, p. 17-20). Além da versão para coral, algumas peças do material compilado foram posteriormente adaptadas para versão instrumental. Dessa forma, foi construído um material flexível, com relação às alternativas de execução, incluindo características pedagógicas importantes, com:

[...] o propósito de fornecer um material didático moldável a diversas situações pedagógicas, e adaptável a escolas com dotações de recursos variados. Portanto, as indicações quanto às modalidades de execução não implicam numa rigidez *a priori*: o formato “aberto” confere ao professor um papel decisivo, constituindo um convite, no que diz respeito a transcrições e arranjos, tanto à sua inventividade quanto à de seus alunos. (LAGO; BARBOZA; BARBOSA, 2009, p. 20)

Este material básico do canto orfeônico, o *Guia Prático*, foi divulgado em diferentes contextos do país. Além disso, Villa-Lobos empregou alguns de seus materiais como elemento temático em várias de suas composições, assim como outros autores, o que veio a contribuir

¹³ A respeito do processo de implantação do canto orfeônico no Brasil, ver Penna (2012).

para dar uma identidade brasileira a toda uma gama de repertório. No entanto, a importância da coletânea de Villa-Lobos não se encerra no aspecto composicional, nem mesmo na implantação do ensino do canto orfeônico no Brasil. Em uma outra etapa, este material passou a ser incorporado em materiais didáticos elaborados por outros autores, incluindo métodos de ensino de instrumento.

Vemos, portanto, que a incorporação de novos paradigmas se deu inicialmente com a composição, a partir da inclusão de elementos nacionalistas, para uma posterior inserção nas práticas pedagógicas. Isto ocorreu através do diálogo com as tradições musicais brasileiras e de sua incorporação como material temático na música de concerto, o que abriu as portas para o início da renovação do ensino do instrumento no Brasil. Neste sentido, destacamos também, mais especificamente na música para violino, a figura ímpar do violinista e compositor mineiro Flausino Vale (1894-1954), que escreveu, entre as décadas de 1920-1940, a coletânea de 26 Prelúdios Característicos e Concertantes para Violino Só, com peculiaridades que se assemelham aos Caprichos do compositor italiano Niccolò Paganini, tanto na exploração da técnica, como também do virtuosismo do instrumento. Diferenciou-se, no entanto, pelo emprego de aspectos de brasilidade¹⁴ como elemento essencial à concepção destes estudos, algo pioneiro no ensino do violino no Brasil, uma vez que estes Prelúdios são vistos aqui como gênero híbrido, Estudo-Capricho, com o viés didático, já que se trata de material de ensino, mas com alto valor musical, que pode ser apresentado em salas de concerto. Como bem salientam Alvarenga e Ribeiro (2016, p. 73), “Alguns dos títulos dados aos prelúdios são sugestivos no que diz respeito às referências sonoras e às ideias musicais captadas por Vale”. Assim, os títulos fazem referência ao material sonoro e, até mesmo, aos efeitos musicais, explorados em cada um dos prelúdios, formando uma coletânea técnica, conforme advogam os próprios Alvarenga e Ribeiro, passíveis de uso didático na construção da técnica violinística. No entanto, ainda que emulando o modelo europeu, com o emprego de motivos musicais brasileiros, a obra ainda é inteiramente calcada no virtuosismo e na tradição musical de Paganini.

Posteriormente, outros autores passaram a empregar o folclore brasileiro, além da música popular e regional, na organização de materiais didáticos para o ensino de instrumentos de cordas no Brasil. Exemplo disto é o trabalho de Borges (2015), que está alicerçado em um

¹⁴ O elemento de brasilidade presente neste repertório se observa a partir do título de cada Prelúdio, a exemplo de “Batuque”, “Casamento na Roça”, “Ao Pé da Fogueira”, “Viva São João”, etc. Ademais, sua obra pode ser classificada como inovadora, como bem frisado por Alvarenga (1993, p. 20), uma vez que “caracterizações, idéias imitativas e descritivas são aspectos relevantes na linguagem musical de Flausino Vale. De um modo geral, os *Prelúdios* incorporam o estilo de peça característica, relacionando sensações ou idéias extra-musicais, como demonstram seus títulos.”

repertório de música familiar às crianças do estado de Minas Gerais, cujo principal objetivo é o de substituir o material dos dois primeiros volumes do Método Suzuki,¹⁵ mantendo o trabalho técnico e didático daqueles volumes. Em outras palavras, a autora propõe uma adaptação do método japonês, com a utilização de material brasileiro: “Com a incorporação do repertório folclórico brasileiro ao ensino de violino, as crianças poderão se divertir e se sentir motivadas a estudar” (BORGES 2015, p. 54).

Constatamos, no entanto, que alguns instrumentos musicais, a exemplo daqueles das famílias dos metais, madeiras e percussão, aproximam-se mais facilmente dos aspectos das expressões culturais brasileiras, a partir da música popular, como também da cultura das bandas de música e fanfarras. Assim, visualizamos uma maior dificuldade de adequação deste repertório para os instrumentos de cordas, cuja ligação com o material da cultura popular se aproxima mais às características europeias, uma vez que estes instrumentos não fazem parte, originariamente, das tradições brasileiras, exceto aos seus assemelhados da família das rabecas.¹⁶ Além disso, Borges (2015, p. 49) salienta a dificuldade de se adaptar a técnica do arco do violino à complexidade rítmica inerente à música brasileira das culturas populares. Apesar de tudo isso, a cada dia os instrumentos de corda encontram o seu espaço em arranjos da música popular, fazendo-se necessário cada vez mais a aproximação deste estilo com a sala de aula. Neste sentido, concordamos com Menucci, ao justificar a escolha de material oriundo de expressões culturais na estruturação de seu manual de ensino do violoncelo, quando enfatiza que:

Esta escolha vem se juntar ao pequeno número de métodos de técnica instrumental existentes em nosso país e atende a um requisito básico do manual, que é o de possibilitar ao aluno que se guie por suas referências da memória auditiva para reconhecimento dos exercícios propostos. (MENUCCI, 2013, p. 43-44)

Este reordenamento didático-pedagógico, gerado a partir de um distanciamento da formalidade do modelo de ensino europeu, tem resultado na elaboração de materiais didático

¹⁵ O Método Suzuki é um sistema de instrução musical criado por Shinichi Suzuki (1898-1998), a partir do princípio de que a habilidade não se trata de um talento inato, mas que pode ser desenvolvida desde a infância. O pensamento de Suzuki compara a capacidade da criança em desenvolver a habilidade musical da mesma forma que se aprende a língua materna, através da audição de melodias conhecidas a partir do processo de repetição, da mesma forma como a criança aprende o vocabulário repetido cotidianamente pelos pais (SUZUKI, 1970). Para tanto, criou todo um material didático com melodias do folclore europeu e japonês, para o ensino do violino na Europa e no Japão.

¹⁶ Para maior aprofundamento a respeito da rabeca, ver trabalho de Gramani, Capítulo 2 (2009, p. 55-66).

para o ensino de instrumentos, como piano e cordas, estruturados a partir de elementos oriundos das expressões culturais e folclóricas do Brasil. Como exemplo destes trabalhos, podemos citar os livros da educadora musical Elvira Drummond (2003a, 2003b, 2003c), a dissertação de mestrado de Andrea Bocchi Menucci (2013), que contém um manual de ensino do violoncelo como anexo, além dos trabalhos da violinista Gláucia de Andrade Borges (2015). Estas são, na verdade, ações que vão ao encontro do pensamento de Penna (1995, p. 140), no sentido de que cabe transformar, ao invés de se estagnar no conservadorismo de ideias e práticas desenvolvidas em séculos passados, para modelos que bem serviram a outras sociedades, mas que, em diversos aspectos, se encontram distantes da realidade multicultural de nosso país.

1.1.2. A relevância da Educação Musical no processo de transformação do papel do professor de instrumento no Brasil

As discussões apresentadas anteriormente vêm corroborar a importância e o papel da área de Educação Musical para o ensino da música no país, como também à atuação do educador musical, que tem se mostrado de fundamental relevância no trabalho de sistematização das expressões culturais dentro do ensino da música, com vistas a formar profissionais capacitados para se adaptar à dinâmica e multiplicidade das transformações culturais dos seus respectivos ambientes. Isto demonstra a dimensão do papel desenvolvido pela área de Educação Musical no país, capitaneada pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), inclusive na estruturação de novos currículos no âmbito escolar e universitário, que tiveram influência fundamental para estas transformações.

Como bem assevera Souza (2007, p. 26), a criação da ABEM teve “o intuito de congrega profissionais do ensino de música e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação educativa na área de música no Brasil”. Exemplo disso foi o papel desempenhado por esta associação no debate, proposição e acompanhamento da lei que inseriu, na LDB vigente, através da Lei 11.769/2008, a música como conteúdo obrigatório nos currículos do ensino básico no Brasil (SOBREIRA, 2012, p. 1-4). Sobreira também afirma que o processo de elaboração desta nova legislação se transformou em um momento histórico para a comunidade acadêmica, pois veio fomentar intensos debates e reflexões acerca do tipo de ensino que deveria ser priorizado no âmbito da escola regular.

Ademais, Arroyo (2000, p. 19) ressalta a necessidade de se estruturar currículos mais abrangentes, menos tecnicistas, pautados na realidade sociocultural de cada região do país. Verificamos exemplos nesta direção em projetos sociais de ensino do instrumento, como: Programa de Inclusão Através da Música e das Artes – PRIMA (Paraíba), Instituto Cultural Casa do Béradêro (Catolé do Rocha-PB), Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia - Neojiba (Bahia), Associação Beneficente Criança Cidadã – ABCC (Pernambuco), Instituto Baccarelli (São Paulo), dentre outros. Que emergem em localidades desprovidas de recursos e estruturas, mas que, no entanto, englobam metodologias diversificadas, como o ensino coletivo, além da inserção da prática de repertório baseado em elementos culturais dessas comunidades.

Da mesma forma, Queiroz (2004, p. 104) afirma que “cada cultura e/ou contexto social ocasiona diferentes situações de ensino e aprendizagem musical”. Nessa mesma perspectiva, Arroyo (2000, p. 13-14) já apontava que, desde as últimas três décadas do século XX, “as reflexões e práticas da educação musical escolar/acadêmica têm sido permeadas por temáticas referentes a uma postura mais relativizada, tendo em vista os diferentes contextos sociais e culturais em que a educação musical é praticada”. Nesta conjuntura, situa-se o ensino do instrumento, que atualmente é praticado em múltiplos contextos e cujas práticas passaram a ser refletidas e pesquisadas de maneira sistematizada pela Educação Musical. Como resultado, estas reflexões têm ajudado na mudança de alguns dos paradigmas de ensino de instrumento no país.

1.2. Breve histórico das Universidades pesquisadas no presente estudo

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1961) e da Reforma Universitária de 1968, o ensino do canto orfeônico passou a dar lugar à Educação Musical. Com isso, houve uma maior exigência da formação em nível superior do professor (PEREIRA, 2012, p. 67-77), ao mesmo tempo em que “os diplomas dos conservatórios que não se conformassem à letra da lei, quanto ao desenho curricular, deixavam de ter validade e seus portadores passavam a não ter o direito ao exercício profissional” (VIEIRA, 2004, p. 144). Foi neste período que vários estabelecimentos oficiais de ensino especializado em música – conservatórios e institutos – passaram a integrar gradualmente o sistema das universidades

federais e estaduais do país, transformando-se em cursos de ensino superior.¹⁷ E, progressivamente, em diversas outras instituições, departamentos e cursos superiores de música foram criados.

A partir desta mudança na legislação brasileira, no ano de 1962, foi criada a Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UNIVERSIDADE..., 2006, p. 7). Na década seguinte foram fundados os Departamentos de Música e de Artes e Comunicação¹⁸ na Universidade Federal da Paraíba, instituições nas quais foram realizadas a pesquisa de campo da presente tese.

Em Natal, a Escola de Música (EMUFRN) foi criada no ano de 1962 e incorporada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte naquele mesmo ano. Em 1968, foi integrada ao antigo Instituto de Letras e Artes, e, logo em seguida, foi vinculada ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Como bem frisado no Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música, “Até o ano de 1996, a EMUFRN centrava suas atividades na oferta de cursos livres e na promoção de eventos, abertos à comunidade, estando, portanto, adequada à natureza extensionista, característica de uma unidade suplementar” (UNIVERSIDADE..., 2006, p. 7), incluindo nestas atividades o Curso de Iniciação Artística (CIART), em nível de extensão, voltado para a musicalização infantil.¹⁹ No entanto, apenas no ano de 1996 iniciou-se o curso de Bacharelado em Música na UFRN. Já no ano de 1998, foi autorizado o funcionamento do Curso Técnico em Música, pelo Ministério da Educação e Cultura. A mudança estrutural mais significativa ocorreu em 2002, com a transformação da Escola de Música em uma Unidade Acadêmica Especializada, com certa autonomia administrativa. Por sua vez, em 2012 foi implantado o Programa de Pós-Graduação em Música da UFRN, aprovado pela Resolução Nº 069/2012-CONSEPE, de 05 de junho de 2012, em nível de mestrado acadêmico (UNIVERSIDADE..., 2012).

Já o Departamento de Música da Universidade Federal da Paraíba foi fundado em 1978, concomitantemente com a implantação do Curso de Bacharelado em Música, através da

¹⁷ Segundo Pereira (2012, p. 67), os primeiros conservatórios a serem transformados em instituição superior foram os seguintes: Conservatório Musical Carlos Gomes (São Paulo - 1963), Instituto Musical Santa Marcelina (São Paulo - 1965), Conservatório Mineiro de Música (Belo Horizonte, transformado em Escola de Música da UFMG - 1962), Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro (transformada em Escola de Música da UFRJ - 1965), Conservatório de Música de Pelotas (incorporado à UFPel - 1968), Conservatório de Música Joaquim Franco (transferido para a Universidade do Amazonas - 1968).

¹⁸ Posteriormente, este departamento desdobrou-se em dois. Nos anos 2000, o Departamento de Educação Musical, criado pela Resolução 12/2004-CONSUNI, surgiu da extinção do Departamento de Artes, com o fim da Licenciatura em Educação Artística, e a implantação do Curso de Licenciatura em Música através da Resolução 17/2005-CONSEPE.

¹⁹ Para mais informações sobre o desenvolvimento histórico da Escola de Música da UFRN, ver o trabalho de Silva (2011).

Resolução nº 261/78 do Conselho Universitário (CONSUNI), de 20 de novembro de 1978, sendo o curso posteriormente reconhecido pela Portaria Ministerial nº 188, de 30 de abril de 1984 (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 3). Este originou-se a partir do Setor de Artes da UFPB, criado ainda na década de 1960, que estava vinculado à Coordenação de Extensão dessa instituição (KAPLAN, 1999, p. 88). A área de Música da UFPB conta hoje com dois departamentos: o Departamento de Música, que abriga o curso de Bacharelado em Música, e o Departamento de Educação Musical, que oferece o curso de Licenciatura em Música. Ambos atuam em conjunto nos cursos oferecidos e em projetos de pesquisa e extensão. Com a consolidação de suas áreas de atuação, foi criado em 2003 o Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universidade Federal da Paraíba, através da Resolução Nº 43/2003, de 17 de outubro de 2003, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), iniciando suas atividades em agosto de 2004. O processo de reconhecimento, no entanto, ocorreu através da Portaria Nº 4.310, de 21 de dezembro de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Como expansão gradual do Programa, a partir de 2013 foi também inaugurado o curso de Doutorado em Música desta instituição.

1.3. A formação dos professores atuantes nos Cursos de Bacharelado

Como herança de modelos tradicionais, o ensino nas Universidades era mais voltado para a formação do instrumentista do que do educador. De acordo com Pereira, “o principal objetivo era a formação do músico professor e não do professor de música” (PEREIRA, 2012, p. 77).²⁰ Este autor, deixa bem clara esta diferenciação, que vem a ser relevante para o histórico do desenvolvimento da atividade do docente em música e para nossa discussão:

Outro fato que merece destaque é a falta de clareza, no decorrer da história e até mesmo hoje, do que seja um músico artista, um músico professor (também artista), e um professor de música – e as funções e espaços de atuação de cada um.

²⁰ Mais adiante discutiremos o pensamento de Sebben (2017, p. 73), que também delimita as duas formas de atuação do instrumentista, descrevendo a atuação do “músico professor” e do “professor de música”, conforme categorizado por Jardim (2008).

Os mestres de ofício eram músicos artistas, e se faziam músicos professores. Quem atuava na formação das normalistas, em 1890, eram professores vindos dos conservatórios e/ou grandes mestres europeus: a formação das professoras de música ficava a cargo de músicos professores. Posteriormente, com o canto orfeônico, a função de professor de música deveria ser ocupada por alunos oriundos do conservatório (músicos artistas) que, com uma complementação pedagógica, seriam licenciados para exercer a função de professores de música nas escolas. Entretanto, nas escolas especializadas (conservatórios, institutos) os professores eram sempre os grandes artistas, os grandes instrumentistas, maestros e cantores. (PEREIRA, 2012, p. 77)

Atualmente o ensino do instrumento, no âmbito dos cursos de Bacharelado em Música das universidades brasileiras, requer novas perspectivas de docência, comparando-se com a afirmativa anterior de Pereira. Ao tratar da ampliação do campo dos estudos de música nas universidades, Vieira (2004, p. 145) mostra que:

Nos cursos de Bacharelado, o ensino da música se modificou. As disciplinas multiplicaram-se, variando suas especificidades, ora configurando novos campos, ora apresentando como campos específicos do saber aquilo que, no currículo de conservatório, havia sido estudado como tópico de disciplina. Para os professores de música, o conhecimento teórico aparecia aplicado à prática que, por sua vez, era analisada e sintetizada em formulações teóricas. (VIEIRA, 2004, p. 145)

Portanto, em muitos casos, é requerido do docente, além do ensino do instrumento, a atuação em disciplinas teóricas, do escopo da história e/ou teoria da música. Além disso, no caso de atuação em Programas de Pós-Graduação, o docente de instrumento também realiza o trabalho de orientação de dissertações de mestrado e teses de doutorado.

De acordo com Borém e Ray (2012, p. 124), “A história da produção científica na área de música passou a se apresentar de maneira organizada e consistente à medida que a área passou a fazer parte da universidade”. É desta forma que a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) tem atuado como agente propulsor da produção científica no país, além de fórum de discussões sobre este reordenamento da atuação e dos papéis do professor de música no Brasil. Nessa perspectiva, Ray (2011, p. 13), considera como maior desafio da área de música a elevação da produção docente, como também dos grupos de pesquisa, a um patamar de excelência.

É a partir desta realidade do ensino da música no país que a presente pesquisa explora, no seu universo de estudo, os professores com formação em Bacharelado em Música, pós-graduados e, em sua maioria, portadores do título de Doutor em Música na subárea de práticas interpretativas. Tendo como suporte bibliográfico os resultados das pesquisas no Brasil realizadas por Gerling e Souza (2000), Louro e Aróstegui (2003), Louro (2004), Harder (2003, 2008a, 2008b), Borém (2006), Santos e Hentschke (2009), Borém e Ray (2012), Galizia e Lima (2017), que abordam especificamente a formação e atuação docente dos professores universitários de instrumento, com direcionamento para os cursos de Bacharelado em música no país. Vale ressaltar a preocupação de Harder (2008b), no que diz respeito à escassez de trabalhos voltados aos processos de ensino e aprendizagem do instrumento, notadamente relacionados às demandas pedagógicas da performance instrumental (BORÉM, 2001; 2005; DEL-BEN; SOUZA, 2007). Salientando, no entanto, que estamos tratando da alta performance, como bem frisado por Gerling e Souza (2000, p. 115), que consiste na interpretação de “música escrita por outro que não o intérprete”. No entanto, verifica-se uma expansão, ocorrida na presente década, quanto aos estudos relacionados à interpretação musical, como também à pedagogia da performance, a exemplo dos trabalhos de Santos e Gerling (2012), Chueke (2013), Gerling e Santos (2015), Demos, Lisboa e Chafin (2016), dentre outros.

Louro e Aróstegui (2003, p. 36) evidenciam “a necessidade da reflexão por parte dos professores [de instrumento] sobre as consequências socioculturais das suas decisões”. Harder (2008b, p. 132-133), por sua vez, ressalta que, dentre os muitos papéis do professor de instrumento, está aquele de facilitador da aprendizagem, destacada a partir de sua própria habilidade de identificar o potencial musical do estudante. Isso se desenvolve dentro deste universo peculiar do processo de transmissão através de aulas individuais, seguindo o estilo “mestre-discípulo”. Ao mesmo tempo, em que se estuda o comportamento deste docente no ambiente de aulas individuais (HARDER 2008a, p. 127), que aplica uma metodologia mais flexível e humanizada, adaptada individualmente a cada aluno.

O trabalho de Galizia e Lima (2017, p. 116-149) aborda, a princípio, a formação do professor universitário de um modo geral, para, em seguida, aprofundar a discussão para o professor de música, salientando a relação da formação com sua atuação. Neste sentido, ressalta-se a característica comum de que “o professor universitário entra em contato com sua prática docente já no exercer do seu ofício, legando a essa prática toda sua formação para o magistério superior” (p. 119).²¹ Ao nosso ver, isto se coaduna com o ponto de vista de Borém,

²¹ No caso de professores de instrumento sem Licenciatura.

para quem o ensino universitário no país é reflexo de uma classe de profissionais despreparados para o exercício da docência, uma vez que exercem esta prática apenas ao assumir o cargo, sem nenhuma preparação pedagógica prévia. Segundo o autor, isto se deve aos editais de concursos que estabelecem as exigências de formação para cada vaga (BORÉM, 2006, p. 46). De fato, é a realidade vivenciada por egressos, especialmente dos cursos de Bacharelado, que, por seu perfil de formação continuamente se debatem quanto ao equilíbrio de sua competência musical, no que diz respeito às questões da performance, concomitante a uma preparação para a atuação docente. Esta última, provavelmente, estará presente em algum momento na vida do instrumentista; no entanto, muitos destes profissionais exercitam o processo de reflexão acerca da docência apenas nos cursos de pós-graduação, notadamente em nível de mestrado e doutorado.

Ademais, Galizia e Lima (2017, p. 125-127) relacionam os conflitos existentes entre os professores que atuam nos cursos de bacharelado e aqueles da licenciatura em música, cujo distanciamento compromete um eventual intercâmbio entre suas práticas de atuação acadêmica. Outro importante ponto retratado, consiste na figura de professores que não se identificam com a prática docente, optando por esta atuação apenas pelo fato de o mercado de trabalho não os absorverem como músicos ou pela instabilidade financeira da carreira, ressaltando que professores do ensino superior costumam reproduzir “o modelo de docência que tiveram em sua graduação sem alterações significativas”.

Segundo Borém (2006, p. 46), a atividade docente universitária pode ser sumarizada como atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração. Neste contexto, seu trabalho indica que um dos principais problemas no ensino e pesquisa na área de performance musical se baseia na tradição dos conservatórios, na qual os professores não documentam suas reflexões sobre a experiência do fazer e do ensino musical. Desta forma, perpetuam apenas a transmissão oral como uma de suas principais práticas. Como bem ressaltado pelo autor:

Para que o trabalho envolvido no processo de ensinar um instrumento nos seus diversos níveis – leitura, obediência e desobediência à partitura, decisões técnico-interpretativas, gestual e interação com o público – não se perca na efemeridade dos concertos ou na frágil transmissão oral de conhecimentos das salas de aula, o professor de música deveria fazer um hábito constante da documentação da arte de “fazer soar a música”. Nesse sentido, os professores de instrumentos, canto e regência deveriam estabelecer uma rotina de documentação de sua metodologia da performance em texto escrito ou em gravação sonora. (BORÉM, 2006, p. 46)

Outrossim, em seu artigo, Borém propõe que, na condição de educador, o professor deve estar atualizado quanto às demandas e transformações do alunado, como também da sociedade na qual está inserido, aspecto que já vem sendo observado pela área de Educação Musical, inclusive com as devidas ressalvas ao modelo tradicional aqui já discutidas. Além disso, o autor questiona a necessidade de renovação dos processos de aprendizagem, a serem desenvolvidos pelos músicos pesquisadores, uma vez que, na qualidade de artista, o docente ultrapassa os limites da universidade, estabelecendo modelos para a realidade musical fora da academia. Por fim, no exercício da função de administrador, que lhe é atribuída pelo sistema universitário brasileiro, o docente vem a ser responsável pelo planejamento de novas ações de ensino, pesquisa e extensão, além de exercer importante papel de “liderança em um país carente de valores básicos de uma administração honesta, justa e eficiente”. Uma afirmativa extremamente atual para a realidade em que vivemos.

Em um outro ponto de vista, Santos e Hentschke (2009, p. 79) descrevem três importantes conceitos relacionados à prática instrumental e seu ensino, que englobam a prática deliberada,²² autoensino²³ e a prática efetiva,²⁴ enfatizando que os procedimentos podem ser tácitos, racionais e/ou reflexivos. No primeiro caso, o instrumentista “sabe realizar, mas não necessariamente consegue verbalizar suas ações”, baseando sua prática de ensino na reprodução do conhecimento aprendido previamente a partir da tradição oral. Esses procedimentos tácitos são opostos a uma atividade gerada a partir da reflexão acerca daquilo que está sendo aprendido e sistematizado, englobando possibilidades distintas de realização, que viabilize o desenvolvimento de estratégias pessoais. As autoras acertadamente ressaltam que “a literatura tem nos demonstrado a necessidade de ir além da postura tácita, apontando o fato de que o instrumentista necessita acrescentar em sua prática também a ação racionalmente calculada, que busca encontrar os meios mais eficientes (e econômicos) para atingir os fins pretendidos”.

Como vimos, os trabalhos que abordam a formação do professor de instrumento no Brasil, com atuação nos cursos de Bacharelado em música, ainda são foco de constantes discussões. É sob esta perspectiva que a presente pesquisa tem como contribuição uma

²² Conforme definido por Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993), a prática deliberada consiste em realizar uma atividade de alta performance de maneira mais consciente possível, através de repetições de trechos específicos, desenvolvendo estratégias de solução dos problemas técnicos em questão, a partir de motivações pessoais (SANTOS; HENTSCHE, 2009, p. 72).

²³ O conceito de prática como autoensino vem de H. Jorgensen (2004), que aborda o planejamento e preparação da atividade prática, estratégias executivas (realização do planejamento), seguido por avaliação dos procedimentos realizados (ZORZAL, 2015, p. 94-95).

²⁴ O conceito de prática efetiva de Hallam (1997) inclui a otimização da performance através do menor tempo e esforço possível, enquanto Williamon (2004) se refere mais especificamente à excelência artística a partir de uma natureza crítico-reflexiva (SANTOS; HENTSCHE, 2009, p. 72).

abordagem acerca da atuação específica do docente e os sentidos de sua atuação profissional, possibilitando novas perspectivas de reflexão para o desenvolvimento da área e de suas respectivas dimensões.

1.4. Desafios e paradigmas do ensino do instrumento na atualidade

Consideramos que o próprio ambiente de ensino formal, a exemplo das universidades, deve ser alvo de contínua reflexão, com o objetivo de se aprimorar as práticas metodológicas e, ao mesmo tempo, avaliar o ambiente no qual o docente está inserido. Ademais, entendemos que é de fundamental importância compreender as significações da atuação docente, visando a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Isto vai ao encontro da afirmativa de Arroyo (2000, p. 14) na busca de uma prática docente fundamentada a partir da consciência das próprias ações. Neste sentido, a autora enfatiza que a “educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido à realidade” (ARROYO, 2000, p. 19). Assim, entendemos que as reflexões da Educação Musical devem abordar a atuação do professor de instrumento no espaço universitário, como também os elementos que dão sentido à sua atuação. O docente é o responsável pela formação de um número significativo de profissionais que atuarão nos mais diversos espaços musicais e educativos da sociedade, uma vez que seu desempenho acadêmico está necessariamente vinculado à sua percepção de realização no trabalho.

Apesar da ampliação e consolidação da área de música na esfera universitária, mais especificamente do ensino do instrumento, ainda são detectados pontos de fragilidade que podem, eventualmente, dificultar o avanço e crescimento desta prática. Desta forma, existe uma perspectiva de reflexão sobre a atuação do professor de instrumento em sala de aula, como também o cuidado com sua produção artística, importante para o crescimento individual do docente. Corroborando com nosso pensamento, Araújo (2006, p. 150) salienta a importância da “valorização e reorganização dos saberes vinculados à formação docente, que proporcione o desenvolvimento profissional e privilegie, de forma equilibrada, tanto a formação teórica quanto a atuação prática do profissional”. Ademais, a autora estabelece três referenciais importantes acerca do docente e sua prática, alvo de estudos que abordam o **professor reflexivo**, as suas **competências** e os **saberes docentes** (ARAÚJO, 2006, p. 142 – grifo nosso). Embora não seja nosso intento o aprofundamento destas descrições teóricas, faz-se necessário,

neste caso, uma breve explanação acerca destes três referenciais. O conceito de professor reflexivo, conforme Araújo, foi estabelecido por John Dewey e pelos estudos de Donald Schön, que parte do princípio da reflexão através da formulação de questões acerca da própria prática, com vistas a integrar a teoria com a prática e experiência profissional na formação de professores e, ainda na busca de respostas a situações do cotidiano em sala de aula, a partir do “aprender por meio do fazer” (SCHÖN apud ARAÚJO, 2006, p. 146). Para Nóvoa (1995, p. 14-15), as competências constituem a “dimensão técnica da ação pedagógica” por meio das qualificações do docente. Já a questão dos saberes, fundamenta a própria identidade do docente, através do conjunto de saberes que constituem o seu ofício (ARAÚJO, 2006, p. 145).

Estes são referenciais que demonstram a preocupação com a formação e a atuação do docente, valorizando a construção de um perfil de professor que resulte tanto da acumulação de conhecimento acadêmico, quanto do conhecimento advindo de sua própria prática e experiência profissional. Em nosso caso, com relação à experiência profissional do professor de instrumento, podem ser consideradas tanto a sua prática de performance, como também a sua experiência própria no dia a dia da atuação em aulas individuais, que aprofundam o conhecimento técnico e interpretativo da literatura musical, como também da pedagogia de seu instrumento.

À luz desta premissa, Tardif apropriadamente enfatiza que:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos construtivos do trabalho docente. (TARDIF, 2012, p. 11 – grifo do autor)

Isto nos remete diretamente a Frankl (2014, p. 133) – cujos conceitos da Logoterapia iremos aprofundar no capítulo seguinte – em uma de suas definições do que vem a ser o sentido da vida e sua relação com a singularidade de cada indivíduo. Frankl destaca que “Cada qual tem sua própria vocação ou missão específica na vida; cada um precisa executar uma tarefa concreta, que está a exigir realização”. Nesse quadro, o professor de instrumento tem uma importante missão a ser realizada, a partir de sua própria vocação e de seu fazer artístico. Este é o retrato fidedigno do docente, notadamente aqueles vinculados ao ensino das artes. Isto reitera a importância do respeito à individualidade de cada docente, como também a preocupação com a realização de sentido para estes profissionais.

1.4.1. A questão da dualidade intérprete/docente

Ao longo deste capítulo, temos nos referido à experiência e história de vida profissional do docente como essência de seu conhecimento, como bem estabelece Tardif (2012, p. 57) ao afirmar que “*com o passar do tempo, ele vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc*” (grifo do autor). No entanto, no caso do professor de instrumento, a atuação do músico no âmbito do ensino universitário muitas vezes leva à dissociação entre as figuras do intérprete e do docente, aspecto que tem se tornado uma questão recorrente em determinadas pesquisas desenvolvidas na área de música. Alguns destes trabalhos, no entanto, não contemplam o próprio papel do professor e a sua relação com o elemento desencadeador de seu saber, originado a partir da sua formação instrumental. Ainda que alguns estudos apontem para uma situação de complementação entre essas duas vertentes (COX, 1994; PELLEGRINO, 2011), outros trabalhos ainda desconhecem a necessidade de se refletir sobre a complementariedade entre o fazer artístico e a docência na atuação prática dos professores de instrumento nas universidades (STEPHENS, 2007).

Corroborando com nosso pensamento, Pellegrino (2011, p. 79) enfatiza a existência de uma correlação entre os diversos aspectos da vida do docente, sejam estes no âmbito pessoal ou profissional, de forma a refletir diretamente na construção de sua identidade como professor – como também de sua “satisfação”²⁵ no trabalho – o que poderia, inclusive, vir a afetar o nível de aprendizagem do seu alunado. Além disso, Pellegrino (2009, p. 40) advoga que a conexão entre os papéis do professor e intérprete atua na formação da identidade profissional do docente, aspecto que diz respeito à realidade do músico atual, no sentido de se adequar à necessidade de expansão das habilidades artísticas e pedagógicas do instrumentista (AQUINO, 2008, p. 1). Muitos docentes afirmam não haver, dentro do papel do professor de música, uma separação entre o fazer musical e o ensino da música (PELLEGRINO, 2011, p. 84). Entretanto, a articulação destes dois aspectos certamente enriquece a atuação do professor, embora não seja uma opinião unânime entre os docentes que, como veremos na análise das entrevistas,

²⁵ O termo “satisfação” aqui empregado por Pellegrino origina-se na Psicologia Positiva, notadamente dos estudos de Seligman e Csikszentmihalyi (2000). No entanto, para fins deste trabalho, a terminologia não se contrapõe à teoria de Frankl, como será discutido e esclarecido no Capítulo 2 desta tese.

questionam a capacidade de suas próprias instituições de motivar seu corpo docente neste sentido. Pellegrino, no entanto, assevera que:

Eu não estou sugerindo que existe um caminho para se tornar um professor de música bem-sucedido ou que todos os professores de música têm que dedicar um tempo significativo ao fazer musical. Eu estou sugerindo que o fazer musical pode vir a ser uma ferramenta pessoal e pedagógica efetiva para muitos professores de música e que oportunidades para explorar isto devem ser incluídas nas ofertas de desenvolvimento profissional. O fazer musical como uma oportunidade em potencial de desenvolvimento profissional pode vir a ser uma forma de apoio a estes dois aspectos importantes da atividade da docência em música. Se algumas das experiências e descrições dos participantes [da pesquisa] são representativas de uma população maior, o que eu não estou afirmando que o são, então é possível que professores de cordas não considerem o fazer musical e o ensino da música como dois aspectos separados do ensino das cordas, mas como dois aspectos essenciais que se cruzam para formar e informar seu ensino e a aprendizagem de seus alunos.²⁶ (PELLEGRINO, 2010, p. 299)

Por outro lado, alguns autores defendem que estas vertentes de atuação – intérprete e professor – são, na verdade, papéis autônomos e independentes. Nesta direção, Stephens (2007, apud PELLEGRINO, 2009, p. 47)²⁷ caracteriza esta dicotomia como sendo um conflito de identidade de natureza prática, uma vez que, segundo ele, não existe tempo suficiente para uma plena atuação nas duas áreas. De fato, constatamos alguns casos de docentes, da área de práticas interpretativas, que desenvolvem sua atuação única e exclusivamente em sala de aula, abdicando, por opção própria, da atuação em público – o fazer musical. Isto, de maneira alguma, invalida sua atuação profissional, uma vez que temos visto, em nível internacional, pedagogos considerados como referência na formação de instrumentistas, com atuação exclusiva em sala de aula. Como exemplos notórios, temos, na área de violino, as figuras icônicas de Ivan Galamian (1903-1981) e Dorothy DeLay (1917-2002), fundadores da chamada “escola de

²⁶ “I am not suggesting that there is one way to be a successful music teacher or that all music teachers must devote significant time to music-making. I am suggesting that music-making may be a powerful personal and pedagogical tool for many music teachers and that opportunities to explore this should be included in professional development offerings. Music-making as a potentially transformative professional development opportunity may be one instance of supporting these two valued aspects of being a music teacher. If some of the participants' experiences and descriptions are representative of a larger population, which I am not claiming they are, then it may be possible that string teachers do not think of music making and music teaching as two separate aspects of string teachers but as two essential aspects that intersect to form and inform their teaching and their students' learning”. (PELLEGRINO, 2010, p. 299)

²⁷ STEPHENS, Stephens, J. Different weather. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* v. 6 (2), 2007, p. 47.

violino de Nova York”, além do violinista e autor de referência Simon Fischer.²⁸ Podemos também citar a norte-americana Margareth Rowell (1900-1995) e Hans Jorgen Jensen,²⁹ na área de violoncelo. Todos esses docentes formaram uma profusão de grandes intérpretes, com atuação das mais diversas, seja no desempenho da carreira de solistas internacional, músico camerista, docente, escritor, palestrante ou músico orquestral. No esfera local, não podemos deixar de mencionar a atuação relevante para o ensino do piano do Prof. José Alberto Kaplan (1935-2009), criador de uma importante escola pianística no Nordeste do Brasil, através de sua intensa atuação docente no Departamento de Música da UFPB, e que se notabilizou como autor de alguns livros que enriqueceram a literatura pianística em língua portuguesa.³⁰ Desta forma, vemos que um professor que não está em pleno exercício da atividade artística, certamente, também pode oferecer ferramentas práticas para a atuação do músico em formação.

Não obstante, Cloer (2009, p. 23) apresenta os casos de instrumentistas como Isaac Stern, Yehudi Menuhin e Janos Starker, como exemplos de figuras notáveis do século XX, na área de cordas, cuja excelência acadêmica está entrelaçada à própria excelência artística, equilibrando as duas dimensões em questão: o músico intérprete e o professor de música.

Destarte, verifica-se que a relação professor/intérprete tem sido tratada, em vários contextos, como uma questão de conflito interior. Em tempo, levantamos a possibilidade de que esta questão possa também vir a ser tratada não como uma dualidade, mas como algo complementar, essencial e inerente à atuação profissional do músico. Nessa perspectiva, o instrumentista e professor Janos Starker afirmava que: “pessoalmente não consigo tocar em público sem ensinar e não consigo ensinar sem tocar em público. Quando você tem que explicar o que está fazendo, você descobre o que realmente está fazendo”³¹ (STARKER apud RHEIN, 1993). Isto se aplica a fatores técnicos específicos do instrumento – a exemplo da produção do som, sistemas de afinação e estratégias de performance –, enfoques estilísticos e interpretativos, mas também aos aspectos ligados à Psicologia da Performance, de como superar a questão da ansiedade no palco, comumente enfrentada pelos instrumentistas.

De fato, a afirmativa de Starker é corroborada por Shulman (1986, p. 8-13) ao rejeitar o aforisma, supostamente criado por Bernard Shaw, de que “Quem sabe, faz; quem não sabe, ensina”. Para Shulman, o conhecimento, na verdade, cresce através do ensino de um determinado *metier*, aprofundando seu raciocínio a partir da premissa de que só aquele que

²⁸ Cf. Fischer (1997; 2004; 2012).

²⁹ Durante a pesquisa, infelizmente, não conseguimos localizar o ano de nascimento do H. J. Jensen.

³⁰ Cf. Kaplan (1966; 1985, 1999).

³¹ “I personally cannot perform without teaching, and I cannot teach without performing. When you have to explain what you are doing, you discover what you are really doing”.

compreende a fundo é capaz de ensinar. O próprio Shulman inspira-se em Aristóteles, que defendia que “Quem sabe faz. Quem compreende, ensina” (SHULMAN, 1986, p. 14). Nesta mesma perspectiva, Reimer (2013, p. 193) enfatiza que a teoria existe como um meio e não como um fim, lembrando a máxima de que a teoria sem a prática é vazia, e a prática sem a teoria é cega.

Outrossim, retomando a atividade e o ensino da música, é possível imaginar que a experiência resultante de palco e a vivência musical do instrumentista podem ser consideradas fator de auto capacitação para a atividade de ensino, visto que a vivência de palco pode ser plenamente transferida para a atividade docente, com impacto direto na aprendizagem do aluno. Muitos docentes consideram-se motivados pela expectativa de uma performance futura, enriquecendo-se através deste processo de preparação. Além disso, a perspectiva de atuação no palco acaba por preencher o sentido de realização artística.

Destacamos, no entanto, que o oposto também coexiste, uma vez que o ensino pode se transformar em um elemento motivador para a atuação artística do professor de música, no sentido de que o profissional tem a oportunidade de expandir seu repertório através do exercício da docência, transferindo o conhecimento adquirido em sala de aula para a performance. Isto pode ser verificado de diversas formas, desde uma nova obra que o professor é instigado a aprender, por necessidade específica do aluno, até por exigências programáticas da estrutura curricular; podendo compreender processos técnicos e estilísticos, a exemplo da performance historicamente informada, como também perspectivas inovadoras e tecnológicas. Como parte das demandas por contínua atualização do docente, é exigida a sua adaptação às modificações da sociedade, inclusive quanto aos aspectos estéticos. Igualmente, verificamos que o docente pode vir a ter seu primeiro contato com determinadas obras musicais através do alunado, muito antes de incluí-las em seu próprio repertório e levá-las ao palco. Neste processo, importantes reflexões são realizadas, inclusive quanto à solução de problemas técnicos e musicais. Assim, o músico-professor pode ampliar seu conhecimento através do ensino, e, ao mesmo tempo, empregar este elemento como recurso motivacional para sua própria atuação artística.

Por outro lado, Pellegrino (2011, p. 87) enfatiza a importância do fazer musical para a sensação de bem-estar do professor, que se sente preenchido através da realização de uma atividade que, certamente, levou anos para ser construída, como é o caso da atividade artística. Conforme mencionado anteriormente, isto resulta em “satisfação” profissional, que pode ser transferida para a atividade docente. Desta forma, Pellegrino (2010) investiga questões de sentidos e valores do fazer musical, que se tornam pertinentes ao contexto da vida profissional do docente e às suas estratégias de atuação. A autora considera que o professor motivado,

através do preenchimento de suas necessidades profissionais, certamente renderá mais em suas atividades didáticas.

Logo, é possível levar em conta a viabilidade de se desenvolver as duas atividades de maneira harmônica e complementar, de forma que uma atuação possa contribuir para o crescimento e aprofundamento da outra. Neste sentido, Bennett e Stanberg (2006, p. 225) concluem sua pesquisa com alguns pontos pertinentes:

Alunos de educação revelaram uma crescente consciência acerca dos benefícios de se trabalhar em parceria com intérpretes. A satisfação na carreira é diretamente impactada pela percepção de sucesso. Alunos neste estudo indicaram uma mudança positiva em sua percepção do papel do ensino em suas futuras carreiras.³² (BENNETT; STANBERG, 2006, p. 225)

Com efeito, percebemos que a atuação do professor pode servir como exemplo e influenciar as escolhas do aluno, tomando-se por base a conclusão de Bennett e Stanberg (2006, p. 225), na qual as experiências positivas em relação à docência, refletidas nesta relação professor/aluno, aumentou a tendência de que alunos da subárea de performance adquirissem uma visão positiva em relação à docência. Nesta direção, a criatividade necessária para a atuação no palco é transmitida para a atuação em sala de aula, seja na aula individual de instrumento ou nas classes coletivas do mesmo.

Desta mesma forma, o pensamento desses autores coaduna-se com as premissas de Frankl,³³ quando afirmam que:

Sucesso é um conceito individual e que pode variar para a mesma pessoa em períodos diferentes ao longo de suas carreiras. Os músicos do século XXI se engajam em múltiplos papéis, dentro e fora da profissão musical, e devem considerar o sucesso de suas práticas com base na satisfação pessoal de carreira, ao invés de papéis pré-concebidos de hierarquia.³⁴ (BENNETT; STANBERG, 2006, p. 225)

³² “Education students reflected a growing awareness of the benefits of working in partnership with performers. Career satisfaction is directly impacted by perception of success. Student in this study indicated a positive change in their perception of the role of teaching in their future career” (BENNETT; STANBERG, 2006, p. 225).

³³ Ver Capítulo 2, para o aprofundamento desta questão.

³⁴ “Success is an individual concept and can vary for the same person at different times throughout their career. Musicians in the 21st century engage in multiple roles within and outside of the music profession, and should consider the success of their practice on the basis of personal career satisfaction rather than a preconceived hierarchy of roles” (BENNETT; STANBERG, 2006, p. 225).

Em tempo, Frankl (2008, p. 133) estabelece, em sua teoria da Logoterapia, que “o sentido da vida difere de pessoa para pessoa, de um dia para o outro, de uma hora para outra. O que importa, por conseguinte, não é o sentido da vida de um modo geral, mas antes o sentido específico da vida de uma pessoa em um dado momento”.

Ademais, podemos fazer um paralelo com o conceito de “artist-teacher”, na área de artes, conforme estabelecido por George Wallis (1811-1891) ainda no século XIX, e que foi amplamente defendido por estudiosos como Daichendt (2009) e Thornton (2012), que aplicam o termo para enfatizar a importância da produção artística em relação ao ensino das artes, a partir da premissa de que o “artist-teacher” é capaz de empregar sua criatividade e pensamento artístico como ferramenta para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário do pensamento de Sebben (2017, p. 73), que delimita as duas formas de atuação, categorizando o “músico professor” e o “professor de música”, ao afirmar que o primeiro é compreendido pelo profissional com formação técnico-instrumental voltada à performance, enquanto o segundo é aquele que está habilitado para ensinar música no espaço escolar. Em nossa opinião, esta oposição desconsidera a capacidade de contribuição do elemento criativo, potencializado pelo fazer artístico,³⁵ que pode ser transferido para a otimização do trabalho em sala de aula. Ao mesmo tempo em que a troca de experiências e de saberes³⁶ destas referidas categorias pode vir a ser elemento enriquecedor para a vida no ambiente acadêmico.

Por outro lado, no sentido de se valorizar o trabalho do professor de música e seu papel na sistematização do ensino do instrumento, Romanelli, Ilari e Bosísio (2008, p. 8), afirmam que talvez:

[...] no Brasil ainda esteja presente a tradição de enfatizar as qualidades de um instrumentista sem fazer muitas referências sistemáticas sobre seu processo de formação; processo este que é determinante para seu desempenho profissional. Em outras palavras, por trás de um grande instrumentista, há, na maioria dos casos, um grande professor.

Estes autores, portanto, salientam a necessidade de valorizar o papel do docente no processo de formação técnica, interpretativa e artística do instrumentista, considerando a importância desta mesclagem de saberes tão bem explicitada pelo termo “artist-teacher” de

³⁵ O fazer artístico aqui é entendido como uma experiência relacionada ao fazer musical em um sentido amplo, estabelecido de acordo com o perfil de atuação de cada sujeito, i.e., música de câmara, atividade solista ou orquestral; como também quanto à amplitude de seus gêneros, sejam eles erudito ou popular.

³⁶ Os saberes, neste contexto, estão relacionados aos mais diversos aspectos que envolvem a formação do instrumentista, trabalhados em sala de aula.

Wallis. Neste mesmo sentido, Coli emprega a mesma terminologia, diferenciando a atuação do artista/docente comparado ao professor de outras áreas de conhecimento, ao afirmar que:

[...] a condição do artista/docente apresenta-se de modo particular em relação à condição do docente de outras áreas, porque, além da atividade relacionada à pesquisa e ao ensino, existe a preocupação com a performance, através do envolvimento com os projetos de extensão universitária sob a forma de realização de concertos e recitais [...]. (COLI, 2008, p. 101)

Por sua vez, Louro (2004) discute as relações de identidade do profissional da música, levando em consideração as amplas vivências do docente como pessoa. Neste sentido, a autora relata uma situação muito comum, vivenciada no contexto do ensino da música no Brasil, notadamente sobre a carência de reflexão sobre sua prática educativa:

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 deixa [sic] “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?” (LOURO, 2004, p. 175-176)

Muito provavelmente, este instrumentista que não se questiona sobre sua própria prática docente venha a se enquadrar na categorização “músico professor” (JARDIM, 2008; PEREIRA, 2012; SEBBEN, 2017), que acaba se distanciando da realidade do mundo de hoje e das respectivas cobranças que são direcionadas ao professor de instrumento.

Como visto ao longo deste capítulo, as mudanças no ensino da música no Brasil têm se dado de maneira constante e gradual, tendo-se iniciado através da implantação dos conservatórios no século XIX e avançado, na segunda metade do século XX, com a estruturação do ensino da música no âmbito das universidades, ainda que esta trajetória não tenha transcorrido de maneira linear. O passo posterior foi dado com a abertura dos primeiros Programas de Pós-Graduação em Música no país. Talvez uma proposição baseada em paradigmas que aos poucos foram suplantados no modelo de ensino do instrumento no Brasil, a partir de uma maior interação entre as vertentes da Área de Artes/Música estabelecidas na

pós-graduação do país. Desta forma, atualmente existe um maior diálogo entre as áreas de Práticas Interpretativas e de Educação Musical. Essa colaboração é essencial para o crescimento das duas áreas, cuja contribuição tem resultado em modernização das metodologias de ensino. Como bem afirmam Bennett e Stanberg (2006, p. 225), anteriormente citados, hoje são múltiplos os papéis assumidos pelo profissional da música, cujos espaços estão sendo reduzidos para aqueles que abdicam de refletir sobre sua prática e que se distanciam da nova realidade, das exigências e das obrigações do professor de instrumento. É neste sentido que Montparker (1998, p. 178) menciona a dinâmica de contínuas transformações na profissão. Estes questionamentos têm sido positivamente instigados pela área da Educação Musical, com vistas a uma melhor formação e atuação do professor de instrumento no país.

O diálogo entre estas duas subáreas da música está relacionado ao pensamento de Bresler (2007, p. 34), acerca de quanto o fazer musical pode contribuir de maneira ampla, e, ao mesmo tempo, profunda, para a pesquisa educacional, no sentido de que “musicalidade e o processo envolvido no fazer, ouvir e criar música podem nos ensinar acerca do processo de pesquisa”.³⁷ Para a autora, a música de câmara é um exemplo metafórico da chamada “zona interpretativa”, constituída pelo aglutinado intelectual, no qual pesquisadores trabalham de maneira colaborativa (p. 50). Assim, a zona interpretativa concentra a colaboração de pesquisadores de áreas distintas do conhecimento, a partir de suas próprias experiências, em busca de novas respostas para o processo de investigação no qual eles estão empenhados. É uma visão calcada em simbolismo, mas que, nesta chamada “zona interpretativa”, os pesquisadores complementam seus pensamentos através da expertise e da experiência individual na construção de novos direcionamentos dentro do processo de pesquisa.

Na mesma direção, Pellegrino (2011) discute a correlação entre o fazer artístico e as questões de identidade do docente. Dentre estas, aqueles aspectos relacionados à qualidade de ensino e satisfação profissional docente, com sua influência na aprendizagem estudantil. Enquanto Scheib (2006, p. 7) defende que o fomento à produção artística docente na área de música tem sido, inclusive, fator de permanência deste indivíduo na atividade de ensino, do mesmo modo que na área de artes:

Se professores de belas artes possuem e valorizam suas identidades como artistas, então se faz necessário que, para preservá-lo holisticamente realizado com sua carreira de docente na área de artes, o desenvolvimento profissional

³⁷ “[...] musicianship and the processes involved in making, listening and creating music can teach us about the processes of research” (BRESLER, 2007, p. 34).

deve não apenas incluir apoio à sua identidade como arte-educador, mas também à sua identidade como artista.³⁸ (SCHEIB, 2006, p. 9)

Portanto, esta discussão vai além da dicotomia salientada por Louro (2004) do “ser músico *versus* ser professor”, uma vez que entendemos que os sentidos de “ser músico” e de “ser professor de música” podem se articular na vivência dos profissionais que atuam na docência na área de Práticas Interpretativas, notadamente para aqueles que atuam no ensino universitário. Ademais, o próprio Scheib (2006, p. 7) aponta que, nestas situações de dualidade, existem provavelmente apenas duas soluções: mudar o papel do docente, quanto a sua identidade e expectativas; ou mudar a realidade e o contexto profissional no qual ele está inserido. Neste sentido, a Educação Musical, como área de conhecimento científico, exerce o importante papel de refletir e lançar um olhar para a qualidade de vida, a qualidade das condições de trabalho, a capacidade de crescimento e aperfeiçoamento individual, e, acima de tudo, das motivações do professor de música.

Como vimos, muitos autores tratam do aspecto da satisfação na carreira, dentre os já citados Pellegrino (2009, 2010 e 2011), Scheib (2006), Bennett e Stanberg (2006). No entanto, a partir das dimensões discutidas no presente capítulo, vamos tratar de oferecer uma outra perspectiva, ao analisar os sentidos do ser músico e ser professor de música a partir da conceituação teórica de Viktor Frankl. Esta é, inclusive, a contribuição desta pesquisa, cujas bases epistemológicas apresentaremos no capítulo 2, com os princípios da Logoteoria, e sua aplicação no processo de análise das entrevistas, nos capítulos 4 a 6.

³⁸ “If fine arts teachers hold and value their identities as artists, then it stands to reason that to keep them holistically fulfilled with their arts teaching career, Professional development should not only include support of their arts teacher identity, but also their identity as artists” (SCHEIB, 2006, p. 9).

Capítulo 2

A Teoria de Maslow e a Logoteoria de Frankl: motivações e busca do sentido da vida no contexto da Educação Musical

“[...] theory without practice is empty and practice without theory is blind”.

Bennett Reimer (2008, p. 193)

O presente capítulo aborda os fundamentos teóricos de Maslow e Frankl no que diz respeito às concepções da motivação humana. De forma mais específica, objetiva apreender as principais contribuições dessas perspectivas para a Educação e, em particular, para a Educação Musical, com suas respectivas implicações.

Inicialmente é apresentada a teoria motivacional de Maslow, descrevendo os cinco degraus que constituem a chamada pirâmide de Maslow, que, por sua vez, está hierarquizada a partir das cinco necessidades básicas do ser humano: as necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de autorrealização, nesta ordem. Para Maslow, é quando se alcança o topo da pirâmide que características como a criatividade afloram espontaneamente. Vale salientar que a questão da criatividade é um dos pontos amplamente estudados e discutidos pelo autor. Neste sentido, Maslow chama de “criatividade autorrealizada” aquela que emerge a partir da sensação de preenchimento das cinco categorias de necessidades do indivíduo.

Em seguida é apresentada a teoria motivacional de Frankl, que deu origem à Logoterapia, corrente da psicoterapia ancorada na busca de sentido da vida. Esta teoria foi elaborada a partir de três princípios básicos, formados por liberdade da vontade, vontade de sentido e sentido da vida. Dos quais, os dois primeiros constituem a visão de homem, enquanto o último, a visão de mundo.

Frankl, por residir em Viena, tinha contato com diversas expressões artísticas e culturais, inclusive a música, que se tornou também uma fonte de inspiração para suas ideias. Tocava um pouco de piano, chegando, inclusive, a compor um Tango e uma Elegia (FRANKL,

2000, p. 45).³⁹ Talvez não por coincidência ele tenha escolhido estes dois gêneros musicais. A Elegia,⁴⁰ pela sua proximidade com a morte vivenciada nos campos de concentração; e o Tango, muito provavelmente, por uma de suas recordações daquele mesmo lugar, que foi registrada em seu livro com as seguintes palavras:

Jamais esquecerei quando acordei do profundo sono de esgotamento na segunda noite em Auschwitz, despertado por – música. O chefe do bloco estava comemorando alguma coisa em seu compartimento ao lado da entrada do barracão. Vozes embriagadas berravam canções populares. Repentinamente silêncio, e um violino chorava um tango de tristeza infinita, raramente tocado e ainda não gasto de tanto ouvir... Chorava o violino – dentro de mim algo chorava junto. É que aquele dia alguém fazia vinte e quatro anos, e esse alguém estava deitado em algum barracão do campo de Auschwitz, distante apenas algumas centenas ou milhares de metros dali – e mesmo assim fora de alcance. Esse alguém era minha esposa. (FRANKL, 2014, p. 61)

De fato, seu Tango foi escrito em 1946 e é dedicado à sua primeira esposa, Tilly Grosser.⁴¹ A obra é exemplificada em um arranjo para cordas – violino, viola e violoncelo – elaborado por P. Totzauer.⁴² A música, na verdade, tem texto para ser cantado, escrito pelo próprio Frankl e faz referência à saudade que sentia da sua primeira esposa e às incertezas de sua vida no campo de concentração (PINTOS, 2007, p. 150), cujo excerto é apresentado a seguir.

³⁹ O próprio Frankl nos fala: “Eu não tenho hesitado em me arriscar em outras coisas também. Eu tenho escrito música, incluindo a partitura de uma elegia, que foi arranjada por um músico profissional e executada por uma orquestra. Escrevi um tango que foi usado em um programa de televisão” (FRANKL, 2000, p. 45). “I have not hesitated to dabble with other things as well. I have composed music, including the score of an elegy that was arranged by a professional musician and performed by an orchestra. A tango I wrote was used in a television program” (FRANKL, 2000, p. 45).

⁴⁰ De acordo com o The New Harvard Dictionary of Music, a Elegia é uma composição de caráter doloroso e melancólico, relacionada ao sentimento de morte de alguém (RANDEL, 1996, p. 283).

⁴¹ Viktor Frankl e Tilly Grosser casaram-se em 1º de janeiro de 1941 e no ano seguinte foram forçados pelos Nazistas a abortarem seu bebê. Em setembro daquele ano o casal foi preso, juntamente com os pais de Frankl, e deportados para o gueto de Theresienstadt, ao norte de Praga, local onde Frankl perde o seu pai. Em 1944, foram transportados para o campo de concentração de Auschwitz, no qual sua mãe foi morta na câmara de gás. Em seguida, o casal é separado definitivamente, já que Tilly é relocada para o campo de Bergen-Belsen e, logo após a liberação das prisioneiras deste campo, veio a falecer de tifo, aos 24 anos (PINTOS, 2007, p. 166; SILVEIRA, 2012, p. 118). Fato que Frankl tomou conhecimento nos primeiros dias de seu retorno à Viena, após sua própria libertação de um dos campos de Dachau. Ao ser libertado, ainda sob forte impacto das atrocidades que vivenciara, Frankl dita, no impulso de um único fôlego, em apenas nove dias, o livro intitulado “Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração”, publicado em Viena, em 1946 (TORELLÓ, 2016, p. 9).

⁴² Esta pesquisadora apresentou a primeira audição do Tango de V. Frankl no Brasil, como atividade cultural durante a sessão de abertura do VI Encontro Nordestino de Logoterapia e Análise Existencial, realizado em João Pessoa – PB, entre os dias 11-13 de outubro de 2017, na UFPB (www.doity.com.br/vienlae).

Tango
von
V. E. Frankl

1

arr.: P. Totzauer

1

Ul. pizz. mf sf arco mf

Ua. pizz. mf sf pp arco mf

Uic. pizz. mf sf pp arco mf

5

Ul.

Ua.

Uic.

Dass ich immer an dich⁴³
Denken muss,
Das macht mich traurig:
Ich denk den ganzen Tag,
Die ganze Nacht
An dich allein.

Que eu sempre em você
tenha que pensar,
isso me faz triste:
eu penso o dia inteiro,
a noite inteira
somente em você.

Doch dass ich immer von
Dir träumen kann,
Das macht mich glücklich:
Glücklich – jede Nacht
In der du mir
Erscheinst.

Porém que eu sempre
consiga sonhar com você,
isso me faz feliz:
Feliz – todas as noites
nas quais você
aparece.

Doch wenn es morgen wird
Und man erwacht ist,
Dan wart' ich ungeduldig
Dass es wieder Nacht ist

No entanto, quando se faz manhã,
e se acorda,
então aguardo impaciente
que se faça noite

Denn –
Dass ich immer an dich
Denken muss...
(continua)

Pois –
que eu sempre em você
tenha que pensar...

Ex. 1 – Tango de autoria de V. Frankl, arr. P. Totzauer.

Fonte: Viktor Frankl Institute Vienna - Material gentilmente cedido pelo Prof. Dr. Franz Vesely.⁴⁴

⁴³ Em Pintos (2007, p. 151).

⁴⁴ Tradução alemão-português: Pedro Bielschowsky.

Conforme relatado por Vesely (2017),⁴⁵ o próprio Frankl contou a história de que esta música surgiu como uma inspiração, enquanto andava em um bonde. Frankl gostou tanto que, ao se encontrar com um amigo músico, entoou aquela melodia e pediu-lhe para transcrever e elaborar o arranjo. Então, seu amigo sugeriu que adicionasse uma letra, e Frankl surgiu, espontaneamente, com o que ele considerava ‘um texto tipicamente simples e superficial de um tango’. Vesely acrescenta, ainda, que este se trata de um tango europeu, estilo dança de salão, bastante em voga naquela época.

Ademais, o biógrafo de Frankl, Claudio García Pintos, em seu livro “Um hombre llamado Viktor” (2007, p. 152-154), traz a descrição de um homem multifacetado, que, além de sua formação profissional, era uma pessoa extremamente culta e apreciadora das diversas formas artísticas. Tocava piano,⁴⁶ desenhava, escrevia poemas e, inclusive, deixou uma peça teatral intitulada “Synchronisation in Birkenwald” que, de acordo com Pintos (2007, p. 151), se trata de “um drama com conteúdo metafísico sobre o sentido do sofrimento”,⁴⁷ inteiramente construído através de um diálogo fictício entre os filósofos Sócrates (469-399 a.C.), Baruch Spinoza (1632-1677) e Immanuel Kant (1724-1804).

Ao nosso ver, sua proximidade com as artes e, mais especificamente, com o belo, este contato com os aspectos mais humanos, anunciados a partir da sensibilidade mais íntima do indivíduo, mostraram-se essenciais na elaboração de sua teoria. Ao mesmo tempo, sendo importantes na construção do ser humano, apontaram caminhos para a busca do sentido da vida. A partir desta perspectiva, Frankl afirma:

No inconsciente espiritual existe, junto ao inconsciente ético, à consciência ética, aquilo que poderíamos chamar de inconsciente estético, ou seja, a consciência artística. Neste sentido, o artista também depende de uma espiritualidade inconsciente quanto à produção e também quanto à reprodução artística. À intuição da consciência, em si irracional e, portanto, também não totalmente racionalizável, corresponde, no artista, a inspiração, a qual está igualmente enraizada numa esfera de espiritualidade inconsciente. A partir dela, o artista realiza suas criações e, com isto, as fontes das quais ele se alimenta estão e continuam imersas numa escuridão que jamais poderá ser totalmente iluminada pela luz da consciência. Frequentemente até se observa que a consciência (*Bewusstheit*), pelo menos quando excessiva, é capaz de interferir em tal produção “a partir do inconsciente”. (FRANKL, 1992, p. 29-30)

⁴⁵ Em mensagem pessoal por e-mail (23 out. 2017).

⁴⁶ Em seu livro, Pintos (2007, p. 149) apresenta uma fotografia de Frankl sentado ao piano. De acordo com Vesely (mensagem de e-mail, em 27 out. 2017), Frankl aprendeu a tocar piano e violão como autodidata.

⁴⁷ “[...] un drama con contenido metafísico sobre el sentido del sufrimiento” (PINTOS, 2007, p. 151).

Da mesma forma, Maslow afirma que o ser humano deve se sentir livre para apreciar a simplicidade a partir dos menores e mais inocentes prazeres da vida, pois “Mesmo que estes não nos ensinem nada, ainda serão uma bênção”⁴⁸ (MASLOW, 1966, p. 110). É importante salientar que a teoria de Maslow apresenta os aspectos positivos do ser humano, vertente também seguida por Frankl, em detrimento da corrente freudiana, que tratava apenas da patologia, ou seja, das neuroses do homem. É por este prisma que as duas teorias são discutidas e, em seguida, contextualizadas na Educação, para posterior discussão dentro da Educação Musical.

2.1. Teoria motivacional de Maslow

O psicólogo norte-americano Abraham Maslow (1908-1970) propôs, a partir do trabalho intitulado “A Theory of Human Motivation” (1943), os alicerces para a construção da chamada pirâmide de Maslow, que estabelece uma hierarquização das necessidades do ser humano. Posteriormente, esta teoria passou a integrar, na forma de capítulo, o livro “Motivation and Personality” (1954), sendo retomada, até hoje, em diversas discussões da área de Psicologia (cf. PÉREZ-RAMOS, 1990). Sua teoria se contrapõe à psicanálise e, ainda, ao comportamentalismo (behaviorismo), uma vez que se preocupa mais com o valor do ser humano do que apenas com as suas reações.⁴⁹ Segundo Fizzotti (1998, p. 237), a corrente humanista “se concentrou em considerar a pessoa na sua integralidade e em estudar todas as suas experiências e não só as simples reações”.

Maslow sumariza sua teoria a partir de uma escala contendo cinco necessidades básicas do ser humano: necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades sociais, necessidades de estima e necessidades de autorrealização. Estabelecida a hierarquização destas necessidades básicas, o ser humano passa a galgar cada degrau desta pirâmide, a fim de se atingir a sensação de autorrealização. Como bem apresentado por Pérez-Ramos (1990, p. 128), “o aspecto fundamental desta teoria baseia-se na suposição de que cada tipo de necessidade

⁴⁸ “Even if they teach us nothing, they are still a blessing” (MASLOW, 1966, p. 110).

⁴⁹ Maslow foi um dos fundadores da corrente de Psicologia Humanista, também chamada de “terceira força”, desenvolvido na década de 1950 na Europa e nos EUA.

deve ser satisfeito suficientemente antes do que os outros colocados nos níveis mais altos da escala proposta”.



Fig. 2 – Representação da pirâmide de Maslow
Fonte: SKMCA, 2017.

Para Maslow, a necessidade mais básica do ser humano é constituída pelas necessidades de funcionamento biológico do organismo, ou seja, suas **necessidades fisiológicas**. Desta feita, a base da pirâmide é constituída pelas necessidades de sobrevivência do ser humano, como os aspectos relacionados às necessidades do corpo – a exemplo de temperatura corporal, concentração de nutrientes e absorção de oxigênio – de forma a garantir a chamada homeostase do organismo. A partir deste elemento, constata-se que a ausência de alguma destas necessidades acarretará um desequilíbrio fisiológico, podendo gerar dor ou desconforto, que, por sua vez, influenciará no desenvolvimento de algum tipo de enfermidade, o que poderá, eventualmente, impedir que o indivíduo alcance o próximo degrau da pirâmide.

Uma vez saciadas as necessidades fisiológicas do ser humano, emerge então um novo conjunto de necessidades, desta feita voltados para as necessidades de proteção e de segurança do próprio indivíduo, como também de sua família. Deste modo, o segundo degrau da pirâmide consiste na **necessidade de segurança**. Neste degrau da pirâmide, o ser humano sente o desejo de proteger-se, como também de proteger sua família contra eventos como acidentes, catástrofes, doenças e instabilidade financeira (PÉREZ-RAMOS, 1990 p. 128). Neste aspecto, portanto, estão inseridos desde a segurança física, no que tange a proteger-se contra a violência, até mesmo aos aspectos de estabilidade e segurança financeira, que garantam o sustento da família, a exemplo da estabilidade de emprego. Para Maslow (1954, p. 41), “o adulto saudável e promissor, em nossa cultura, está amplamente satisfeito no que concerne as suas necessidades de segurança”.⁵⁰

O terceiro degrau da pirâmide é constituído pelas **necessidades sociais**, que englobam os aspectos relacionados à percepção de afeto e de amizade, além da sensação de ser figura partícipe de um grupo social. Nesta categoria, estão incluídas desde as relações de amizade até as necessidades de amar e de ser amado.

O próximo degrau consiste na **necessidade de estima**, que está relacionada à busca por reconhecimento e prestígio e diz respeito à percepção de como o indivíduo é visto por outros, no que tange a se sentir respeitado, destacado e bem visto pelos seus pares. Para Maslow, a satisfação das necessidades de autoestima leva à construção da sensação de autoconfiança por parte do indivíduo, no sentido de que ele tem valor, além de ser útil e necessário para o seu mundo. Por outro lado, a frustração desta necessidade pode vir a gerar no indivíduo sentimentos de inferioridade, fraqueza e desamparo (MASLOW, 1943, p. 382). Note-se que ele mesmo salienta a importância de se distinguir o reconhecimento verdadeiro, baseado na real capacidade do indivíduo, que proporcionará uma sensação saudável de autoestima, em contraposição àquele reconhecimento superficial fruto da adulação (MASLOW, 1954, p. 46).

Por fim, no topo da pirâmide, encontra-se a questão de **autorrealização**, que engloba a necessidade constante de crescimento e excelência nas realizações pessoais. Para Perez-Ramos (1990, p. 129), este se constitui em um “desafio permanente na vida do indivíduo”, já que engloba o crescimento pessoal e psicológico. Neste degrau da escala, é importante salientar que esta sensação de realização pode variar de indivíduo para indivíduo, de acordo com os objetivos de vida que cada um se propõe.

⁵⁰ “The healthy and fortunate adult in our culture is largely satisfied in his safety needs” (MASLOW, 1954, p. 41).

Conforme esta teoria, após o preenchimento das necessidades fisiológicas, de segurança, sociais e de estima, emerge a necessidade de autorrealização, a partir da qual, aflora a mais plena e saudável capacidade criativa do ser humano. Vale ressaltar que, através de sua teoria, Maslow apregoa que o surgimento de uma nova necessidade acontece só após a realização de uma necessidade prévia, mais básica e premente (MASLOW, 1943, p. 370). Cabe salientar, no entanto, que as pessoas que atingem o topo da pirâmide são exceções em nossa sociedade. Assim, ao se alcançar o ápice da pirâmide, Maslow (1954, p. 46) destaca que:

O músico tem que fazer música, o artista tem que pintar, o poeta tem que escrever, se ele deseja estar em paz consigo mesmo. O que um homem *pode* ser, ele *tem* que ser. Ele tem que ser verdadeiro com sua própria natureza. Esta necessidade nós chamamos de autorrealização.⁵¹ (MASLOW, 1954, p. 46 – grifo do autor)

Segundo Maslow, estas necessidades estão relacionadas umas com as outras, de modo que as necessidades proeminentes induzem a consciência a organizar as capacidades do organismo e o comportamento para a sua realização, ao mesmo tempo que minimizam as necessidades menos importantes. Desta forma, o ser humano naturalmente estabelece metas e objetivos para sua própria vida.

De tal modo, ao satisfazer plenamente uma necessidade, a próxima necessidade da pirâmide emerge (MASLOW, 1943, p. 395), porém, essa progressão não ocorre, necessariamente, de maneira tão rígida. Por sua vez, Pérez-Ramos (1990, p. 128) salienta que o próprio modelo de Maslow prevê certa flexibilidade ao admitir que as necessidades psicológicas, que formam os níveis mais elevados da escala, podem aparecer sem que outras necessidades, presentes em categorias inferiores, tenham sido plenamente preenchidas.

Um dos pontos mais salientados por Fizzotti (1998, p. 236), acerca da importância da teoria de Maslow, é que este prioriza as qualidades “especificamente humanas, como a escolha, a criatividade, o julgamento e a autorrealização, em oposição à interpretação do ser humano em termos mecanicistas e reducionistas”. Sua teoria enfatiza o poder criativo do indivíduo como meio para se alcançar a autorrealização, contrapondo-se à teoria freudiana, que está pautada no estudo das neuroses do indivíduo. Neste sentido, “quanto mais o homem favorece as próprias

⁵¹ “A musician must make music, an artist must paint, a poet must write, if he is to be ultimately at peace with himself. What a man *can* be, he *must* be. He must be true to his own nature. This need we may call self-actualization” (MASLOW, 1954, p. 46).

necessidades instintivas e atua e desenvolve as próprias potencialidades, tanto mais cria condições para ser feliz” (FIZZOTTI, 1998, p. 240).

No entanto, Frankl (2014) apresenta outras contribuições ao debate da motivação humana, apontando a relevância do sentido na vida como mola propulsora da ação e realização humana. Em alguns aspectos, Frankl contrapõe-se a Maslow,⁵² já que sua teoria tem uma visão mais altruísta, pautada na questão da autotranscendência, como bem estabelece Bruzzone:

[...] se, para Maslow, a dedicação a algo ou a alguém segue sendo uma expressão e quase uma consequência da realização de si mesmo, para Frankl, é válido o processo inverso: a autorrealização é e deve seguir sendo sempre um ‘efeito intencional’ da autotranscendência, que, portanto, seria a motivação originária e fundamental do ser humano.⁵³ (BRUZZONE, 2011, p. 74-75)

Desde a origem de sua teoria, Frankl pautou sua formulação baseada no servir ao outro como forma de autorrealização. Desta forma, ele denominou de autotranscendência da existência humana o fato de que o homem direciona sua atenção “para algo ou alguém diferente de si mesmo – seja um sentido a realizar ou alguém diferente a encontrar”. Ou seja, quanto mais a pessoa se doar, esquecendo-se de si mesma, dedicando-se a uma causa ou a amar outra pessoa, mais humana ela se tornará, e conseqüentemente, maior será sua percepção de realização (FRANKL, 2014, p. 135).

O próprio Frankl (2013, p. 47) distancia-se de Maslow ao afirmar que “o princípio da homeostase não constitui fundamento suficiente para explicar o comportamento do homem, obscurecendo, também, a compreensão de fenômenos humanos, como a criatividade, que se orienta para os valores e para o sentido”. Por outro lado, Maslow coaduna-se com Frankl ao exprimir que considera a vontade de sentido frankliana compatível com seu conceito de autorrealização. O autor ainda afirma: “concordo inteiramente com Frankl que a preocupação primária do homem (eu preferiria dizer ‘mais alta preocupação’) é a vontade de sentido” (MASLOW, 1966, p. 108).⁵⁴

⁵² Ademais, Frankl (2005, p. 18) afirma que “se não existir algum sentido para seu viver, uma pessoa tende a tirar-se a vida e está pronta para fazê-lo mesmo que todas suas necessidades sob qualquer aspecto estejam satisfeitas”.

⁵³ “[...] si, para Maslow, la dedicación a algo o a alguien sigue siendo una expresión y casi una consecuencia de la realización de sí mismo, para Frankl, es válido el proceso inverso: la autorrealización es y debe seguir siendo siempre un efecto no intencional” de la autotranscendencia, que, por lo tanto, sería la motivación originaria y fundamental del ser humano” (BRUZZONE, 2011, p. 74-75).

⁵⁴ “I agree entirely with Frankl that man’s primary concern (I would rather say ‘highest concern’) is his will to meaning” (MASLOW, 1966, p. 108).

2.2. Teoria motivacional de Frankl

A Logoteoria foi elaborada pelo médico psiquiatra e neurologista vienense Viktor Emil Frankl (1905-1997), professor da Universidade de Viena, que, durante a Segunda Guerra Mundial, passou três anos em campos de concentração nazistas, incluindo Auschwitz.⁵⁵ Após este período de confinamento, Frankl desenvolveu sua teoria a partir da própria experiência como prisioneiro, sobrevivente do holocausto, que, ao sair, descobriu que grande parte de sua família havia sido dizimada, incluindo a própria esposa (FRANKL, 2010, p. 107-119).

Antes da guerra, Frankl já trabalhava e demonstrava grande preocupação com o alto índice de suicídio entre os jovens e adolescentes. Assim, combinado com sua própria experiência de vida, fundamentou sua teoria na busca do “sentido em tudo o que faz, em tudo o que experimenta, em tudo o que sofre” (FIZZOTTI, 1998, p. 249).

A terminologia “logos” origina-se do idioma grego, cuja acepção significa “sentido”, relacionado à existência humana. Para Frankl, a Logoteoria “concentra-se no sentido da existência humana, bem como na busca da pessoa por este sentido. Para a Logoterapia, a busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano” e sua ausência pode vir a ser causadora de neuroses que podem levar até o suicídio (FRANKL, 2014, p. 124).

Frankl (2013, p. 14) afirma que seu trabalho nem sempre está necessariamente relacionado à terapia, por isso justifica a criação da terminologia Logoteoria, cujo termo empregamos no presente trabalho, uma vez que nos amparamos em seus conceitos como base de nossa análise das histórias de vida, sem fins de psicoterapia. Tendo em vista que o presente estudo almeja valer-se dessa teoria para melhor compreender os sentidos da performance e da docência, na experiência de vida dos docentes alvo da pesquisa. Embora o autor utiliza o termo Logoterapia mesmo nos contextos em que não existe uma terapia – no sentido estrito da palavra – sendo realizada, o mesmo afirma que a “teoria do sentido voltada contra o vazio da vida” está contida na Logoterapia (FRANKL 1990, p. 48). Por outro lado, o próprio Frankl destaca que “O único termo que entendi necessário criar é ‘Logoteoria’, simplesmente porque meu ensino nem sempre pertence à terapia”⁵⁶ (ETCHEVERRY, 1990, p. 203). Embora o termo Logoteoria não tenha sido amplamente empregado pelo autor, em uma coletânea de textos e

⁵⁵ Para mais dados biográficos sobre Viktor Frankl, cf. Souza e Gomes (2012).

⁵⁶ “El único término que entendí necesario crear es ‘Logoteoria’, simplemente porque mi enseñanza no siempre pertenece a la terapia” (ETCHEVERRY, 1990, p. 203).

palestras, o próprio Frankl (2012, p. 299) emprega a terminologia em uma de suas conferências transcritas e publicadas em formato de livro:⁵⁷

A logoterapia tem de lidar com o sentido concreto de situações concretas, nas quais uma pessoa concreta se encontra a cada vez disposta. A logo-teoria [sic], contudo, não se mistura apenas com a ‘vontade de sentido’ em geral, mas também se depara com uma vontade de um sentido *derradeiro*. (FRANKL, 2012, p. 299 – grifo do autor)

Embora Frankl e Maslow sejam contemporâneos, de certa forma a teoria frankliana se contrapõe aos escritos de Maslow, como bem estabelecido por Aquino e Cagol, ao afirmar que:

A forma como a Logoterapia trata a motivação tem cerne na busca do sentido de vida [...]. Portanto, a teoria motivacional de Maslow e sua pirâmide das necessidades básicas apenas teriam seu papel quando o ser humano não possuísse enraizado dentro de si o sentido daquilo que faz. (AQUINO; CAGOL, 2013, p. 117)

Para a Logoteoria, a felicidade não pode ser o objetivo final do ser humano, mas resultado e consequência de suas buscas e aspirações pessoais. Para Frankl (2014, p. 162), “a felicidade não pode ser buscada; precisa ser decorrência de algo”. Desta forma, a Logoteoria vislumbra que “o ser humano não é alguém em busca da felicidade, mas sim alguém em busca de uma razão para ser feliz, através – e isto é importante – da realização concreta do significado potencial inerente e latente numa situação dada”.

Ainda sobre as bases epistêmicas desta teoria, Dourado et al (2010, p. 24) reafirmam que “a Logoterapia é uma Psicoterapia que realiza seu trabalho através da motivação primária e autêntica do ser humano que é a *vontade de sentido*, que representa o princípio básico da Logoterapia”. De acordo com Frankl (2013, p. 26), a Logoteoria é sustentada, na verdade, por três princípios básicos: a liberdade da vontade, a vontade de sentido e o sentido da vida. Desta forma, o fundamento antropológico que embasa a Logoteoria é a **liberdade da vontade**: “Por meio desta, compreende-se que, apesar de o ser humano não ser livre de certas condições, ele se torna livre para tomar decisões diante dos condicionamentos psicofísicos, através da dimensão noética” (DOURADO et al, 2010, p. 24). Este princípio opõe-se ao determinismo,

⁵⁷ Cf. FRANKL, Viktor. “O homem na busca por um sentido derradeiro”. In: *Logoterapia e análise existencial: textos de seis décadas*, 2012, p. 299.

posto que o homem é um ser livre e responsável pelas suas próprias decisões. Ademais, para Lukas (1986, p. 24), embora o homem possa, eventualmente, sofrer restrições, devido a doença, imaturidade, senilidade, dentre outros, esta concepção é potencialmente inerente a cada indivíduo.

Neste sentido, Frankl esclarece, mais especificamente, que este pilar se opõe ao pandeterminismo,⁵⁸ pois "o homem não é livre de suas contingências, mas, sim, livre para tomar uma atitude diante de quaisquer que sejam as condições que sejam apresentadas a ele" (FRANKL, 2013, p. 26). Como bem nos coloca Fizzotti, (1998, p. 257) ao explicar a liberdade da vontade como um dos pilares da teoria frankliana, "o ser humano sabe desarmar-se daquilo que o escraviza, mas não é obrigado a isto, porque se é verdade que ele tem a liberdade de ser livre, também tem a liberdade de decidir continuar como escravo".

Segundo Dourado et al (2010, p. 26, grifo nosso), "Frankl chama de **vontade de sentido** o interesse contínuo do homem pelo significado para a sua vida". Na busca por este sentido da vida, "o desejo de sentido é independente de outras necessidades (tomando por base a escala de necessidade de Maslow), de maneira que a satisfação ou frustração de necessidade podem incentivar o homem a procurar o significado em sua existência". Assim, a frustração da motivação básica da vontade de sentido leva ao que se denomina de "vazio existencial" (p. 29). Nas palavras do próprio Frankl (2013, p. 50), "O que chamo de vontade de sentido pode ser definido como o esforço mais básico do homem na direção de encontrar e realizar sentidos e propósitos".

Levando em conta que a Logoteoria considera a busca do sentido existencial como motivação primária do indivíduo, Frankl (2014, p. 124-125) afirma que: "Esse sentido é exclusivo e específico, uma vez que precisa e pode ser cumprido somente por aquela determinada pessoa". Assim, "o ser humano é capaz de viver e até de morrer por seus ideais e valores!"

Já o terceiro pilar da Logoteoria está pautado no **sentido da vida**, que apregoa a busca de um sentido concreto para a vida, com objetivos que, embora estejam em constante modificação, não deixam jamais de existir, ao contrário de uma existência pautada em algo meramente abstrato. Desta forma, Frankl assevera que "cada qual tem sua própria vocação ou

⁵⁸ O termo "pandeterminismo" foi cunhado pelo próprio Frankl (2014, p. 152) e reflete a ideia do homem que abdica da capacidade de tomar uma atitude perante cada situação de sua vida, ou seja, que tem uma atitude de inércia perante os acontecimentos de sua vida.

missão específica na vida; cada um precisa executar uma tarefa concreta, que está a exigir realização” (FRANKL, 2014, p. 133).⁵⁹

Ainda sobre os fundamentos teóricos da Logoterapia, Dourado et al (2010, p. 20) apontam que a maior contribuição de Viktor Frankl está na sua conceituação do homem alicerçado sobre três pilares. Estes afirmam que a concepção frankliana se baseia em uma visão tridimensional do ser humano, formado a partir das dimensões somática, psíquica e noética (ou espiritual/noológica). A primeira é constituída pelos fenômenos corporais do homem, ou seja, sua estrutura orgânica e fisiológica. A segunda dimensão – chamada de dimensão psíquica – inclui os aspectos relacionados às sensações, os impulsos, o intelecto, além dos comportamentos adquiridos, dentre outros. Por fim, a dimensão espiritual/noológica, também chamada de *nous* (espírito), que diz respeito à dimensão especificamente humana.

Com efeito, Xausa (1986) destaca que o aspecto psíquico é herdado através da genética e lapidado pela educação, enquanto o aspecto espiritual é intransmissível. Estes três pilares do ser humano são destilados da seguinte forma por Frankl (apud XAUSA, 1986 p. 124, grifo nosso): “o físico é dado pela hereditariedade – o psíquico é dirigido pela educação; o espírito, contudo, não pode ser educado, tem que ser **realizado** – o espiritual é só na **autorrealização**, na realidade da realização da existência”. Ademais, para Lazarte e Uderzo (apud DOURADO et al 2010, p. 38), “a Logoterapia reverencia a unicidade do ser humano, ou seja, o homem como um ser único e irrepetível, que está no mundo”, o que distancia claramente a teoria frankliana das visões reducionistas da psicanálise.

Na busca de sentido para a vida, Frankl (2014, p. 135) estabeleceu três categorias de valores – criativos, vivenciais e atitudinais – constituídas como possibilidades concretas para o ser humano buscar sua própria realização através de um sentido para sua vida. Ou seja, os valores são tratados como um meio para se encontrar sentido na vida, pautados a partir de uma visão altruísta de autorrealização, a qual ele denominou de “autotranscendência da existência humana”. Em suas próprias palavras, Frankl descreve que:

Desde 1929 eu já havia concebido a diferenciação entre três grupos de valores, ou seja, de três possibilidades de encontrar um sentido para a vida – até seu último instante, até o último suspiro. Essas três possibilidades de encontrar um sentido na vida são: uma *ação* que realizamos; uma *obra* que criamos; ou uma *vivência*, um *encontro* e um *amor*. (FRANKL 2010, p. 75 – grifo do autor).

⁵⁹ Neste aspecto, visualizamos uma aproximação do pensamento frankliano com a teoria de Maslow quanto à chamada necessidade de autorrealização, que apregoa que o homem “tem que ser verdadeiro com sua própria natureza” (MASLOW, 1954, p. 46), conforme exposto anteriormente.

Na categoria dos **valores criativos** está incluída a ligação do ser humano com o trabalho, como algo que nos faça sentir úteis, através da prática de um ato criativo. Segundo Fizzotti (1998, p. 264), neste bojo estão incluídas “a pesquisa científica, a promoção cultural, a criação artística, o trabalho”. Já os **valores vivenciais** incluem “experimentando algo ou encontrando alguém” (FRANKL 2014, p. 135). Experimentar algo consiste em vivenciar momentos de plena satisfação e realização para o indivíduo, inclui as mais satisfatórias experiências de vida, como também vivenciar os bons sentimentos, a natureza, a cultura, bem como, vivenciar o outro através do amor. Talvez seja este o aspecto que mais aproxima a Logoteoria da Educação e da sala de aula, uma vez que é nesta experiência de mediador da transmissão de conhecimento e fomentador da aprendizagem que o professor mais se realiza, através de sua própria doação em prol do crescimento do outro. Ou até mesmo quando o músico/intérprete se sente plenamente realizado ao compartilhar, no palco, a sua música com seus ouvintes. Esta possibilidade, portanto, consiste em vivenciar momentos de plena realização.

Já os **valores atitudinais** consistem nas posturas e atitudes que o indivíduo toma perante os acontecimentos da vida, o que, para a Logoteoria, inclui as “atitudes que tomamos em relação ao sofrimento inevitável”. Para Frankl, o “Sofrimento de certo modo deixa de ser sofrimento no instante em que encontra um sentido, como o sentido de um sacrifício” (2008, p. 135-137). Ou seja, o ser humano é capaz de transformar o sofrimento em aprendizado, ao tomar a atitude de ver algo de bom em cada situação vivenciada, além de buscar crescer e melhorar com o próprio sofrimento. Segundo Fizzotti (1998, p. 264), “o homem deve descobrir um caminho para superar o sofrimento com dignidade”. Desta forma, encontra-se na dificuldade ou na adversidade a própria motivação para continuar vivendo.

O sentido da vida não é algo imutável, nem muito menos estático, ao longo da vida do ser humano, uma vez que “difere de pessoa para pessoa, de um dia para o outro, de uma hora para outra. O que importa, por conseguinte, não é o sentido da vida de um modo geral, mas antes o sentido específico da vida de uma pessoa em dado momento”. Ademais, sobre a individualidade, unicidade e a missão de cada ser humano, Frankl (2008, p. 133) infere que “Não se deveria procurar um sentido abstrato da vida. Cada qual tem sua própria vocação ou missão específica na vida; cada um precisa executar uma tarefa concreta, que está a exigir realização. [...] Assim, a tarefa de cada um é tão singular como a sua oportunidade específica de levá-la a cabo”.

Esta preocupação quanto ao bem-estar e à sensação de satisfação no trabalho é analisada por Damásio et al. (2010, p. 140). Para eles, “se o trabalho é um componente responsável por aumentar o índice de sentido de vida, a probabilidade de o educador ser acometido por um

problema psicofisiológico é bem menor” (DAMÁSIO et al. 2010, p. 142). Os autores enfatizam, ainda, que a vontade de sentido vem a ser um elemento que pode auxiliar o docente a melhor encarar o dia a dia escolar, através da maneira como ele pode absorver os eventos estressantes. Por outro lado, estes indicam que a ausência de percepção de sentido no trabalho pode se refletir diretamente na qualidade do ensino, caso haja uma frustração na vontade de sentido do próprio docente. Da mesma forma que estes aspectos podem repercutir em sua própria condição de saúde mental.

2.3. A Logoteoria na Educação

Estudiosos desta corrente da Psicologia têm apresentado novas abordagens sobre a interface entre a Logoteoria e a Educação. Neste sentido, destacamos os trabalhos de Bruzzone (2011), Miguez (2014) e Aquino (2015a), que discutem a aplicabilidade da Logoteoria com fins de ampliação e aprofundamento do processo educativo, como também demonstram a preocupação quanto à qualidade de vida do educador. É nessa perspectiva que Xausa aponta que:

[...] a educação e a Psicoterapia buscam os mesmos objetivos e que esta não se caracteriza exclusivamente como tratamento e sim como reeducação. Os postulados psicofilosóficos de ambas só terão valor se respeitarem a dignidade da pessoa humana tomada na sua amplidão, que abarca não só a dimensão psicofísica, mas a espiritual (XAUSA, 2010, p. 6).

É a partir desta premissa, quanto à dignidade da figura do educador, que se viabiliza a condução do processo educativo com vistas à promoção de autodescobertas por parte do educando e o consequente sentido de realização de ambos. Desta forma, Miguez ratifica a importância da dimensão espiritual na formação do ser humano, ao sugerir uma “imagem de homem que vá além da visão biologista, psicologista ou sociologista, que inclua aquele princípio interpretativo e integrador das dimensões humanas: a dimensão espiritual” (MIGUEZ, 2014, p. 118-119).

É a partir da percepção de valores que se permite a possibilidade de autotranscendência, que resulta em ação criativa direcionada ao processo educacional. Através da construção do

respeito à dignidade humana é possível compartilhar o sentimento de autorrealização em pleno processo de ensino-aprendizagem, com vistas a valorização do elemento espiritual, contemplando o ser humano em sua totalidade, diante das dimensões biológicas, psíquicas e espiritual, conforme apregoa a escola frankliana. Dentre os conceitos da Logoteoria voltado para a educação, Bruzzone (2011) enfatiza que um dos objetivos essenciais da educação consiste em desenvolver a capacidade de se tomar decisões próprias e autênticas, pautadas no senso de responsabilidade, que é constituída a partir da construção de valores:

Educar na responsabilidade significa estimular a consciência enfrentando deveres e valores, com a finalidade de estimular a tomar posições e transcender-se. Um objetivo muito diferente daquele da pedagogia “homeostática”, que simplesmente se completa em satisfazer as necessidades.⁶⁰ (BRUZZONE, 2011, p. 169)

Bruzzone demonstra sua contraposição a uma pedagogia pautada simplesmente em saciar certas necessidades do ser humano, conforme apontadas por Maslow, na qual a homeostase se constitui em contemplar a necessidade mais básica – funcionamento biológico do organismo –, ou seja, a simples necessidades de sobrevivência. Ao mesmo tempo, busca uma educação alicerçada sobre valores e espiritualidade, no sentido noético, onde o docente tem a possibilidade de contemplar o sentimento de autorrealização.

Miguez, por sua vez, associa este aspecto da educação para a responsabilidade com a questão da vontade de sentido estabelecida por Frankl, ao afirmar que “É papel da educação convocar as forças morais do educando, situá-lo existencialmente para colaborar em seu próprio processo de transformação, ou de autoconfiguração” (MIGUEZ, 2014, p. 136). Por sua vez, Aquino (2015a, p. 11) salienta a importância de se prevenir o vazio existencial nos ambientes escolares, a partir de educadores preocupados com a edificação dos valores, de forma a implantar uma educação para o sentido da vida. A isto foi dado o termo de Logoeducação, levando-se em consideração que a Educação pode ir bem além da formação do intelecto, pois está pautada na educação do espírito humano. Assim, para este autor, educar pode vir a significar o mais autêntico ato de autotranscendência, conforme definido e estabelecido por Frankl.

⁶⁰ “Educar a la responsabilidad significa estimular la conciencia enfrentándola a deberes y valores, con el fin de estimularla a tomar posiciones y a transcenderse. Un objetivo muy diferente de aquél de la pedagogía “homeostática”, que simplemente se complace en satisfacer las necesidades” (BRUZZONE, 2011, p. 169).

2.4. Princípios da Logoterapia de Frankl e o cotidiano do docente de música

Conforme discutido, a Logoterapia ou Psicologia do Sentido da Vida pode ser aplicada como uma ferramenta que permite autodescobertas, com vistas ao crescimento do ser humano, de maneira plena, em busca do senso de realização pessoal. Vimos que a Logoterapia e suas interfaces na área de Educação já estão sendo postas de uma forma mais ampla, através dos trabalhos aqui citados. No entanto, visualizamos que estas podem muito bem trazer contribuições para a área de Educação Musical, embora nosso estudo não almeje tratar da aplicabilidade da teoria na Educação Musical, mas valer-se dela para melhor compreender os sentidos da performance e da docência, na experiência de vida de docentes de universidades do Nordeste.

Os profissionais que atuam na área de música, de uma maneira ou de outra, tiveram uma iniciação em um instrumento musical. Desta forma, é possível afirmar que alguns realizaram uma formação sólida na área de performance vocal/instrumental antes de uma definição quanto ao ramo de atuação na área de música. No entanto, em determinado momento de nossas vidas como músicos, nos debatemos interiormente com a questão de desenvolvimento de atuação em nossas carreiras ou mesmo se seguiremos profissionalmente com a música. Independentemente da escolha individual, os educadores, musicólogos, compositores e intérpretes advêm de uma prática musical em um instrumento. Diante desta perspectiva, vislumbra-se que a performance pode ser, para alguns, objeto de construção de um sentido de vida, da mesma forma que este sentido pode ser alcançado, por outrem, através da docência, ou ainda a partir da combinação dessas duas formas de atuação do músico. Isto, para Maslow seria o patamar no qual se alcança a sensação de autorrealização e, para Frankl, o momento de autotranscendência.

Pellegrino (2009, p. 39-55) advoga que a conexão entre os papéis do professor e intérprete atua na formação da identidade profissional do docente, aspecto que vem ao encontro da realidade do músico atual, no sentido de se adequar à necessidade de expansão das habilidades artísticas e pedagógicas do instrumentista. Como afirma Arroyo (2000, p. 14), deve-se ter em vista “uma prática docente mais consciente das próprias ações”. Assim, as reflexões da Educação Musical acerca da prática de ensino devem abordar a atuação do professor de instrumento no âmbito universitário, pois ele é responsável pela formação de um bom número de profissionais que, por sua vez, atuarão nos mais diversos espaços da sociedade.

No entanto, ainda existe uma idealização romântica e abstrata do músico virtuose em nosso meio, que pode até se tornar algo opressivo ao invés de dar sentido à atuação profissional

e, conseqüentemente, à vida, podendo resultar, em alguns casos, em uma fonte de constante frustração. Por outro lado, Schroeder (2004, p. 109-118) propõe reavaliar a visão de que o músico seria uma pessoa dotada de talento inato, muitas vezes apresentado como um ser diferenciado. Ademais, a Logoterapia ressalta a necessidade de busca de um sentido concreto nas aspirações pessoais, pois, conforme esclarece Frankl (2014, p. 126), “a vontade de sentido também pode ser frustrada”, aspecto que ele denomina de “frustração existencial”, ao mesmo tempo em que salienta a importância da “busca por um sentido concreto na existência pessoal”.

Neste ponto, cabe citarmos um caso clínico descrito pelo próprio Frankl, que apresenta um violinista obcecado pela auto-observação, na busca da perfeição técnica, inibindo a atuação desencadeada pela “intuição da consciência”, como denominado por Frankl. Através dela, “o artista realiza suas criações e, com isso, as fontes das quais ele se alimenta estão e continuam imersas numa escuridão que jamais poderá ser totalmente iluminada pela luz da consciência” (FRANKL, 1992, p. 30). Na situação descrita, o violinista buscava tocar da maneira mais consciente possível, “do posicionamento do violino até o mais insignificante detalhe técnico de sua execução”. Ou seja, todos os elementos de sua performance eram baseados em excessivo e minucioso ato de autorreflexão, o que, neste caso em particular, o levava ao fracasso artístico, causado por não deixar aflorar aspectos espontâneos em sua atuação. Obviamente, Frankl trata de uma situação extrema, que estava trazendo consequências negativas para o paciente em questão. Em seu relato, o autor descreve:

A terapia a que foi submetido teve que eliminar primeiramente essa tendência para a reflexão excessiva, ou hiper-reflexão, e a autocontemplação constante; teve que lançar mão daquela técnica que, num outro contexto, acabamos por denominar de derreflexão.⁶¹ O tratamento psicoterápico precisou devolver a esse paciente sua *confiança no inconsciente*, instruindo-o de que deveria constantemente se convencer de que seu inconsciente era “mais musical” do que seu consciente. Realmente, a terapia assim direcionada levou, de certo modo, a um desbloqueio das “forças criadoras” e artísticas do inconsciente, precisamente por liberar o processo essencialmente inconsciente de (re)produção da influência inibidora de um excesso de consciência (Bewusstheit). (FRANKL, 1992, p. 30 – grifo do autor)

Para Frankl, o que comumente se intitula de inspiração artística – por meio da qual o artista realiza suas criações – acontece a partir da espiritualidade inconsciente,⁶² que atua tanto

⁶¹ Em algumas traduções, o termo “derreflexão” aparece como “desreflexão”, cf. Frankl (1978, p. 60).

⁶² Note-se que espiritualidade, nesta abordagem, tem uma conotação distinta de religiosidade. Uma vez que, para este autor, a espiritualidade diz respeito a todos os fenômenos especificamente humanos.

na produção como também na reprodução artística. Para o autor, “No inconsciente espiritual existe [...] aquilo que poderíamos chamar de inconsciente estético, ou seja, a consciência artística”. Ademais, Frankl afirma que “À intuição da consciência, em si irracional e, portanto, também não totalmente racionalizável, corresponde, no artista, a inspiração, a qual está igualmente enraizada numa esfera de espiritualidade inconsciente” (FRANKL, 1992, p. 29). É nesta perspectiva que o pedagogo/instrumentista Christopher Bunting afirma:

A infeliz divisão entre mente e corpo que inventamos está encapsulada em nossa linguagem e, portanto, em nosso pensamento. [...] Então, parece que vamos ter que nos entrelaçar com essa suposta mercadoria bruta [commodity], a Mente. Infelizmente, nós comparamos cada vez mais a mente com conceitos; além disso, com conceitos quantificáveis. Isto ocorre, sem dúvidas, devido à busca excessiva ao conhecimento físico - a larva na maçã - e à necessidade urgente de formações de reação mental, cujo principal objetivo é nos defender da consciência. Conhecimento sem consciência [excessiva] – esse é o slogan! Nós defendemos sistemas de auto validação que nos confortam em nossa escuridão.⁶³ (BUNTING, 1982, p. 1)

Isto se coaduna com a proposta de intervenção clínica de Frankl anteriormente relatada, e que, em outras palavras, apregoa a absorção do conhecimento dos movimentos físicos para, por fim, liberar a mente e movimentos para a realização do processo artístico-criativo.⁶⁴

É importante, portanto, lançar um olhar sobre os sentidos de ser músico, em suas mais diversas possibilidades de atuação profissional, seja este como educador, instrumentista, compositor, musicólogo ou até mesmo numa atuação múltipla, que englobe mais de uma subárea da música. Discutir a atuação do professor da área de música, notadamente do professor da subárea de Práticas Interpretativas, aborda as duas vertentes, ensino e performance, o que certamente englobará os aspectos que mais realizam este docente. Desta forma, é importante se analisar quais são as atividades que geram essa sensação de autotranscendência. Na Logoteoria, são experiências que fazem o ser humano agradecer pelo momento vivido, verificando que valeu a pena os anos de formação, as inúmeras horas de estudo individual e de ensaios, para se

⁶³ “The wretched split between mind and body that we have invented is encapsulated in our language, and hence, in our thinking. [...] So it seems that we are going to have to tangle with that elusive commodity, the Mind. Alas, we increasingly equate Mind with concepts; furthermore, with quantifiable concepts. This is doubtless due to the frightening march of physical knowledge – the maggot in the apple – and to the pressing need for mental reaction-formations whose primary purpose is to defend us from consciousness. Knowledge without consciousness – that’s the slogan! We espouse auto-validating systems that comfort us in our darkness” (BUNTING, 1982, p. 1).

⁶⁴ De fato, a técnica da derreflexão, ou intensão paradoxal, foi empregada por Frankl no tratamento da ansiedade da performance aplicada ao esporte e ao teatro, com a finalidade de “neutralizar os impedimentos resultantes da hiperintencionalidade e as inibições consequentes à hiper-reflexão” (FRANKL, 1978, p. 60).

alcançar estes momentos de plena realização, que dão sentido à vida e nos fazem sentir gratos por estarmos vivos para experimentar e vivenciar tais momentos, como também procurar repeti-los.⁶⁵ Neste ponto, verifica-se uma proximidade entre as duas teorias, já que Maslow considera que, nestes momentos sublimes, as pessoas se sentem identificadas com o universo, como resultado do processo de criatividade e espontaneidade intensa (FIZZOTTI, 1998, p. 243), as quais são denominadas experiências de vértice ou “peak experiences”.

Compreendemos que a Logoteoria pode nos ser útil como suporte para uma reflexão sobre a questão do sentido da atuação do docente de música e, como consequência, sobre sua satisfação e realização. A partir da amplitude do campo de estudos da Educação Musical e através da inter-relação com a Psicologia – como base epistêmica da área –, esta pesquisa lança um olhar sobre a atuação docente, especialmente no que concerne ao seu nível de satisfação e ao senso de autorrealização no trabalho. No caso do professor universitário de instrumento, isto se aplica, mais especificamente, à questão da busca do equilíbrio individual do ensino com o fazer artístico, levando-se em consideração quais aspectos da atividade de ensino podem contribuir para o engrandecimento deste último e vice-versa. Desta forma, consideramos que a Logoteoria de Frankl pode trazer respostas quanto à busca do sentido, empregando sua concepção teórica a fim de compreender a busca do sentido do fazer artístico e/ou da docência, e como isso poderia ser ampliado para a busca de sentido de vida do próprio indivíduo, neste caso, o docente da área de música/educador musical.

Por outro lado, a Teoria da Motivação Humana de Maslow também pode ser útil, permitindo verificar como estes aspectos – ensino e performance – podem estar em níveis distintos da pirâmide, na medida em que um destes dois podem estar relacionados à necessidade de segurança, enquanto o outro pode estar situado na posição de necessidade de realização pessoal. Esta teoria propõe os alicerces para a construção da chamada pirâmide de Maslow, que estabelece uma hierarquização das necessidades do ser humano. Seria o caso, por exemplo, do músico que realiza a atividade docente em uma universidade a fim de garantir sua segurança e estabilidade financeira, com vistas a ter a tranquilidade necessária para realizar sua atividade artística.

Ademais, a nosso ver, o ensino da música está associado a conceitos inerentes às duas correntes motivacionais aqui explicitadas. Nesta direção, ressaltamos o papel do curso superior de música, já que, como bem salienta Aquino (2015a, p. 20), a instituição educativa, “deve

⁶⁵ Ver também: Aquino, Penna e Aquino (2017).

ajudar o jovem na descoberta do seu projeto existencial, dando-lhe as condições e habilidades necessárias para a sua execução, bem como para a constituição do seu ‘ser no mundo’”.

Ao mesmo tempo, muitos aspectos destes dois pensamentos da Psicologia estão relacionados ao cotidiano do professor universitário de música. É uma realidade recorrente que, em muitos casos, o professor de música orienta seu aluno desde os primeiros passos no instrumento, nos cursos preparatórios, até o período de formação profissional, nos cursos de graduação e pós-graduação, estabelecendo uma relação professor/aluno que é capaz de perdurar por anos. Podendo, muitas vezes, extrapolar uma década, quando o docente acompanha as diversas fases deste pupilo, do final da infância, passando por todo o período de transformações da adolescência, até se chegar à fase de jovem adulto. Assim, pode se constituir em uma relação altruísta, onde o professor de instrumento acaba por se tornar responsável por boa parte da formação intelectual deste jovem, inclusive pelo desenvolvimento de ferramentas criativas que serão empregados no seu fazer musical.

O docente instrumentista também pode buscar no seu próprio fazer artístico seus momentos de autotranscendência, de realização plena e criativa, através de sua expressão no palco, podendo vir a se constituir em seu momento de vértice ou “peak experience” – nos termos de Maslow. Ao mesmo tempo, para a Logoteoria, a performance artística pode ser vista como um momento altruísta, ao partilhar a experiência musical com o(s) eventual(ais) companheiro(s) de palco, como também com a plateia que ali está, num ato de se compartilhar genuínos valores vivenciais.

A partir de tais observações sobre as ideias de Viktor Frankl e Abraham Maslow, discutimos como esses conceitos podem contribuir para fundamentar a análise das narrativas acerca da atuação do professor universitário de música, já que a temática voltada para motivação, realização e satisfação pode se constituir em uma preocupação considerável no ambiente acadêmico.

Capítulo 3

Os caminhos da pesquisa

“O homem, efetivamente, assemelha-se a um escultor que trabalha com cinzel e martelo a pedra informe, de modo que a faz adquirir forma pouco a pouco”.

Viktor Frankl (2016, p. 147)

A pesquisa qualitativa consiste de uma abordagem ampla, cujas premissas estão voltadas para a compreensão fenomenológica, sem se ater aos dados numéricos e estatísticos, a partir de um determinado contexto. Como bem sumarizado por Penna (2015, p. 100-101), este tipo de pesquisa se preocupa mais em compreender do que comprovar, cuja ênfase dá-se no aspecto interpretativo do pesquisador, tendo em vista que “os métodos qualitativos têm por função compreender mais do que descrever sistematicamente ou de medir” (KAUFMANN, 1996, p. 30, apud Zago, 2003 p. 298). Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32), “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

3.1. A metodologia de História de Vida e as estratégias de entrevistas

Dentre as abordagens qualitativas, decidimos abraçar a metodologias da História de Vida, especialmente quanto à relação com a música. O emprego desta metodologia permite uma construção de conhecimento conjunto, a partir do diálogo de experiências humanas. Ademais, Silva et al (2007, p. 27-29) salientam que “A História de Vida é um método que tem como principal característica, justamente, a preocupação com o vínculo entre pesquisador e sujeito”. Certamente, nesta metodologia faz-se necessário estabelecer uma relação de cumplicidade entre entrevistador e entrevistado, como bem define Nogueira (2004, p. 18), ao afirmar que:

Na História de Vida, há a proposta de uma escuta comprometida, engajada, participativa, dentro de uma relação de cumplicidade, possibilitando àquele que narra sua história experimentar uma ressignificação de seu percurso (o que gera uma reflexão dual, das duas partes igualmente envolvidas), a construção de sentido.

Além disso, por tratar de momentos e experiências específicas da vida musical do sujeito entrevistado, foram aplicadas entrevistas episódicas narrativas, a fim de extrair elementos essenciais da vida musical dos mesmos. De acordo com Flick (2004, p. 117-119), a entrevista episódica aborda experiências relevantes do entrevistado à questão central da pesquisa, partindo do pressuposto de que estas experiências se constituem em conhecimento, cuja narrativa episódica, de cunho semântico, possa se transformar em dados passíveis de análise pelo pesquisador. De tal modo, o mesmo afirma que “O elemento central dessa forma de entrevista é o convite periódico à apresentação de narrativas de situações”. Ademais, Penna (2015, p. 136) acrescenta que “as entrevistas são interativas e permitem a observação de posturas corporais e expressões faciais do entrevistado, que podem também ser consideradas informativas”. Adotamos, ainda, alguns procedimentos indicados por Szymanski (2004), especialmente quanto ao retorno dado pelo pesquisador de sua compreensão do depoimento. Desta forma, tínhamos um roteiro básico voltado para as experiências musicais do professor participante, desde os seus primeiros contatos com a música, até a sua atuação como professor universitário de instrumento. Assim, como ressalta Szymanski (2004, p. 18), não havia um roteiro fechado: “ele pode ser visto como aberto no sentido de basear-se na fala do entrevistado”.

Portanto, as entrevistas foram realizadas com oito docentes, atuantes em Universidades Federais da Paraíba e Rio Grande do Norte. Com as entrevistas, buscamos ainda, mais especificamente, compreender a relação entre docência e performance em sua atuação profissional, verificando como a performance pública – o fazer artístico – se articula com atuação em sala de aula, seja esta última na forma de aula individual ou coletiva, do respectivo instrumento musical. A entrevista buscou também identificar a realização da atuação profissional do professor universitário, docente da área de Práticas Interpretativas dos cursos de Bacharelado em música nos Estados da Paraíba e Rio Grande do Norte. A Logoteoria, que fundamenta a Psicologia do Sentido da Vida – Logoterapia –, portanto, tornou-se uma ferramenta importante para a análise das entrevistas, como também para a discussão da relação tocar e ensinar, objeto desta pesquisa.

Com o cuidado de se evitar qualquer risco de indução do entrevistado, buscamos um depoimento espontâneo que pudesse ser, ao mesmo tempo, aprofundado, permitindo colher os dados necessários a partir da história de vida musical do sujeito participante. Para este propósito, iniciamos as entrevistas a partir de um modelo de roteiro flexível, focalizando no ponto alvo de nosso estudo. Como frisado por Flick (2004, p. 118), um roteiro de entrevista “é elaborado a fim de orientar o entrevistador para os domínios de tópicos para as quais essa narrativa é uma exigência”. Assim, foram apresentadas questões episódicas, que abordssem a relação do entrevistado com a música ao longo da sua vida, além de questões relacionadas à docência propriamente dita. Durante as entrevistas, foi possível realizar, ainda, perguntas de esclarecimento a partir da prática reflexiva (cf. Szymanski, 2004), com o intuito de se dirimir qualquer dúvida quanto à expressão do participante. Cada entrevista foi devidamente registrada em áudio e, posteriormente, foi realizada a transcrição textual. Neste sentido, como afirma Penna (2015, p. 153), a transcrição deste material, como também as anotações do pesquisador, não se constituem em resultados *per se*, mas sim em material bruto da pesquisa, na forma de dados, que foram interpretados no momento da análise, com base na Logoteoria, a fim de responder à questão central da pesquisa. Além disso, com o intuito de captar elementos que pudessem ser imperceptíveis nas transcrições das entrevistas, adotamos a prática do uso de um diário de campo, no qual foram registradas eventuais impressões e detalhes gerados a partir da realização das entrevistas.

É importante salientar que foram realizadas aplicações piloto com dois professores devidamente selecionados para este propósito, a título de “pré-teste”,⁶⁶ cuja finalidade foi avaliar a aplicabilidade e funcionalidade do instrumento de coleta, com profissionais de perfil similar aos professores que, posteriormente, foram de fato selecionados para a realização da pesquisa. Como bem sugere Penna (2015, p. 140), a aplicação piloto tem um caráter de treinamento para o próprio pesquisador, com vistas a verificar a adequação do instrumento de coleta de dados no tocante à clareza das questões, além da condução e provável duração da entrevista. Ao mesmo tempo, esse “pré-teste” buscou deixar o pesquisador familiarizado com o roteiro flexível, permitindo ajustar eventuais dificuldades ou falhas encontradas nas questões da entrevista, como também evitar a questão da indução do entrevistado.

Essas entrevistas relativas à história de vida musical envolvem questões éticas, uma vez que tratamos com aspectos de foro íntimo dos indivíduos, a exemplo da satisfação de atuação profissional; além da percepção de sucesso, como enfatizado por Bennett e Stanberg

⁶⁶ O “pré-teste” consiste em uma aplicação avaliativa prévia de entrevista, com um voluntário de perfil similar aos da pesquisa, a título de treinamento preparatório para o pesquisador.

(2006, p. 225), já que os elementos de auto percepção e reflexão, extremamente delicados, são capazes de influenciar a própria vida e comportamento do indivíduo. Desta forma, levamos em consideração os aspectos levantados por Queiroz (2013, p. 8), para quem as “reflexões que abordem a ética devem estar no cerne das pesquisas e da produção científica em todas as áreas do conhecimento, sobretudo aquelas que, como a música, se atém a estudos que envolvem pessoas, de forma direta ou não”.

Em tempo, todos os entrevistados participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dispondo-se a participar da pesquisa (ver apêndice A). Neste documento, foram explicados os procedimentos das entrevistas, cujo material seria posteriormente analisado criticamente, explicitando que os envolvidos e suas respectivas instituições não seriam identificados, garantindo-se o inteiro anonimato dos entrevistados. Portanto, como destaca Penna (2015, p. 164-166), foram garantidos os dois princípios básicos da pesquisa científica, que consiste na garantia de participação voluntária, além da aplicabilidade criteriosa e ética, a fim de não causar nenhum mal ou prejudicar, sob nenhuma hipótese, qualquer dos envolvidos.

3.2. A realização de coleta e tratamento dos dados

As entrevistas da pesquisa foram realizadas entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017, que correspondiam ao terceiro ano de desenvolvimento dos trabalhos no Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB. Inicialmente, pensamos em trabalhar com três Instituições de Ensino Superior do Nordeste do país. No entanto, foram encontradas dificuldades geradas pelo fato de estar realizando esta pesquisa concomitante à minha atuação docente na UFPB, sem redução de carga horária ou afastamento, mesmo no momento da realização das entrevistas, que demandaram deslocamentos constantes para os estados vizinhos. Desta forma, decidimos reduzir o número de instituições, restringindo nosso campo à Universidade Federal do Rio Grande do Norte e à Universidade Federal da Paraíba, perfazendo um total de oito docentes entrevistados, atuantes na área de Práticas Interpretativas, nas subáreas de cordas e piano. Ademais, as duas instituições escolhidas possuem Programas de Pós-Graduação em Música com áreas de concentração em Educação Musical, como também em Práticas Interpretativas.

Embora tenhamos tentado manter o escopo das instituições participantes, percebemos também que, como não havia uma relação pessoal de maior proximidade com todos estes docentes, haveria dificuldade de aprofundamento nas entrevistas. Além disso, como desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, que não tem pretensão de generalizar, colocamos como um dos critérios para seleção dos docentes entrevistados a disponibilidade dos mesmos em colaborar, além de uma certa proximidade pessoal que permitisse um diálogo sincero e que viabilizasse coletar os dados de uma forma mais relaxada, a fim de se obter um resultado mais aprofundado. Como bem asseveram Silva et al (2007, p. 32) quanto à metodologia da História de Vida, “Este sujeito vai ser escolhido a partir das relações já desenvolvidas pelo pesquisador no contexto, de acordo com seu desejo de participar”. Ademais, as mesmas autoras ressaltam ser essencial estabelecer um vínculo de confiança entre pesquisador e sujeito, pois baseia-se na “relação estabelecida, o sentido que o sujeito dá, para sua história, e sua ressignificação e condição do discurso [... que é] uma ponte entre o social e o individual” (p. 32).

Quatro destas entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos respectivos professores, por escolha e comodidade deles, o que resultou, inclusive, em meu deslocamento à cidade de Natal para alguns destes encontros. No entanto, dois dos pesquisados solicitaram que a entrevista fosse realizada em sua própria residência. Um outro aproveitou uma de suas visitas rotineiras à cidade de João Pessoa e se dispôs a deslocar-se até meu ambiente de trabalho, para ali conceder sua entrevista. Além destes ambientes, por solicitação do colaborador, uma das entrevistas foi realizada no espaço de uma cafeteria.

O processo de entrevista transcorreu de maneira bastante tranquila. Todos os voluntários participaram com pleno senso de colaboração, sem expressar nenhuma resistência em responder às questões e dar continuidade ao diálogo. Os encontros foram devidamente registrados em áudio e transcritos na ortografia padrão. Foi também empregado um diário de campo, onde foram registradas as expressões dos participantes que pudessem ser imperceptíveis nas transcrições das entrevistas, descrevendo detalhes gerados a partir da realização das mesmas.

Posteriormente, as transcrições foram apresentadas para cada um dos participantes individualmente, como acordado no TCLE. Por solicitação dos entrevistados, foram enviadas através de mensagem de e-mail, para que fosse realizada a devida verificação da interpretação do texto, procedendo eventuais alterações, ou até mesmo, se fosse o caso, solicitar omissão de algum conteúdo que pudesse ser desconfortável ao entrevistado após a leitura da transcrição. Foi ressaltado aos mesmos que as entrevistas constituíam material bruto de pesquisa, pois seriam apresentados apenas alguns trechos mais relevantes no texto da tese, sempre omitindo

qualquer elemento que pudesse permitir a identificação do participante, pautando-se em princípios éticos acadêmicos que norteiam uma pesquisa desta natureza.

Cada depoimento teve a duração de cerca de uma hora, em média, chegando, em algumas situações, a se prolongar por até uma hora e meia, devido ao caráter de narração livre e de diálogo. A entrevista se iniciava com a apresentação da questão desencadeadora, que consistia em saber como a música entrou na vida de cada participante. A partir disto, os depoimentos transcorreram de maneira fluente, com a devida abertura para a exposição de aspectos e detalhes relevantes da trajetória musical de cada participante.

Vale salientar que, devido à extensão das entrevistas, encontramos intensa dificuldade no processo de transcrição, que se estendeu por incalculáveis horas de trabalho, normalmente varando as madrugadas. Além da extensão destes depoimentos, levamos também em consideração o ritmo da fala destes colaboradores, que, em alguns casos, era extremamente rápido, vindo a causar certa dificuldade devido à nossa falta de experiência com este procedimento técnico. Tudo isso, somado ao nosso cuidado de transformar o texto falado em texto escrito fluente, ao mesmo tempo em que realizamos um tratamento do texto da linguagem oral, respeitando as ideias originais, mas ajustando eventualmente as concordâncias, removendo as repetições de palavras, o excesso de marcadores conversacionais, tornando assim o texto mais próximo da linguagem escrita. Além disso, nos trechos dos depoimentos citados na análise, tivemos o cuidado de omitir as marcas de gênero, como também a menção aos seus respectivos instrumentos musicais, por serem elementos que poderiam levar a uma possível identificação dos participantes, buscando, assim, preservar a identidade do entrevistado.

Após a transcrição, os professores participantes tiveram a oportunidade de ler o texto de seu depoimento, com o devido tempo para reflexão. Este momento também teve como finalidade expor a compreensão do pesquisador e permitir ao entrevistado apresentar eventuais considerações, já que este momento constitui uma produção conjunta de conhecimento, conforme Szymanski (2004, p. 52), que ressalta ser esta uma oportunidade de aprofundamento da reflexão e enriquecimento dos dados. Porém, não houve nenhum pedido de alteração significativa sobre o conteúdo das transcrições, salvo a solicitação de um único entrevistado. No entanto, foram sugeridas alterações de grafia de nomes próprios e pequenos ajustes gramaticais oriundos da linguagem falada. Embora esta pesquisadora tenha deixado aberta a oportunidade para, se fosse o caso, adicionar ou acrescentar algo que tivesse passado despercebido pelo entrevistado naquele momento inicial.

Todos os voluntários demonstraram satisfação em colaborar com a pesquisa. Inclusive, expressaram prazer neste tipo de diálogo que, em alguns casos, levou o entrevistado a realizar

uma verdadeira reflexão sobre sua carreira, atuação acadêmica e sua própria história de vida musical, o que foi, até mesmo, verbalizado ao final de cada conversa. Como bem indicado por Silva et al (2007, p. 31), “Podemos apontar a dimensão terapêutica proporcionada pela história de vida. Ao construir o texto, a narrativa de sua vida, o sujeito se reconstrói”.

Para a organização dos capítulos subsequentes e evitar repetições desnecessárias, apresentamos, a seguir, um quadro contendo as datas de realização de cada encontro:

Sujeitos participantes	Data de realização da entrevista
Sujeito 1	25 de julho de 2016
Sujeito 2	01 de agosto de 2016
Sujeito 3	02 de agosto de 2016
Sujeito 4	06 de setembro de 2016
Sujeito 5	30 de novembro de 2016
Sujeito 6	16 de dezembro de 2016
Sujeito 7	14 de janeiro de 2017
Sujeito 8	21 de fevereiro de 2017

Quadro 1: Data de realização das entrevistas.

Com os dados devidamente coletados e transcritos, passamos a organizar todo o material compilado, a fim de realizar a análise e avaliação dos mesmos. Inicialmente, foi feita uma caracterização do perfil dos docentes investigados, incluindo aspectos referentes à formação, prática artística e prática docente. A análise dos dados iniciou-se através de uma categorização de temas que foram se agrupando a partir das incidências de abordagens recorrentes nas falas dos participantes. A abordagem incluiu a história de vida dos professores, com foco na trajetória musical de cada sujeito, desde seu desenvolvimento inicial, incluindo, neste quesito, as bases de sua formação, a transição da vida estudantil à profissional, sua inserção na atividade acadêmica, como também sua presente atuação no ambiente universitário, abrangendo sua atividade docente de instrumento, vivências e experiências.

Paralelamente, os diversos dados coletados foram analisados com base na literatura da área de Educação Musical, pedagogia instrumental, além das bases teóricas da Psicologia, a partir dos conceitos de Frankl e Maslow. Desta forma, buscamos estabelecer uma correlação entre as ações docentes e a prática artística dos sujeitos e a consequente construção dos sentidos da performance e da docência. Nesta etapa do trabalho, mostrou-se essencial a orientação de um profissional da área de Psicologia, com atuação na Logoterapia. Em nosso caso, este papel foi realizado pelo coorientador da pesquisa, que norteou as discussões analíticas com a visão da área específica, exercendo um papel extremamente relevante para o desenvolvimento deste estudo.

Ao longo da análise, apresentada nos capítulos 4 a 6, são feitas citações de trechos das narrativas, a fim de exemplificar aspectos relevantes quanto ao início da formação musical dos professores participantes, desde as lembranças de aprendizagem no âmbito familiar. Em seguida são discutidos os primeiros contatos com as instâncias de formação para a profissão. Também são abordados aspectos da formação profissionalizante propriamente dita, através da imersão no meio profissional. Ao mesmo tempo, fazemos uma reflexão acerca da atuação docente universitária, suas condições de trabalho, sua percepção de realização profissional, aqui tratada a partir da Logoteoria frankliana, compreendendo a relação entre o ser músico e ser professor de música, com suas consequências para a busca de sentido.

Durante os depoimentos foram abordadas as diversas facetas do exercício profissional, incluindo as atribuições docentes e administrativas do professor no âmbito da universidade. Isto engloba as atividades de ensino, pesquisa e extensão, além das atribuições burocráticas e administrativas, que tanto incluem a ocupação de cargos administrativos, como também a participação em comissões. No entanto, nossa pesquisa mostra que existem perfis de professores que se realizam na atuação de alguns destes papéis, notadamente os de cunho administrativo, uma vez que a competência destes docentes traz uma contribuição concreta para o desenvolvimento e crescimento da instituição à qual o mesmo está vinculado. Tratam ainda das distintas visões dos professores sobre o processo de aprendizagem, incluindo a relação professor-aluno, o conhecimento anterior acumulado em outros espaços de aprendizagem, e ainda a aula de música (ensino de instrumento) como elemento de formação e transmissão de valores.

3.3. Perfil dos docentes participantes

Os profissionais entrevistados foram selecionados a partir de uma atuação consolidada em suas respectivas instituições de ensino, quanto à repercussão de seu trabalho na qualidade de instrumentista e docente, além de sua disponibilidade em participar da pesquisa. Estas foram realizadas com oito docentes, contratados em regime de tempo integral, com dedicação exclusiva, atuantes nas Universidades Federais da Paraíba e do Rio Grande do Norte, nos *campi* situados especificamente nas cidades de João Pessoa e de Natal. Ressaltamos que todos os professores participantes são pós-graduados e, em sua maioria, atuantes em Programas de Pós-Graduação em suas respectivas universidades.

Todos os docentes entrevistados são brasileiros de nascimento, oriundos das regiões Nordeste, Sul e Sudeste. A faixa etária está compreendida entre 30 e 59 anos. Destacamos a amplitude da posição destes professores no desenvolvimento de suas carreiras docentes, uma vez que selecionamos perfis abrangentes, a fim de incluir docentes posicionados no início da carreira universitária, em uma fase intermediária, como também no topo de sua trajetória profissional. Ademais, estes têm origem sociocultural, *background* e formação musical diversificada, particularmente quanto ao início de seus estudos musicais, além de suas motivações para se profissionalizarem na área.

Todos os professores possuem formação superior, com Bacharelado em Música (habilitação em instrumento). Dentre estes, sete obtiveram título de Mestrado em Música, na subárea de Práticas Interpretativas. Destacando que um dos entrevistados deste grupo obteve a titulação de Mestre ao longo da realização desta pesquisa. Ademais, complementamos que, dentre estes participantes, seis detêm o título de Doutor em Música. Um outro dado importante é que seis dos professores entrevistados vivenciaram experiência de estudo no exterior, em pelo menos um dos níveis de sua formação: Bacharelado, Mestrado, Doutorado – como também a realização de estágio pós-doutoral –, com exceção de dois dos professores selecionados, que realizaram sua formação integralmente no Brasil.

Foram escolhidos professores das áreas de cordas e piano, a fim de se adequar ao escopo da proposta da pesquisa. A escolha de professores desses instrumentos, especificamente, se deu pelo fato de incluir minha área de atuação profissional, como violinista, além de minha atuação camerística, que abrange, especificamente a formação instrumental de piano e cordas. Ademais, estes instrumentos, de caráter igualmente erudito, se encaixam no perfil do modelo

conservatorial, por serem instrumentos solistas e orquestrais, ao mesmo tempo em que estão integrados no sistema universitário de nosso país.

Por outro lado, todos estes professores possuem ampla experiência acadêmica, inclusive alguns com atuação em mais de uma instituição, excetuando-se apenas um dos entrevistados, que tem uma atuação docente mais recente. A opção por este perfil de profissional deve-se ao fato apontado no estudo exploratório,⁶⁷ em que se verificou um número significativo de docentes com atuação parcial nas universidades que desenvolvem trabalhos paralelos como instrumentista em outros empregos.

⁶⁷ Para efeito da presente pesquisa, inicialmente foi realizado um estudo exploratório, através de um mapeamento das principais universidades públicas brasileiras que oferecem cursos na área de música no País, com vistas a justificar a escolha do perfil dos docentes a serem pesquisados. Este levantamento foi elaborado a partir das informações disponibilizadas pelas próprias instituições, através de suas respectivas páginas na Internet, sendo que alguns destes dados foram ratificados pelos Chefes de Departamento.

Capítulo 4

Relatos e experiências do professor de instrumento

“No palco, o homem ofuscado pelos refletores, não pode ver seu público, apenas um buraco negro. Ele não pode ver aqueles que o estão vendo”.

Viktor Frankl (2013, p. 189)

Neste capítulo, são analisados os dados coletados nas entrevistas, destacando os pontos considerados mais relevantes, conforme estabelecido nos objetivos específicos da pesquisa, como também nos relatos que se interligam a partir das narrativas de história de vida musical dos entrevistados. Através da intercessão dos depoimentos, passamos a empregar a Logoteoria de Frankl, como também a Teoria das Necessidades de Maslow, como aporte da Psicologia para este estudo, a fim de elucidar a questão principal da pesquisa, que visa responder como professores de instrumento de duas universidades do Nordeste, a partir de sua trajetória de vida musical, percebem a performance e a docência e sua inter-relação na sua prática profissional.

Desta maneira, buscamos verificar as motivações e interesses desses profissionais tanto em relação à atuação artística, quanto à ação docente, analisando as formas de interação entre estas duas práticas. Ao mesmo tempo, procuramos verificar os efeitos da relação professor/intérprete sobre a prática de ensino destes profissionais. Para isso, realizamos uma análise interpretativa do conteúdo das narrativas, com base na contribuição da Psicologia, acerca da percepção do sentido de vida pessoal a partir dessas duas atuações.

Ao longo desta reflexão nos colocamos nas palavras de Frankl (2013, p. 189 – grifo do autor): “O ser humano, atuando no palco da vida, interpretando sua própria existência, não pode ver diante de quem sua *performance* se desenrola”. A análise da fala dos participantes, desta forma, coaduna-se com Maslow (1966, p. 109), ao afirmar que “através dos olhos de outras pessoas, nós conseguimos ver mais do que apenas com os nossos”.⁶⁸ Nessa perspectiva, a

⁶⁸ “[...] through other people's eyes, we can see more than we can with only our own” (MASLOW, 1966, p. 109).

análise permitiu retratar aspectos importantes quanto às preocupações e a realidade vivenciada pelos músicos professores participantes.

4.1. Os primeiros contatos com a música

Cada entrevista foi iniciada com a mesma pergunta a todos os participantes, como elemento desencadeador, mas, ao mesmo tempo, com o intuito de melhor conhecer como se deu a formação individual. Da mesma forma, buscamos estabelecer um diálogo aberto, cujo fluxo viabilizasse ao entrevistado realizar uma reflexão acerca de sua própria trajetória musical, tornando-se também um momento de seu próprio interesse pessoal.

Assim, ao apresentarmos a questão desencadeadora, que consistia em saber como a música surgiu na vida de cada participante, percebemos que, embora abrangente, a mesma foi capaz de estimular uma reflexão por parte de cada professor participante.

Desta forma, ao analisar os relatos, constatamos a relevância da influência do núcleo familiar nas falas dos Sujeitos 2, 4, 5 e 7, que externaram que o estímulo inicial veio da própria casa, já que alguns tinham membros da família envolvidos com a música. Nestes casos, as recordações dos participantes vêm de lembranças dos pais envolvidos com a atividade musical, mesmo que de forma amadora ou através da prática da música popular. Em tempo, Vieira (2004, p. 142) retrata as potencialidades da iniciação musical no ambiente informal do núcleo familiar, aspecto bem retratado por nossos entrevistados:

*O início foi em casa mesmo, meu pai era organista amador, era a grande paixão da vida dele – o órgão de tubos – apesar de ser engenheiro. Então eu lembro que, desde pequeno, ele me levava para igrejas para ouvi-lo estudar os Prelúdios e Fugas de Bach. Eu me lembro muito bem desse repertório.*⁶⁹
(Sujeito 4)

Da mesma maneira, descreve o Sujeito 5, que salienta a influência paterna em sua decisão profissional:

⁶⁹ Ao longo deste trabalho, as falas dos depoimentos estão apresentadas em itálico, a fim de destacá-las e diferenciá-las das citações de fontes bibliográficas. Além disso, indicaremos a autoria da entrevista pelo número do Sujeito, estando as datas de realização das mesmas apresentadas no item 3.3.

Eu fui levado à música pelo meu pai, que cantava em um coral, então eu sempre o acompanhava nos ensaios e apresentações. Ele, percebendo meu interesse, me colocou na iniciação musical para tocar teclado na escola de música.

[...] Meu pai sempre escutava música em casa também, então tudo foi bem natural. E este querer surgiu sem imposição e sem muito romantismo também. (Sujeito 5)

Da mesma forma, revela o Sujeito 2:

Bom, já existia um instrumento em casa desde que eu me lembro de criança. Eu tinha duas irmãs mais velhas que tinham estudado música, mas na realidade, eu acredito que o fator motivador principal foi um primo que morava a um quarteirão de casa, ele sempre vinha nos visitar, tocava de ouvido e cantava. Então, a admiração que eu tinha por ele, me fez pedir para ter aula particular de música, e foi aí que as coisas começaram. Eu tinha 11 anos de idade. (Sujeito 2)

Por outro lado, a família também mostra ser capaz de instigar novas motivações para o estudo da música, através de variados gêneros musicais, como relatado pelo Sujeito 7:

[...] meu pai era diretor do Teatro e tinha o projeto [de música popular] Pixinguinha. Uma vez por mês, ele convidava as atrações nacionais, que tocavam neste projeto, para jantar na minha casa. Várias vezes eu jantei com Beth Carvalho, com Nelson Cavaquinho, Vinicius e Toquinho, então tudo aquilo gerava uma admiração pela música. (Sujeito 7)

De acordo com os depoimentos dos participantes, percebe-se que muitos tiveram a influência familiar na condução dos primeiros passos nas atividades musicais. Esta é uma situação recorrente, constatada em alguns trabalhos científicos, a exemplo dos estudos de Gomes (2011), Oliveira (2015), Penna, Pinto e Santos (2017), que abordam os processos de familiarização e de aprendizagem informal relacionados às experiências musicais vivenciadas no âmbito familiar.

Por sua vez, o Sujeito 1 externou a influência dos pais por um viés religioso, uma vez que toda a família tocava na igreja, ou seja, ele cresceu em um ambiente musical em casa, como também na prática musical de sua igreja:

Minha família quase inteira, se contar deve dar uns quarenta músicos, todos músicos na igreja, não tem nenhum profissional. [...] Claro que hoje eles estão espalhados, mas num dado momento, todos estavam no mesmo lugar, era bem legal. Então, a minha meta era, quando criança, aprender um instrumento e estar ali com eles, naquele meio. (Sujeito 1)

Igualmente, o Sujeito 8 foi incentivado a estudar um instrumento para o mesmo fim religioso, observando que, naquele lugar, se sentiria em uma posição de destaque. Assim relata o entrevistado:

As igrejas são um ponto importante na vida e na instrução musical de algumas pessoas. No meu caso, eu estava inserido nisto, a minha família era religiosa e as igrejas evangélicas cantam e tocam muito [...]. Então, meu irmão mais velho e eu começamos, porque tínhamos idade para frequentar a escola de música e também tinha a influência do que aquele instrumento significava em casa: poder tocar na igreja, o que seria um destaque.

[...] meu pai adoeceu e faleceu, então ele não viu a gente tocar, depois disso, quem liderou essas coisas foi a minha mãe. Minha mãe, muito jovem, com muitos filhos para cuidar se agarrou na igreja e a ideia da música para ela era apenas para tocar e ajudar no serviço da igreja. [...] Eu pensei que essa seria a minha história, de querer tocar na igreja, para fazer os serviços da igreja, do Senhor. (Sujeito 8)

Desta feita, tocar na igreja tornou-se o elemento desencadeador para a iniciação nos estudos musicais destes dois sujeitos. Vale salientar, neste aspecto, a importância das múltiplas possibilidades de espaço dentro do processo educativo, além de melhor compreender as distintas relações de ensino e aprendizagem da música (RECK, 2012, p. 160; QUEIROZ, 2004, p. 102). A iniciação musical em igrejas é um aspecto muito destacado por Travassos (1999, p. 141), que aponta ainda para o fato de que “o repertório sacro é composto e interpretado também por estudantes que buscam formação superior no ambiente laico da escola”. Isto demonstra ser uma prática recorrente nestas igrejas. Ademais, percebemos como o nível de envolvimento religioso pode influenciar nas decisões do indivíduo, com reflexos no seu cotidiano, hábitos e, sobretudo, com sua relação com o mundo (VASCONCELOS et al., 2016, p. 158; FRANKL, 2013, p. 170). Neste sentido, o mesmo entrevistado externa como a sua relação com a música estava fortemente voltada para o aspecto religioso:

Uma coisa que me chamava atenção era, o que eu fazia para dar sentido ao fraseado na música, por exemplo, encantava o professor e no final eu tinha uma expectativa de que eu pudesse fazer o mesmo na igreja. Eu não sabia que ia ser músico, só sentia que eu existia ali com a música. (Sujeito 8)

Apenas os Sujeitos 3 e 6 destacaram que iniciaram seus estudos musicais por vontade própria, ou seja, sem nenhuma interferência de práticas religiosas ou de familiares. No entanto, o Sujeito 3 relata a influência de um amigo vizinho, que sugeriu a iniciação no próprio instrumento em que hoje ele atua profissionalmente. Neste caso específico, um evento ocorrido na adolescência se mostrou decisivo para uma futura escolha profissional, o que demonstra a importância e as potencialidades dos fatos ocorridos na juventude:

Quando eu comecei a fazer música, foi quase por acaso, eu tocava violão de brincadeira e em algum momento eu imaginei que seria bom começar a estudar violão de uma forma clássica [...]. Só que eu não encontrava professor para ensinar na minha cidade; tinha um pessoal lá, mas todos eram meio autodidatas. Então, um amigo vizinho da minha casa, que estudava [um instrumento orquestral], perguntou porque eu não estudava também e se eu quisesse me emprestaria um instrumento. Então, nesta onda toda, falei com o [professor], [...] meio que na curiosidade, na falta do violão, mudei de instrumento. Eu queria fazer música, gostava e comecei. (Sujeito 3)

Já o Sujeito 6, por uma eventualidade, mudou-se de sua cidade de origem para uma nova localidade, na qual passou a residir em frente a uma escola de música. Aquela mistura de sonoridades, dos mais diversos instrumentos, instigou sua curiosidade infantil e acabou por lhe atrair para o estudo da música, conforme refletido em seu depoimento:

Eu passei minha infância toda ouvindo o que acontecia na escola, desde a hora que abria até a hora que fechava e sempre quis participar. Eu lembro que fiquei esperando completar a idade para poder entrar. [...] eu ouvia e me interessava pelos sons, mesmo com vários instrumentos tocando ao mesmo tempo. Eu gostava daquele som! (Sujeito 6)

Do mesmo modo, percebemos a amplitude de influências possíveis para o interesse, a iniciação e a posterior profissionalização na música dentre nossos participantes, incluindo o aspecto da casualidade, como também a intermediação dos familiares e do envolvimento religioso. É importante ressaltar, entretanto, que a maioria dos participantes das entrevistas, à exceção do Sujeito 4, não tinha os pais ou qualquer parente atuando profissionalmente na

carreira musical. Por outro lado, foi constatado que a idade dos primeiros contatos com a música deu-se dos sete aos 16 anos. No entanto, todos enfatizaram que iniciaram as atividades musicais por desejo próprio ou porque sentiam prazer em aprender a tocar algum instrumento. No entanto, esta percepção atual dos participantes sobre o início dos estudos musicais “por desejo próprio” pode refletir o modo como interpretam, atualmente, a sua experiência pessoal. Na verdade, devido a tenra idade, não se pode ignorar o fato de que a maioria deles pode ter sido levada ao início desses estudos pela própria família. Desta forma, talvez sua percepção tenha transformado aquilo em uma escolha pessoal, por se tratar de uma atividade que lhes proporcionavam muito prazer. Portanto, ainda que de início não tenha sido uma escolha própria, posteriormente, passou a ser e foi assumida como tal.

4.2. Conflitos e dúvidas quanto às possibilidades da vida musical

De alguma forma, quase todos os professores participantes externaram suas dúvidas e inseguranças do início da carreira, como também as pressões dos familiares para que ingressassem em um outro curso, embora soubessem de suas preferências profissionais em relação à música. Destacamos alguns relatos nessa perspectiva, incluindo o fato de que determinados participantes chegaram a frequentar cursos em outras áreas de conhecimento. Assim, o Sujeito 1 afirma:

Na verdade, eu tinha muitos conflitos desde sempre, não meus, mas das pessoas que me cercavam. Meu pai era uma pessoa da roça, minha mãe também. Meu pai era muito trabalhador, meus irmãos, todo mundo da minha família, assim como eu acho que eu sou. Ora, um menino de dezessete a dezoito anos que só estuda música, tem alguma coisa errada, não é mesmo? Eu teria que estar trabalhando! [...] Para meus pais, a música era boa apenas para tocar na igreja.

[...] Havia uma resistência em minha volta, tanto que nesta época que eu fazia conservatório eu fazia também Administração de Empresas no Colégio Técnico (Sujeito 1)

Na perspectiva da Logoteoria, o sentido e os valores estão dispostos nas situações de forma hierárquica. Por outro lado, quando o ser humano necessita fazer escolhas entre duas

opções, precisa optar de forma responsável, sendo guiado pelo órgão do sentido: a consciência.⁷⁰ Em última instância, ela é livre, posto que se decide a favor ou contra a sua própria consciência (FRANKL, 1992, p. 69). Portanto, o ser humano é atraído para o que lhe tem mais valor (FRANKL, 2012, p. 102-107). Desta feita, nas múltiplas possibilidades de escolha, o indivíduo apenas pode escolher uma em cada momento de sua existência. Neste caso, a carreira musical foi a opção que fez mais sentido na perspectiva desse entrevistado. Relato semelhante ao anterior foi apresentado pelo Sujeito 2:

Existia um incentivo sim, por parte da minha mãe, meu pai era um pouco neutro em relação a isto. Mas eu sentia uma certa cobrança muda, como se a música talvez não fosse uma profissão, digamos, suficiente para você ganhar a vida. [...] decisão que eu tive que tomar depois, quando eu havia prestado vestibular, porque eu prestei vestibular no mesmo ano para música e também para outro curso. (Sujeito 2)

Na verdade, a cobrança da família diante da escolha profissional resultou em insegurança por parte deste Sujeito, sobre a qual afirma:

[...] O resultado desta pressão foram os dois vestibulares, porque eu sabia exatamente que eu queria prestar vestibular para música, mas eu tive que fazer a inscrição em outra universidade. Fiquei procurando um curso no qual eu me adaptasse, até chegar em Engenharia Florestal. Sentia uma coisa esquisita, era uma busca de um adolescente que queria satisfazer os pais no sentido de realizar um curso que tivesse status. [...] a outra universidade só foi para tentar atender uma expectativa que não era minha. [...] eu cursei três semestres de Engenharia Florestal e depois desisti para ficar só com a música. (Sujeito 2)

De certo, isso vai ao encontro do pensamento frankliano, quando compreende que “O que caracteriza o seu existir (*Dasein*) como tal é a multiplicidade de distintas possibilidades, dentre as quais apenas uma única realiza no seu ser” (FRANKL, 2016, p. 160).

Por outro lado, a dualidade enfrentada pelo participante a seguir, expõe uma situação de confronto com a família, demonstrando sua certeza e segurança de escolha profissional. Mas, que de alguma maneira retrata uma situação existente, na qual o jovem tem que vencer as

⁷⁰ Para Frankl, o papel central da consciência pode ser definido “como a capacidade de procurar e descobrir o sentido único e exclusivo oculto em cada situação” (FRANKL, 1992, p. 68).

dificuldades impostas pela própria família, diante da escolha do filho por uma carreira cercada de incertezas. Nessa perspectiva, relata:

Eu já sabia que ia sair de casa, mas para minha família eu ia estudar outra coisa e não música. [...] o problema é que esta universidade de música era particular. Foi neste momento que começou toda problemática séria com a minha família, porque eles tinham que pagar meus estudos e eles não queriam. Foi bem difícil, porque teoricamente eu estava na capital para fazer cursinho e prestar vestibular para o curso de Direito, eu realmente estava fazendo cursinho. Porque eu tinha feito vestibular quando eu terminei o segundo grau, passei em todas as específicas, mas eu não fui bem no vestibular escrito. (Sujeito 6)

Continuando sua narrativa, o Sujeito 6 se mostra constrangido pela situação vivenciada naquele momento, mas, mesmo com as dificuldades impostas pela família, decide dar prosseguimento aos seus estudos musicais:

[...] Eu sentia que estava enganando meus pais, a verdade era esta! Eu me sentia muito mal, porque eles estavam pagando tudo, meu cursinho, minha vida fora de casa e eu estava com planos diferentes dos deles. Mas pensei, eu não posso fazer diferente, eu tentava explicar para eles, mas eles também não queriam me ouvir. Eu passei anos da minha vida com este conflito, graças a Deus, hoje está resolvido.

[...] Minha mãe falava: “se eu soubesse que você ia seguir carreira, eu jamais teria te colocado na música quando você era pequeno”. Essas coisas são duras de ouvir e eu superei tudo isto, hoje em dia, eu consigo falar isto sem chorar, estou bem resolvido. (Sujeito 6)

Questionado se a opinião da família o levou a pensar em desistir, o Sujeito 6 responde:

[...] Nunca pensei em desistir, muito pelo contrário, eu acho que isto me dava mais vontade de seguir, esta dificuldade, foi uma coisa que me fortaleceu muito, foi bem difícil, mas me saí bem. (Sujeito 6)

Do mesmo modo, a fala do Sujeito 8 se assemelha ao depoimento anterior, no que tange à certa resistência por parte da família sobre o aprofundamento dos seus estudos musicais:

Eu consegui uma vaga para estudar com uma professora excelente. Saí da minha cidade e essa professora me ajudou com isto. Não foi fácil, sendo menor de idade, conseguir o consentimento da minha mãe para sair da escola [ao final das aulas], conseguir autorização, pegar um ônibus sozinho e viajar

para ter aulas [de instrumento] em outro estado. Justo minha mãe que tinha aquela ideia de que a música só servia para tocar nas igrejas. (Sujeito 8)

Nessas narrativas anteriores, o conflito valorativo se apresenta entre seguir o que os outros impõem – os pais e a sociedade de consumo – ou seguir a sua própria consciência, que se volta para aquilo que tem mais valor. Neste caso, os Sujeitos 6 e 8 fazem uma opção, mesmo diante das dificuldades e da responsabilidade perante a própria vida, tiveram a oportunidade de escolha, na verdade, eles construíram um caminho na música. Em outras palavras, agiram a partir do princípio da Liberdade da Vontade. De acordo com a Logoteoria, uma frustração existencial decorre de uma insatisfação com as escolhas realizadas na existência, podendo se expressar por um remorso na consciência, quando o ser humano deixa de realizar aquilo que era mais significativo (FRANKL, 2016, p. 84-85). Para Frankl (1992, p. 69), “Existem, portanto, situações nas quais a pessoa está colocada diante de uma opção de valores, diante da opção entre princípios mutuamente contraditórios”. No entanto, os participantes posicionam-se por perseverar em sua decisão, em detrimento do posicionamento contrário da sua família, uma vez que a escolha por uma outra carreira poderia acarretar em sofrimento e frustração existencial.

Já o Sujeito 3 exprime uma insegurança quanto à questão financeira da carreira musical, o que o levou a cursar, “por garantia”, uma outra área de conhecimento. Conforme relato:

Eu fiz dois anos em uma universidade privada, que eu mesmo pagava. [...] Porque eu não via um futuro na música em minha cidade como uma atividade profissional. [...] Eu não tinha uma perspectiva muito boa na minha cidade, apesar de já ganhar dinheiro com a música, eu não achava que era suficiente para me manter na vida com aquilo, então eu fazia outro curso por garantia, vai que não dá certo! (Sujeito 3)

A insegurança relatada neste caso está relacionada à necessidade de preenchimento de um dos degraus da pirâmide de Maslow, notadamente aquele que lhe proporcionaria uma sensação de segurança financeira necessária, a fim de permitir exercer a profissão desejada, que, embora com campo de trabalho mais restrito, lhe proporcionaria o almejado senso de realização. Esta mesma insegurança é externada pelo Sujeito 4:

Não tinha certeza, mas eu acho que quando eu comecei a estudar esse instrumento, sim! Me veio uma onda, um sentimento muito forte, mas quando eu cheguei na época da faculdade fiquei com dúvidas. [...] É tanto que eu fiz prova para outro curso também, Administração de Empresas, inclusive, eu passei no curso, nem quis me matricular, mas meu avô fez a inscrição para mim. [...]

Meu avô era muito precavido. Ele também tocava piano e órgão e era músico amador. Mas eu acho que ele pensava que era importante ter dois caminhos possíveis a seguir. [...] Eu não fiz o curso. Ele me matriculou, mas eu não fui a nenhuma aula. [...] Agora as coisas mudaram um pouco no Brasil, mas os salários das orquestras profissionais naquele tempo eram ruins, você não vivia só com aquilo, você tinha que ter outra profissão junto. Até hoje está bem difícil (Risos). (Sujeito 4)

Neste caso, o conflito perpassa a necessidade de segurança em oposição à vontade de sentido, aspecto também reforçado pelo Sujeito 1:

Eu estava casado, não tinha filhos ainda, mas era complicado. Esse foi o conflito que eu passei, acho que foi neste momento que pensei em parar mesmo, eu estava no meio do mestrado.

[...] Foi a questão de não ter um emprego. Uma família tradicional como a minha, onde todos trabalham, trabalham, trabalham... de repente você ainda está estudando e ainda por cima fora do país, você se sentia meio como ovelha negra, no sentido profissional. (Sujeito 1)

Os depoimentos demonstram um estado inicial de ambivalência, aquele momento em que a decisão não está completamente estabelecida e outras possibilidades ainda despontam para o sujeito. Os entrevistados precisaram escolher entre uma carreira profissional e sua estabilidade financeira. Frankl (2013, p. 82) considera que, diante de uma grande responsabilidade, todo ser humano tem um grande tremor e temor; entretanto, em última instância, a consciência deve ser o critério da escolha livre e responsável em cada situação. Ademais, conforme assinala a Logoteoria, o dinheiro e a estabilidade, assim como o prazer e a felicidade, são significativos como uma consequência da realização de um sentido na vida e não como uma meta final existencial.

Em outra perspectiva, o Sujeito 5 aponta o apoio familiar, mas, ao mesmo tempo manifesta certa insegurança pessoal, ao relatar que:

Não, nunca tive conflitos! Tive apoio até demais! Meus pais sempre me apoiaram. Acho que nem chegar a me questionar sobre isto eu pensei. Eu lembro que meu pai dizia: “meu sonho é ver um filho em alguma orquestra por aí”; e aquilo ficou na minha cabeça, ele não dizia isto diretamente para mim, mas em conversas que eu estava por perto e eu, como sempre fui muito fã dele, foi uma forma de agradá-lo, mas tive a sorte de também querer. Nunca foi uma imposição estudar música. Tanto, que quando eu fiz vestibular para música, eu também fiz para Direito em uma universidade particular. (Sujeito 5)

Nesta narrativa, apesar de todo o apoio familiar, o Sujeito 5 ainda apresentava algumas inquietações sobre a carreira a ser seguida. Portanto, o processo de escolha profissional se deu de maneira gradual:

Na verdade, foi uma decisão bem banal, meu pai era regente do coral do Tribunal de Justiça também, e, volta e meia, como sempre, eu ia para os ensaios com ele. Eu entrava no tribunal e via aquela sala grandiosa, achava bonito, e só por isto eu queria trabalhar lá. Então eu fiz vestibular para os dois cursos ao mesmo tempo, cheguei a me matricular, mas depois desisti do curso de Direito. (Sujeito 5)

Este relato apresenta uma decisão aparentemente sem conflito valorativo, embora o Sujeito 5 ainda tenha prestado também vestibular para outro curso. Frankl (2016, p. 205-206) considera que não é a profissão em si que dá sentido, mas como atuamos no mundo com essa profissão, ou seja, imprimindo uma unicidade ao exercê-la. Possivelmente a música, para esse entrevistado, proporcionaria esse tipo de realização quando comparado à possibilidade de seguir outra carreira profissional. Desta forma, afirma Frankl (2016, p. 205), “pode-se dizer que nenhuma profissão faz o homem feliz. [...] A profissão, em si, não é ainda suficiente para tornar o homem insubstituível; o que a profissão faz é simplesmente dar-lhe a oportunidade para vir a sê-lo”.

A dúvida profissional, no entanto, foi do próprio Sujeito 7, cujas opções extremas revelam sua insegurança quanto a uma pretensa certeza de sucesso profissional, indicando a influência, neste caso, dos valores sociais e culturais de seguir uma carreira que lhe garantisse segurança e, ao mesmo tempo, *status* junto à sociedade:

[...] eu talvez já tivesse essa tendência [para música], mas na verdade, eu queria ser médico. Então ficou entre Medicina ou Música, [...] porque sempre pairava aquela dúvida, “Será que vai dar certo? Será que não é melhor ser

médico?” Ser médico é mais tranquilo, todo médico, teoricamente se dá melhor do que todo músico. (Sujeito 7)

No entanto, o ambiente ao qual estava exposto ajudou a tomar a decisão de seguir a carreira musical. Conforme relata:

[...] mas eu acho que o ambiente da música que a gente vivia naquele momento era tão fantástico que acabei me envolvendo. Na época do vestibular foi o auge da orquestra, com os concursos internacionais, eram tantos músicos fantásticos aqui. [...] Então, aquilo tudo conspirou para que eu realmente entrasse na música e não saísse mais. (Sujeito 7)

Para Frankl (2014, p. 142), o sentido é mais profundo do que a razão, de modo que, algumas escolhas podem ser efetuadas em um nível intuitivo, ou seja, pré-reflexivo. De forma geral, os relatos apontam as possibilidades da existência em seu desdobramento, tendo em conta que a vida sempre questiona, e o ser humano é aquele que sempre responde aos questionamentos da vida.

O Sujeito 8, apesar de estar seguro de sua decisão e nunca ter sentido conflitos interiores com relação à escolha da carreira musical, experimentava um certo preconceito no meio em que vivia:

Nunca! Eu acho que eu podia ter todos eles [conflitos], porque meu irmão tinha feito vestibular para Química Industrial, mas depois de um ano abandonou o curso e fez outro vestibular para Música. Então, eu vivenciei como era a recepção disso; as pessoas questionavam: “o que é tocar este instrumento?” Existia uma mentalidade de igreja, que viver de música deixava você muito vulnerável, especialmente sobre a questão da segurança, de como é ser um cidadão. Existia todo um aparato de preconceito.

[...] Eu não digo que tive apoio, mas também não me atrapalhavam. Eu fiz minha inscrição para Música, estudei as obras que precisava e para mim não havia, nem pensava em outra alternativa. Eu estava certo que precisava continuar desenvolvendo a habilidade, mas para o que isto ia servir, eu não sabia. (Sujeito 8)

Neste caso, é o próprio meio que impõe, ainda que indiretamente, a necessidade de segurança, como um dos níveis da pirâmide de Maslow, para em seguida preencher os próximos degraus desta cadeia. Efetivamente, essa é uma preocupação comum em nossa sociedade,

especialmente a partir do núcleo familiar, o que ainda é vivenciado por diversos músicos, sobretudo no momento de escolha da carreira profissional. Porém, ao nosso ver, isto pode ser interpretado como uma contradição, pois, em muitos casos, a música é iniciada e incentivada no próprio seio familiar, mas quando passa a ser considerada como profissão, a família manifesta esta dificuldade de aceitação, como externado por alguns dos participantes. Desta forma, para a família, a música é vista como algo importante para o desenvolvimento intelectual e formação cultural. No entanto, segundo Travassos (1999, p. 129-130), a opção de uma carreira artística não se enquadra no “horizonte de possibilidades profissionais” para muitas famílias, por receio da viabilidade de segurança financeira dos seus. Esta inquietação também é percebida pelos próprios estudantes de música, que têm consciência das incertezas da profissão (PENNA; PINTO; SANTOS, 2017, p. 6).

Em outra perspectiva, o Sujeito 5 aponta um conflito que quase o fez desistir de continuar seus estudos no instrumento que escolhera, gerado por uma experiência negativa com seu primeiro professor. Mesmo assim, estava decidido em não abandonar os estudos musicais, porém, por força das circunstâncias, pensou em mudar para um outro instrumento. Afortunadamente, prosseguiu no mesmo instrumento, porém, com um outro professor.

Eu lembrei de um detalhe desta fase da minha vida, eu tive sim um momento ruim. Meu professor tinha uma carreira artística muito grande, [...] realmente era um instrumentista de nível [...] mas viajava bastante e faltava muitas aulas e acabou que eu me desestimulei. Depois, ele teve problemas sérios de saúde. Neste momento quase desisti de estudar por causa da falta de aulas, não estava sendo legal. (Sujeito 5)

Ao dar sequência a seu relato, o Sujeito 5 menciona a possibilidade de desistência daquele instrumento. Porém, o forte desejo de progredir nos estudos o leva a aceitar o conselho de uma amiga, em busca de outras possibilidades de desenvolvimento musical, apesar de reconhecer a competência de seu primeiro professor como instrumentista.

Eu ia deixar o instrumento, mas eu queria continuar na música. [...] Então, seguindo o conselho de uma amiga, fui estudar em uma outra escola, com outro professor e tudo mudou. Este novo professor abriu um leque para mim, sou muito grato. Ele se dedicou muito às minhas aulas. [...] Não era especialista no instrumento, pois não tinha uma técnica forte, mas era um bom professor. [...] Eu ia deixar o instrumento e com a empolgação dele, tudo mudou. Ele gostava muito de música e dava o seu melhor dentro da sala de aula. Sem dúvida, essa mudança só me fez bem e foi muito importante. (Sujeito 5)

No relato anterior, o professor em questão dava o melhor de si em sala de aula, apesar de suas limitações com relação à técnica do instrumento. Embora não pudesse passar para o outro, ele vivenciava o seu valor com sua dedicação. De acordo com o pensamento frankliano, não se pode ensinar valores, mas apenas vivenciá-los (FRANKL, 2013, p. 109); assim, o professor pode dar um exemplo de sua dedicação ao ensino da música. Ademais, ainda que aquele docente não tivesse consciência de sua importância, na percepção desse entrevistado, seu professor se autotranscendeu, superando suas próprias limitações artístico-acadêmicas, passando a exercer um papel fundamental na continuidade do seu aprendizado da vida musical. Esses fatos refletiram nas suas escolhas pessoais, até seu atual desempenho profissional.

Outro tipo de conflito, vivido pelo Sujeito 7, era o de realizar uma atividade e estar em uma situação indesejável, que consistia exatamente em sua atuação em sala de aula, abdicando do seu maior desejo, que era atuar no palco como músico de orquestra e/ou solista. Neste sentido, o Sujeito externa:

Tive conflitos, por exemplo, de estar em um lugar que não queria estar. [...] Eu sempre me achava péssimo professor, achava que não tinha condição de ensinar nada. [...] quando eu comecei a trabalhar [na universidade], era a mesma coisa, não era o que eu desejava, não queria estar em sala de aula. O começo foi muito duro, porque a cidade musicalmente estava muito aquém, [...] eu queria estar tocando nas orquestras, gostaria de tocar naquela orquestra maravilhosa, não queria estar em uma sala de aula.

[...] Eu queria estar à frente de uma orquestra como [instrumentista principal] ou como solista. Quando eu entrei na universidade, tive que pedir demissão da orquestra, mas depois recebi um convite para voltar e ficar como convidado: para mim foi “a realização”. Eu lembro do meu primeiro concerto como [instrumentista principal], era a realização de um sonho. (Sujeito7)

Neste caso, a atuação docente não proporcionava tanta realização em comparação à sua atuação artística, uma vez que era através desta última que o Sujeito 7 encontrava mais sentido. Até este ponto de sua trajetória, ele não demonstrava interesse pela docência.

Por outro lado, o depoimento do Sujeito 4, a seguir, aponta para uma situação de relação oposta. Sua atuação como músico de orquestra era o que na verdade não o realizava profissionalmente, fato que quase o induziu a desistir da profissão. Até que encontrou na docência um fator de autodescoberta, que, inclusive, o levou a uma atuação como músico individual, abrindo espaços para uma carreira de recitalista e concertista, como atividade complementar à docência. Assim descreve esse processo:

Já pensei em desistir, na minha época de orquestra, inclusive. Acho que eu seguiria qualquer profissão naquela época. Se o ensino não tivesse aparecido na minha vida, eu não sei o que teria acontecido [...]. [Tem] Momentos que você para, pensa e quer fazer outra coisa da vida. Mas, neste ponto, ter tido um mentor como o meu, foi muito importante. [...] ele me ensinou que existe este balanço entre pontos muito baixos e altos. Ele falava muito sobre persistência, que nos momentos que você quer desistir e jogar tudo para o alto, a persistência tem que surgir e aí, eu paro e tento ouvir aquela voz quando baixa este sentimento em mim. Mas eu acho que todos nós temos este ciclo de grande desenvolvimento, quando está dando tudo certo e depois a gente passa por momentos de dificuldades.

[...] Foi uma luz para mim. Eu não tenho nem do que reclamar, porque a orquestra é maravilhosa e muita gente é feliz lá, mas simplesmente não era o que eu queria. Então, na época, eu pensei em fazer várias outras coisas. [...] O ambiente era muito difícil, apesar de eu ter feito amigos maravilhosos lá dentro, o excesso de trabalho me incomodava bastante, eram ensaios duplos. Eu sentia falta de estudar meu próprio repertório. (Sujeito 4)

Verificamos, nesta situação, a importância da influência de seu professor para as decisões e prosseguimento na carreira do Sujeito 4. Quando os conflitos surgiram a partir de estresse e cobranças do ambiente de trabalho, foi a descoberta da docência que deu um novo sentido à vida deste entrevistado, propiciando-lhe uma completa guinada em seu perfil profissional e atuação artística.

Em outro caso, o Sujeito 6 expressa que passou por uma situação de conflito em um determinado momento de sua vida, que quase o fez desistir da carreira docente universitária:

Desistir de tocar, ainda não, mas de dar aula, sim! [...] Desistir de dar aulas aconteceu na universidade, eu queria parar de ser professor, não queria mais ensinar, porque foram muitos desafios, minha adaptação foi muito complicada. [...] eu acho muito difícil meu trabalho na universidade, é extremamente desafiador [...]. A relação com os colegas até culminou [em atritos pessoais]. Eu fiquei com traumas, entrava na universidade e chorava. A outra coisa foi a falta de aceitação por parte dos alunos com relação à minha pessoa e ao meu ensino.

[...] eu ia entregar meu cargo, ou ia pedir uma licença sem vencimentos, eu queria muito ir embora. Comecei a pensar em fazer um pós-doutorado, queria me distanciar de uma forma ou de outra. [...] Eu queria abandonar a docência, porque perdi totalmente as esperanças de trabalhar na instituição onde tinha acabado de passar em concurso público. (Sujeito 6)

Neste caso, o Sujeito 6 descreve uma situação extrema de estresse, causada pelas relações interpessoais originárias no próprio ambiente de trabalho, o que resultou, segundo este

relato, em sentimentos negativos de tristeza, frustração e culpa. Desta forma, passou a acreditar em um erro de sua própria escolha profissional na universidade:

[...] Foi bem intenso! Culminou com meu acidente de carro, porque eu estava muito perturbado, não estava fazendo nada direito. Para mim, estava sendo muito complicado trabalhar, praticamente, o meu acidente foi meio suicida, eu não acreditava em mais nada, estava bem triste mesmo [...]. (Sujeito 6)

Isto foi superado através do seu foco voltado para uma atuação mais intensa na performance, como também a partir de uma situação de maior estabilidade familiar e afetiva.

[Depois] as coisas mudaram, eu estava decidido a ir embora, mas conheci uma pessoa e me casei e isto mudou tudo na minha vida. [...] Com uma pessoa do meu lado eu deixei de me sentir sozinho, aí comecei a entender um pouco melhor as coisas [...]. Então foi um ano que comecei meu relacionamento com esta pessoa e voltei aos palcos! Isto me trouxe uma força imensa, me trouxe de novo o amor pela música. (Sujeito 6)

Neste caso, a docência no âmbito da universidade, inicialmente, não foi uma fonte de sentido, mas de sofrimento. Apenas quando o Sujeito 6 realizou o valor vivencial – o amor –, por consequência, ressurge o seu vínculo com a música. Frankl (2013, p. 53) compreende que “Apenas quando o homem preenche um sentido lá fora, no mundo, é que ele realiza a si mesmo”.

Em outra situação, percebe-se que as vinculações interpessoais, quando se dão no âmbito da relação professor-aluno, dentro do formato de aula individual de instrumento, não estão livres de conflitos de relacionamento, conforme relato da trajetória de formação pessoal de um participante da pesquisa:

Eu tive uma série de dificuldades que foram coincidentes na realização do meu doutorado, mas o problema e motivo maior mesmo, que eu pensei em desistir, foi por causa do professor. [...] eu sentia que ao invés de melhorar só piorava. Eu não sabia exatamente o que estava acontecendo, só pude analisar o que estava acontecendo depois, com certo distanciamento temporal daquilo. Este professor sempre foi uma pessoa muito educada, muito cortês, mas as coisas para ele nunca estavam boas, nunca! E, sem perceber, fiquei com medo de tocar. Eu sentia que nunca poderia estar pronto para fazer algo, porque o comentário era: “ah, você precisa ainda estudar mais aquilo, você precisa ainda desenvolver mais aquilo”; não existia nenhum comentário positivo, só comentários negativos. (Sujeito 2)

Em seu relato, o Sujeito 2 expressa claramente o desânimo e, até mesmo, angústia que sentia diante da situação vivenciada com seu professor. Porém, apesar das condições causadas por aquela situação, o mesmo foi capaz de tomar a decisão de mudar de professor, a fim de solucionar este problema. Ele estava ciente de que este posicionamento se tratava de uma atitude extrema, pois não conhecia previamente aquele que seria seu novo professor. Embora isto pudesse acarretar em uma outra experiência negativa, o Sujeito 2 afirma:

[...] Eu mudei de professor [...] tive um certo receio desta mudança, achava que a mudança não ia dar certo. Era uma professora que eu tinha encontrado uma vez, não tive muito identificação com ela, mas aconteceu exatamente o contrário. Ela me acolheu de uma maneira muito carinhosa, inclusive, eu nunca esqueço de uma frase que ela me disse nas primeiras aulas que tive. Eu disse que estava muito desanimado, que tinha pensado em desistir e como isto ia ser complicado na minha vida, porque eu tinha bolsa de estudos do governo brasileiro e tinha que devolver o dinheiro da bolsa, caso desistisse. Então, isto era o que estava me segurando um pouquinho, no sentido de que talvez eu devesse levar o meu curso até o final, mas estava completamente desestimulado no ponto de vista artístico. [...] Eu já tinha passado dos trinta anos, já estava estabelecido profissionalmente, tinha um emprego de professor universitário e, mesmo assim, eu ainda pensei em desistir. [...] foi uma crise bem séria! [...] Então a frase dela foi: “Você vai fazer o seguinte, você vai esquecer tudo que aquele homem te disse e a gente vai começar de novo”. Claro que não era começar de novo, mas construir o estímulo novamente e isto realmente aconteceu. Então, ela foi a grande responsável pelo querer continuar na música. (Sujeito 2)

Neste caso, a ênfase nos aspectos negativos afetou a percepção do valor do Sujeito 2 em relação à música e, conseqüentemente, a sua atuação como instrumentista. Isto exigiu-lhe atitude e decisão para superar a situação e retomar o seu caminho de crescimento artístico. Desta forma, entendemos que o educador musical deveria abordar os aspectos positivos da pessoa e não apenas se prender ao negativo, como enfatizado na última parte do relato, através da professora, que passou a valorizar as qualidades do Sujeito 2 para, a partir deste ponto, construir um novo caminho.

Ademais, para Frankl, a liberdade do homem “é capaz de se elevar acima de toda a sua condicionalidade e de resistir às mais rigorosas e duras condições e circunstâncias, escorando-se naquela força que costumo denominar o poder de resistência do espírito” (FRANKL, 2016, p. 63). No entanto, o autor deixa claro que a superação dos conflitos faz parte do processo de amadurecimento e crescimento pessoal, uma vez que, para o autor, “Sofrer significa agir e

significa crescer. Significa igualmente amadurecer. O indivíduo que se eleva acima de si mesmo avança para a maturidade” (FRANKL, 1978, p. 240-241).⁷¹

Nesta direção, o depoimento do entrevistado demonstra sua força de vontade em buscar uma saída para seu conflito interior, com o propósito mais amplo de viabilizar seu sentimento de realização através da música. Deste modo, foi capaz de superar uma questão pontual, como um conflito de relacionamento com um professor, que teria a capacidade de afetar toda uma carreira já previamente estabelecida. Por isso que, para Frankl (2016, p. 193), o fracasso, ou a falta de êxito, não significa necessariamente falta de sentido. Vale ressaltar, por outro lado, o papel de acolhimento exercido pelo segundo professor, que foi capaz de conduzir o Sujeito 2 a uma condição de superação pessoal.

Na verdade, ao longo de sua trajetória, cada indivíduo é confrontado com situações de conflitos e tensões. Uma realidade humana livre de tensões seria, de fato, uma atitude neurótica, uma vez que a vida real é perpassada por tensões entre o ser e o ter que ser (FIZZOTTI, 1998, p. 260; GHERSEL, p. 65). Esses aspectos são claramente demonstrados nos recortes de depoimentos anteriormente apresentados. Ademais, conforme asseverado por Kroeffer, são reconhecidas:

[as] limitações físicas, psicológicas, econômicas e sociais que diminuem o espaço de liberdade e de escolhas, mas que jamaiz eliminam completamente a liberdade de opções do ser humano. Sempre há algo que pode ser escolhido, nem que seja a atitude a tomar quando todos os espaços de liberdade tenham sido extremamente reduzidos. (KROEFF, 2012, p. 59 – grifo nosso)

Isto coaduna-se com o conceito de Liberdade da Vontade, o fundamento antropológico que embasa a Logoteoria, por meio da qual “compreende-se que, apesar de o ser humano não ser livre de certas condições, ele se torna livre para tomar decisões diante dos condicionamentos psicofísicos, através da dimensão noética [...]” (DAMÁSIO et al. 2010, p. 24). Este aspecto reforça a importância do equilíbrio no processo de tomada de decisões responsáveis na vida de qualquer indivíduo, pois a responsabilidade é a contrapartida da liberdade.

⁷¹ O sofrimento, neste caso, pode ser compreendido de uma maneira mais ampla, no sentido de um conflito de maior proporção.

4.3. Influências do paradigma de ensino dominante nos conservatórios

Como discutido no capítulo sobre professores universitários de instrumento, averiguamos o exemplo da forte influência do modelo conservatorial europeu ainda vigente na formação dos professores participantes. Isto fica claro na narrativa do Sujeito 2, que relata como foi sua formação inicial e o que significava ser músico, pois, ao ser questionado sobre o que pretendia com a música, responde claramente:

Minha pretensão – o que eu acredito que todo jovem estudante de música deseja – era ser concertista, solista. Eu estudava bastante e, logo que entrei na faculdade, eu procurei me matricular com a professora que tinha maior experiência artística, de palco. Ela me incentivou também a fazer concursos. Fazendo isto, eu acreditava que era a busca do sonho de ser concertista. (Sujeito 2)

Enquanto isto, a fala do Sujeito 8 retrata uma mudança gradual de posição perante a música, de modo que, aos poucos, a docência passa a ser central:

Um instrumentista solista, “música é poder!” Acho que estar na frente de muita gente, em uma circunstância onde você é o centro da atenção, porque você está fazendo uma coisa importante e deixa ali uma marca. [...] Mas não era só por isto, a vaidade de estar na frente, acho que tinha alguma coisa mais de poder expressar algo ou construir bem feito e comover estando naquela posição de solista, acho que era isto o que eu achava ser músico.

[...] A gente sempre começa pensando em ser solista e depois você entende que ser solista é uma outra coisa. Mas depois eu fui entendendo que meu negócio era ensinar, era acompanhar as pessoas, me preparar para solar eventualmente quando necessário e fui entendendo meu lugar [como instrumentista] (Sujeito 8)

Essa visão da formação de virtuosos está associada ao paradigma de ensino dominante nos conservatórios, pautado na reprodução de padrões de ensino estabelecidos pelo seu próprio professor. Assim, ao mesmo tempo em que o indivíduo foca unicamente na formação técnica do instrumentista e na performance, distancia-se das demais possibilidades de carreira dentro da música. De fato, como apontado por Coli:

Por trás da motivação do aluno que, em todo o seu período de formação, prepara-se para ser solista, oculta-se certa mentalidade evada de romantismo que alega a “vocação” do indivíduo a um talento “inato”, fazendo com que o músico dê pouca importância à realidade do mercado de trabalho. (COLI, 2008, p. 93)

Mesmo quando iniciado na docência, o Sujeito 2 destaca que *“como eu dava aulas para iniciantes, eu reproduzia a maneira que eu tinha sido ensinado”*. Da mesma forma, ressalta o depoimento do Sujeito 4: *“Na verdade, como docente, você repete muito do que aprendeu com seus professores; então tem momentos que eu falo alguma coisa em sala de aula e, quando eu presto atenção, isto foi uma coisa que alguém me falou quando eu era aluno”*. No entanto, Frankl (2013, p. 84) é bastante específico em seu posicionamento a este respeito e esclarece que *“A educação de hoje não pode reduzir-se à reprodução, unicamente, do percurso das tradições; deve, sim, encorajar e desenvolver a capacidade individual da tomada de decisões autênticas e independentes”*. Essa compreensão é corroborada pela pianista e pedagoga Montparker, quando afirma que:

Eu me antecipo em acrescentar que pelo fato de nunca existir uma única maneira de tocar uma passagem, certamente não desejo produzir clones. Existe amplo espaço para o cabo de guerra entre a inalienável “sabedoria” do professor e a construção do ego do jovem artista. [...] Eu tento ensinar meus alunos a tomar suas próprias decisões musicais [...].⁷² (MONT PARKER, 1998, p. 181)

Este argumento se reflete na fala do Sujeito 1, que, ao nosso ver, sugere que o professor não deve servir como modelo a ser imitado, porém, mostrar a necessidade de se fazer como exemplo no sentido de atuação na produção artística.

A minha preocupação é que eu não sirva de referência para meus alunos como produto final, porque como professor eu quero que cada aluno descubra seu “eu”, sua maneira de tocar, sua maneira de fazer arte, de interpretar. Então, é nessa hora que eu tenho que dividir uma coisa da outra. Mas, eu tocando, mantenho aquilo que eu vou passar e, ao mesmo tempo, sirvo de referência no sentido da produção artística. (Sujeito 1)

⁷² “I hasten to add that because there is never one single way to play a passage, I certainly do not want to produce clones. There is plenty of room for the tug-of-war between the inalienable “wisdom” of the teacher and the budding ego of the young artist. [...] I try to teach my students to make their own musical decisions [...]” (MONT PARKER, 1998, p. 181).

Na mesma direção, o pensamento do violoncelista Antonio Meneses, relatado em sua biografia, reconhece que respeita a individualidade de cada aluno, pois possuem personalidades diferentes, o que resulta em tocar de maneira completamente distinta. Ao mesmo tempo, salienta a importância de, como professor, preservar essa individualidade, tomando cuidado para não influenciar em demasia o discente, a ponto de se tornar um modelo a ser copiado, pois a função do docente se resume a apontar os caminhos para que o aluno faça suas próprias escolhas (SAMPAIO; MEDEIROS, 2010, p. 165).

No entanto, como a influência do conservatório ainda é muito presente em nosso meio, temos este exemplo ainda na fala do Sujeito 5, que, apesar de atualmente ser professor universitário, durante sua formação instrumental jamais cogitou a possibilidade de atuação na docência, por desejar uma vida profissional voltada mais para a performance:

Eu sempre tive uma coisa na minha cabeça, que eu queria ser o melhor instrumentista do mundo, depois eu pensei melhor e comecei a desejar ser o melhor instrumentista do Brasil, depois eu pensei melhor ainda e disse, “ eu vou ser um instrumentista respeitado e bom! “, e aí fiquei com este [risos]. Eu queria terminar o bacharelado e sair do país, sonhava em tocar em grandes orquestras, Filarmônica de Berlim... Quando a gente é jovem, sempre deseja ser um grande solista, fazer concertos, solos, ser convidado para dar aulas em festivais, etc. (Sujeito 5)

No entanto, após certa vivência no campo de trabalho como docente e a realização de uma pós-graduação, vemos, através do relato, a mudança de sentido em sua vida profissional:

Eu sempre pensei em tocar bem, participar de festivais e tocar em alguma grande orquestra. [...] Mas este sentimento mudou um pouco depois que eu passei a ser professor. Eu fui tendo o mesmo tipo de prazer com o instrumento, só que de forma diferente e hoje essas duas atividades são bem equilibradas, bem mescladas. Meu prazer com o instrumento é bem mais abrangente. (Sujeito 5)

Neste caso, enquanto o Sujeito 5 desejava ser o melhor instrumentista do mundo, ele tinha como meta o sucesso; quando este passou a se dedicar a uma causa maior – a docência – ele deixou de buscar querer ser o melhor, mudando sua percepção de sentido. Frankl aponta que o indivíduo não deve trabalhar apenas em busca da conquista do sucesso, uma vez que este é um reflexo da dedicação pessoal. Desta forma, o autor afirma que “o sucesso, como a felicidade, não pode ser perseguido; ele deve acontecer, e só tem lugar como efeito colateral de

uma dedicação pessoal a uma causa maior do que a pessoa, ou como subproduto da rendição pessoal a outro ser” (FRANKL, 2014, p. 10).

Da mesma forma, o Sujeito 3 passou pelo mesmo processo de mudança de sentido de vida profissional, como retratado em sua fala:

Depois do mestrado, eu fiz o concurso para universidade e passei; eu já vim com outra visão de tudo, acadêmica etc. [...] Até antes do mestrado minha atividade principal era de ser músico de orquestra, que dava aulas também.
(Sujeito 3)

Isto mostra que a mera reprodução de modelos de atuação profissional se fragmenta a partir do momento em que o musicista alcança um determinado grau de maturidade e passa a vislumbrar sentido em outras formas de atuação profissional.

Na verdade, a fala anterior dos Sujeitos 5 e 8 está muito relacionada às concepções e valores incutidos no modelo conservatorial, que, ao nosso ver, pode vir a reforçar a definição de “vontade de poder” de Alfred Adler.⁷³ Isto fica bastante explícito quando estes Sujeitos afirmam que “*música é poder!*”; “*você é o centro da atenção*”; ou “*eu queria ser o melhor instrumentista do mundo*”.

Desta maneira, a questão da formação musical dentro do conservatório reitera a questão da “vontade de poder” vivenciada por estes indivíduos. Neste sentido, acreditamos que, em seus primeiros anos na atividade musical, os participantes tinham prazer em estar envolvidos com música; posteriormente, na fase da adolescência, este desejo transformou-se em uma aspiração para o sucesso – aspecto que, de certa forma, está incutido nos conceitos estabelecidos pelo modelo conservatorial – e, só com o amadurecimento, tornou-se uma busca para o sentido da vida. No entanto, é exatamente esta cultura do sucesso que Frankl tanto critica, ou seja, a busca do sucesso pelo sucesso, como fim em si mesmo. Destarte, a “vontade de prazer” de Freud está mais presente na infância; a “vontade de poder” de Adler, na juventude; e a “vontade de sentido”, conceituada pela Logoterapia, na vida adulta (FRANKL, 2013, p. 57; UNGERSMA, 1961, p. 27). Desta forma, assevera Frankl:

⁷³ “Vontade de poder” está colocado no sentido de “complexo de superioridade” de Adler (FRANKL, 2003, p. 110), ou seja, seria uma reação ao complexo de inferioridade inerente ao homem.

A psicanálise freudiana concentra sua teoria da motivação no princípio do prazer, ou, como também pode ser chamado, a "vontade de prazer", enquanto a psicologia individual adleriana se centra no que geralmente se chama de "vontade de poder". Em oposição a ambas as teorias, a logoterapia considera que o homem se motiva primariamente por uma busca de sentido de sua existência, pelo esforço para realizar este sentido e, por este meio, realizar tantas potencialidades de valor como seja possível. Em suma, a vontade de sentido motiva o homem.⁷⁴ (FRANKL, 2003, p. 81-82)

Portanto, Frankl estabelece que a felicidade e o sucesso são apenas efeitos de uma realização de sentido, concluindo que tanto a vontade de prazer, quanto vontade de poder são, na verdade, derivados da frustração existencial (FRANKL, 2013, p. 50).

Por outro lado, o Sujeito 7 apresenta os exemplos dos grandes solistas como fator de motivação para seus estudos e desenvolvimento de sua própria carreira, expressando:

Quando eu era jovem, o palco era uma espécie de santuário para mim, vinham muitos músicos de fora [de outras cidades e países], aqueles grandes artistas, para ser “solista” da orquestra, era um sonho! Quando eu ficava sem vontade de estudar, sempre pensava, se eu não me esforçar nunca vou chegar ali [alto nível de performance]; então, tudo aquilo me dava uma energia muito grande. (Sujeito 7)

Ademais, o Sujeito 8 aborda, em seu relato, a questão controversa do aluno talentoso. Uma temática presente em trabalhos científicos, como também nas discussões cotidianas entre docentes da área de música. Neste sentido, o entrevistado ressalta:

Antigamente eu entendi isto, que talento era uma maneira do professor dizer que não sabia desenvolver mais que o limite dele. Talento podia significar dinheiro, talento era a identificação entre professor e o aluno, talento podia ser aquele aluno que sabia um pouco mais e não dava trabalho ao docente. Não dá para pensar em talento, claro que alguma disposição tem que ter.

[...] É claro que tem aqueles alunos que possuem dificuldades físicas e motoras e outros têm mais facilidades. [...] Mas eu acho que talento não é uma coisa importante para ser trabalhada, porque o aluno não vem à força para as aulas, ele te procura, tem interesse, não falta, estuda. Nós temos que

⁷⁴ “El psicoanálisis freudiano centra su teoría de la motivación en el principio de placer, o, como también podréa llamarse, la “voluntad de placer”, mientras que la psicología individual adleriana se centra en lo que generalmente se llama la “voluntad de poder”. En oposición a ambas teorías, la logoterapia considera que el hombre se motiva primariamente por una búsqueda de sentido de su existencia, por el esfuerzo por realizar este sentido y, por su medio, actualizar tantas potencialidades de valor como le sea posible. Em suma, al hombre lo motiva la voluntad de sentido” (FRANKL, 2003, p. 81-82).

fazer alguma coisa, temos que buscar achar uma luz para encontrar o tamanho do instrumentista que ele pode ser. (Sujeito 8 – grifo nosso)

Este importante aspecto é igualmente levantado pelo Sujeito 4, sobre suas experiências junto ao alunado com relação à questão do talento:

Eu já tive alguns alunos que não foram considerados talentosos, mas que depois deram muito certo. Eu acho que a maior dificuldade é quando os alunos não querem experimentar as coisas novas; é muito difícil você julgar se as coisas estão funcionando ou não, porque simplesmente você não sabe! Então, este perfil de aluno é a minha maior dificuldade. No entanto, muitas vezes, os alunos que têm resistência no início, depois viram os mais leais em termos de experimentar coisas novas. (Sujeito 4)

Certamente, compete ao professor conhecer as possibilidades de seus educandos melhor do que eles próprios, uma vez que cada aluno recebe uma educação e formação musical individualizada, estabelecida a partir dos objetivos pessoais, além de seu potencial e personalidade (MONT PARKER, 1998, p. 178-179). Por outro lado, Montparker relata que “Eu adoro quando um aluno diz, ‘eu não consigo’ e eu provo em alguns minutos que ele, na verdade, consegue”.⁷⁵ Da mesma forma, Sampaio e Medeiros (2010, p. 168-169) salientam, na biografia do professor e violoncelista Antonio Meneses, que para o mesmo, o que interessava era a transformação “do músico e da pessoa. Mais importante do que chegar a um determinado lugar padrão é saber de onde a pessoa partiu. É durante esse caminho que vai acontecendo a transformação”. Desta forma, o professor é o responsável por indicar ao aluno o caminho para construir seu próprio desenvolvimento.

A música exige auto superação e isto causa um certo nível de tensão. Portanto, o docente precisa colocar esta tensão de forma positiva para o aluno, deixando claro o que ele já consegue realizar na música e o que ainda necessita buscar a mais, sem desvalorizar suas potencialidades. Ao nosso ver, esse aspecto está ligado ao conceito de *noodinâmica* da Logoteoria frankliana, que consiste na “tensão entre o interior e o mundo, entre o ser e o dever ser, entre o que o ser humano é e aquilo que ele pode vir a ser” (AQUINO, 2014, p. 41). Para Frankl, o homem tem, como destino final e intenção principal, a busca em desenvolver suas próprias potencialidades,

⁷⁵ “I love it when a student says, “I can’t” and I prove within a couple of minutes that he can, indeed” (MONT PARKER, 1998, p. 179).

a partir da redução da “tensão surgida pela distância que há entre o que somos e o que devemos ser”⁷⁶ (FRANKL, 2003, p. 25). Este é um componente bastante presente no ensino do instrumento, por ser, através desta orientação individualizada em sala de aula – a partir de um roteiro técnico e escolha de repertório – que o professor de instrumento guia o desenvolvimento técnico e musical de seu aluno, ajudando-o a alcançar um nível artístico mais alto, dentro do seu próprio processo de crescimento.

4.4. O papel das Pós-Graduações na formação de professores universitários em música

Vale salientar que boa parte dos participantes de nossa pesquisa passou a se dedicar à atividade do ensino após a realização dos cursos de pós-graduação na área específica, que lhes proporcionou uma outra visão da carreira acadêmica, como também das possibilidades profissionais dentro do meio universitário. É o que evidencia o relato a seguir:

Eu gostava mais de tocar na orquestra. Eu comecei a ficar mais envolvido com a didática depois que eu passei a ter a função de professor como função principal. O mestrado, de certa forma, abriu muito minha cabeça. [...] Então, depois do mestrado, eu fiz o concurso e passei, eu já vim [trabalhar] com outra visão de tudo, acadêmica, etc. (Sujeito 3)

Por outro lado, expõe o Sujeito 5:

Nunca dei aulas de instrumento seriamente antes de entrar na universidade. [...] A docência mesmo, só começou quando eu fiz o meu concurso para a universidade. [...] A minha melhor fase foi na pós-graduação, no mestrado. Eu toquei bastante, música de câmara, nas classes e recitais, realmente é uma coisa que eu me sinto muito bem. Hoje, eu já penso em formar uma classe de alunos boa, já penso em ver meus alunos empregados, ver meus alunos tocando bem um repertório sério. (Sujeito 5)

⁷⁶ “[...] disminuir la tensión surgida por la distancia que hay entre lo que somos y lo que debemos ser” (FRANKL, 2003, p. 25).

Ademais, esta perspectiva de atuação em sala de aula é relatada pelo Sujeito 1, que demonstra como passou a considerar a atividade docente como algo importante para sua carreira musical:

Antes eu era mais voltado à performance, era só tocar mesmo. [...] Quando eu terminei meu mestrado eu podia ter vindo embora, mas meu antigo professor do bacharelado me mostrou que se eu voltasse iria acabar tocando só em uma orquestra. Então, acabei começando meu doutorado e vi que estava enveredando no mundo acadêmico. Então, naquele momento eu já queria ser professor universitário. [...] Só no meio do meu mestrado percebi que era o meu viés [o ensino], era o que eu queria fazer de fato. E hoje eu gosto demais. (Sujeito 1)

A importância da pós-graduação também é retratada pela fala do Sujeito 7, que evidencia o impacto deste curso para sua visão de carreira na música, como também sua percepção de sentido profissional. Isto revela que o sentido é situacional, ou seja, muda de acordo com o momento vivenciado pelo indivíduo (FRANKL, 2014, p. 133). Desta forma, expõe o Sujeito 7:

O mestrado foi o segundo divisor de águas da minha carreira musical, porque quando eu entrei vi um mundo que até então era meio desconhecido, o mundo acadêmico, aqueles doutores! Aqueles professores que tinham livros escritos! No meio que eu convivia existia um preconceito em relação aos doutores.

[...] Depois que eu terminei o mestrado, eu vi que era muito pouco só tocar. O que eu achava que era tudo, eu comecei a ver que era muito pouco, eu tinha que, de alguma forma, multiplicar isto. E eu comecei a me apaixonar pela história de ter alunos e poder contribuir, de poder mudar. Comecei a participar de projeto social, quando você vê aquelas pessoas que não têm absolutamente nada e com uma vontade incrível de querer aprender, foi como um estalo. Eu sempre me achava péssimo professor, achava que não tinha condição de ensinar nada. Passei a pesquisar, a assistir masterclasses, para ver os professores dando aulas, mas não me interessava por essas coisas. Não me interessava o “fazer” em construir um artista. E hoje, o que me fascina é isto, participar da construção de um artista.

[...] E finalmente, depois de quase dez anos na docência, eu fui me apaixonar pela academia, até então era uma coisa que só servia como uma questão financeira. A paixão pela academia só veio depois do mestrado. (Sujeito 7)

Esses relatos indicam a importância e o papel dos Programas de Pós-Graduação para a formação de professores para o ensino superior no Brasil, notadamente na área de música, cumprindo os princípios estabelecidos pela LDB, conforme discutido por Galizia e Lima (2017,

p. 116-117). Ademais, o fator de busca pela capacitação pode ser extraído da necessidade do ser humano em busca de sentido para sua atuação profissional – aqui pautado no princípio frankliano da vontade de sentido, ou seja, na disposição do ser humano em agir em busca de um sentido para sua vida (SANTOS, 2015, p. 76). Deste modo, alguns dos entrevistados abordam a pós-graduação como um marco divisor de águas em sua trajetória musical e amadurecimento profissional, uma vez que, caso o sujeito não tenha esta percepção de sentido no trabalho que exerce, provavelmente não suportaria muito tempo esta função (SANTOS, 2015, p. 76). Além disso, percebemos que a realização de uma pós-graduação, nesses casos, serviu para o amadurecimento daqueles docentes que descobriram a docência como sua vocação. Sendo assim, reiteramos a fala de Frankl (2014, p. 153), ao afirmar que “O ser humano é capaz de mudar o mundo para melhor, se possível, e de mudar a si mesmo para melhor, se necessário”.

4.5. A busca pela segurança financeira

A motivação financeira e estabilidade de emprego têm sido uma temática recorrente nos depoimentos colhidos para esta pesquisa. Tais questões mostraram-se como elemento determinante para tomadas de decisão perante as escolhas profissionais. A segurança financeira para sustentar a família está inserida no degrau referente à necessidade de segurança da pirâmide de Maslow, na qual o ser humano sente o desejo de proteger-se, como também à sua própria família, contra instabilidades financeira e de emprego. Desta forma, expressa-se o Sujeito 4:

Sim, também teve este fator. Meu filho já tinha nascido, na época, os salários das universidades eram bem baixos, mas eu tinha a certeza de ter um fixo no final do mês. Até quando eu me mudei [para assumir o emprego universitário], eu ganhava bem menos do que antes. Hoje em dia, isto já não seria mais verdade. (Sujeito 4)

Uma questão que também é respaldada pelo relato do Sujeito 5:

Nunca pensei em ser professor! Eu sempre pensei em tocar bem, participar de festivais e tocar em alguma grande orquestra. [...] Quando a gente vai amadurecendo, a realidade das coisas vão aparecendo. Você uma hora vai ter que procurar um emprego, uma hora você vai ter que dar outros passos profissionais e a oportunidade que apareceu foi o concurso para professor. [...] Quando apareceu este concurso, eu não tinha ideia do quanto poderia ser bom para mim [...]. Foi uma coisa que eu não tinha sonhado; depois percebi que poderia ser uma grande oportunidade de segurança financeira, mas também poderia ser importante para meu crescimento como instrumentista. [...] A universidade me deu uma estrutura profissional para conquistar meus objetivos com uma tranquilidade financeira. (Sujeito 5)

O sujeito 7, da mesma forma, relata que buscou a estabilidade financeira através de um emprego na universidade pública:

O meu ideal de vida profissional era ser [instrumentista principal] de uma orquestra sinfônica. Este era o meu sonho! Só que, depois quando acabaram os incentivos do governo, houve uma queda no nível da orquestra e atrasos de salário. Então, o meu sonho mudou, porque eu vi que a orquestra era uma coisa hoje, mas não tinha um amanhã seguro. Eu ia para os festivais e conversava com os músicos de outras orquestras, e eles sempre falavam assim: A OSPA era muito boa, agora está ruim; a Osesp estava muito ruim, agora está boa; e a OSPB estava muito boa, agora está ruim. Eu comecei a ver que esta gangorra não era um negócio muito bacana! Então eu percebi que para nós o melhor emprego que tinha era estar em uma Universidade Federal. [...] No sentido de estabilidade, no sentido de você realmente conseguir manter uma carreira sem estar preocupado em tocar em vinte casamentos no mês para completar sua renda. Eu precisava de uma segurança financeira e profissional que eu pudesse desenvolver os meus projetos, as coisas que eu e acredito até hoje. (Sujeito 7)

De fato, existem estudos acadêmicos que mostram a instabilidade do mercado da música no país, a exemplo do trabalho de Coli (2008), que aponta a importância da carreira docente universitária para o músico erudito como principal fonte financeira, a fim de lhe garantir certa estabilidade. Da mesma forma, a pesquisa de Segnini (2011) analisa o mercado de trabalho na área de música no Brasil, considerando o intenso crescimento deste, “enquanto campo econômico, no qual as políticas públicas de financiamento são fundamentais para a compreensão das estratégias dos artistas na procura de trabalho, observado tanto no campo da música erudita, como popular” (p. 179). Neste sentido, a referida autora destaca que o trabalho no setor público – a exemplo da docência no ensino superior e o trabalho em orquestras –

compõem as principais atividades de trabalho formal para o artista na área de música no Brasil. Destaca, no entanto, que desde a década de 1990, houve uma redução significativa dos postos de trabalho, através de reestruturações e fechamentos de orquestras, por motivos econômicos (SEGNINI, 2011, p. 183).

Da mesma forma, o Sujeito 1 alega que a sua volta para o Brasil também teve uma forte pressão, desencadeada a partir da questão da estabilidade financeira. Isto revela que a necessidade de segurança financeira no campo profissional da música também é vivenciada por instrumentistas em outros países, como mostra o estudo de Segnini (2011).

Eu não queria mais voltar para o Brasil (risos), agora, às vezes tenho vontade de voltar para os Estados Unidos, mas esta vontade vai passando devagarinho. [...] Mas eu acho que os fatores [que me fizeram voltar] foram: a proximidade com a família, [...] e a segurança no trabalho (Sujeito 1)

Ainda que Frankl não considere a estabilidade financeira como essencial para se alcançar o senso de realização, Maslow define que, apenas após ascender o degrau da pirâmide referente à necessidade de segurança, é que o indivíduo poderá se sentir confortável para buscar os degraus mais altos da mesma. Só então seria capaz de alcançar aqueles referentes à criatividade, conforme discutido no capítulo 2.

De acordo com os relatos anteriores, a necessidade de segurança financeira e estabilidade no trabalho, incentivaram, de alguma forma, estes músicos a buscarem a docência, como forma de ter condições para o exercício de sua atividade artística, de maneira complementar às atividades de ensino. Destacam, portanto, o apoio das universidades para o desenvolvimento de projetos artísticos, como parte da atuação acadêmico-docente. Ademais, diferentemente das universidades da década de 1990 – a partir do processo de expansão universitária ocorrido no Brasil ao longo da primeira década do novo milênio, com a implantação de novos cursos em nível de graduação, pós-graduação e reestruturação da carreira docente –, verificamos que estas instituições têm tido maior preocupação e condições de apoio aos projetos artísticos. Assim desenvolve, cada vez mais, um papel determinante para atrair, profissionais com este perfil de atuação.

No presente capítulo, a análise das narrativas foi direcionada para a trajetória de vida musical dos entrevistados quanto à sua formação inicial como instrumentista, sua inserção no mercado de trabalho, até o ingresso na docência universitária. Isto inclui os primeiros contatos

com o instrumento, o desenvolvimento musical, inquietações relacionadas à vida musical, como também a importância e o papel das universidades como perspectiva de estabilidade financeira. O processo de análise estende-se no capítulo subsequente, abordando a questão da autotranscendência na docência e na performance, a partir de suas significações, com vistas à construção de um sentido de vida para esses profissionais.

Capítulo 5

O exercício da autotranscendência no ensino e na performance musical

“Nunca poderíamos avaliar a plenitude de sentido de uma vida humana com base na sua duração”.

Viktor Frankl (2016, p. 147)

A vida do professor universitário é permeada por momentos contrastantes, que incluem buscas, desafios e conquistas, como também o enfrentamento das dificuldades cotidianas inerentes à docência. No entanto, esse percurso é contemplado, ao mesmo tempo, por momentos de crescimento e realização pessoal. Neste capítulo, é dada sequência à análise das narrativas coletadas, abordando, a partir de uma perspectiva frankliana, a reciprocidade própria à relação professor/aluno na pedagogia instrumental, além da construção dos sentidos da performance e da docência para professores de instrumento dentro do escopo desta pesquisa. Ademais, buscamos averiguar como se estabelecem as conexões emocionais no círculo de convivência profissional, como também refletir sobre o processo de superação das dificuldades da carreira acadêmica em música.

5.1. Transferências mútuas: a reciprocidade entre a docência e a performance

O professor de música certamente despende considerável tempo de sua formação na prática instrumental e, ao assumir as atribuições e responsabilidades da docência, tem seu tempo dividido entre sala de aula e a contínua necessidade de estudar e praticar seu instrumento. Isto, em determinadas circunstâncias, pode levar o instrumentista a perder a motivação necessária para seu desempenho artístico, devido ao eventual distanciamento de uma atuação profissional, para a qual ele se preparou durante anos, mas que, porém, não está sendo realizada com a devida frequência.

Ao mesmo tempo em que ratifica a afirmativa anterior, um dos professores participantes relata seu interesse na ação docente, sem, no entanto, abdicar da atuação artística:

[...] eu tenho uma vida que agrega as duas atividades, a atividade docente e atividade artística, que é uma coisa que eu não abro mão. Então, eu acredito que eu tenha cumprido os meus objetivos e alcançado os meus sonhos, não exatamente como aqueles sonhos de adolescente que a gente tem de tocar nos grandes teatros, de ser um grande virtuoso. Mas a gente se dá conta de que, como artista, dentro das limitações que a gente tem, existe espaço para atuação e eu atuo nacional e internacionalmente, então, neste aspecto, eu estou satisfeito; agora, abrir mão da parte artística, jamais! (Sujeito 2)

Como podemos verificar, para o Sujeito 2, sua motivação primária está na atividade de performance, que vem a se constituir no foco primordial de seu sentido existencial. Como bem detalhado anteriormente, Frankl (2014, p. 124-125) constata que, a partir da vontade de sentido, “o ser humano é capaz de viver e até de morrer por seus ideais e valores!”

Igualmente, é plausível pensar que toda a experiência de palco e a vivência musical do instrumentista podem servir como fator de auto capacitação para a atividade de ensino, visto que a vivência de palco pode ser plenamente transferida para a atividade docente, com impacto na aprendizagem do aluno e na ação de ensinar do professor. Isto se aplica a fatores técnicos específicos do instrumento – a exemplo da produção do som, sistemas de afinação e estratégias de performance –, enfoques estilísticos e interpretativos, mas também aos aspectos ligados à Psicologia da Performance, de como superar questões de ansiedade no palco, comumente enfrentados pelos instrumentistas (KENNY; OSBORNE, 2006). Um professor em pleno exercício da atividade artística pode oferecer ferramentas metodológicas para a atuação do músico em formação. A esse respeito, o Sujeito 2 ainda argumenta:

É o fato de estar no palco e de tocar em público que me faz perceber determinadas coisas e de me colocar no lugar dos alunos. Quando eles precisam enfrentar uma prova ou algum tipo de atividade em que eles vão ser “julgados”. O que é que eu posso, da minha experiência, passar para eles e, na parte artística, o fato de refletir sobre a resolução das questões que os alunos trazem me ajuda muito a resolver as minhas próprias questões. E a estabelecer passos para resolver os problemas, tanto do ponto de vista técnico, quanto de decisões interpretativas, por isto que eu acho que elas [performance e a docência] são “co-dependentes”, uma coisa com a outra. (Sujeito 2)

Nesta sua reflexão, o docente expressa o quanto a experiência de palco é importante para ser levada para dentro da sala de aula e o quanto a experiência artística pode ser transferida, na forma de conhecimento, para o alunado. A narrativa apresenta, ao mesmo tempo, a relação inversa, ou seja, o quanto o indivíduo pode aprender no exercício da docência, a partir da reflexão e busca de soluções para os problemas técnicos e musicais de cada aluno. Esta é uma demanda que permite auxiliar em sua própria construção da performance musical, como bem definido por Barnes, que apregoa:

A disciplina e a arte de ensinar desempenham um papel na vida de todos os violistas, como todos os que aprendem música devem, com efeito, ser seu próprio professor na sala de estudo. Após os anos de estudante, violistas de sucesso continuam a ensinar, a si próprios, novas músicas e a aprender a solucionar uma quantidade infinita de novos problemas técnicos e musicais.

Todos os violistas, desta forma, podem se beneficiar de algum conhecimento da pedagogia [...].⁷⁷ (BARNES, 2005, p. 181)

Esse aspecto também é ressaltado pelo Sujeito 8, porém, a partir da perspectiva do artista professor, cuja preocupação está pautada nos aspectos da construção da performance do aluno, no sentido de empregar sua criatividade e pensamento artístico como instrumento voltado para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Somos um exemplo, os alunos ficam felizes em ver o professor tocar, recebendo aplausos e tendo sucesso, porque eles desejam fazer aquilo também e para o professor é uma maneira de se cultivar artisticamente. Se me perguntarem hoje, claro que meu contrato é de professor, mas eu penso, sem ser pretencioso e com muita humildade, que eu sou um artista que ensina. Eu não me sinto um professor artista, mas um artista professor. Porque se me tira o palco eu acho que vou ser um professor muito chato. O artista professor é aquele que tenta organizar o caminho que leva o aluno para o palco, e não é só musicalmente, mas ajudando-o a conter os nervos, promover várias experiências de palco, enfim... (Sujeito 8)

Desta feita, o processo de ensino e aprendizagem se torna uma via de mão dupla, na qual o docente, ao mesmo tempo em que transmite conhecimento, é enriquecido a partir da

⁷⁷ “The discipline and the art of teaching play a role in the life of every violist, as all music learners must, in effect, be their own teacher in the practice room. Once beyond the student years, successful violists continue to teach themselves new music and learn to solve an infinite quantity of fresh musical and technical problems.

All violists, then, can benefit from some knowledge of pedagogy [...].” (BARNES, 2005, p. 181).

reflexão acerca dos aspectos musicais específicos de seus orientandos, como também nas questões relacionadas à interpretação de determinado repertório. Isto é ratificado pelo depoimento do mesmo Sujeito:

Na performance nós somos alimentados, mas na sala de aula nós alimentamos e somos alimentados também. Muitas vezes, eu tinha uma ideia sobre determinado procedimento técnico e de repente, ensinando a um aluno, vejo que estava completamente equivocado. Ele me faz estudar, me faz ser mais assertivo para mim também. (Sujeito 8)

Neste sentido, Montparker (1998, p. 177-181) destaca o quanto se aprende a cada aula ministrada – em seu caso, em mais de 30 anos de docência – ao mesmo tempo em que relata um fato curioso que ocorre sempre que introduz uma obra prima a um estudante, o que a faz se sentir instigada a reestudar a mesma obra, como se estivesse revisitando um velho amigo. Neste caso, a motivação para a performance do docente origina-se a partir do estudante e de seu repertório, aspecto que também é mencionado em alguns dos depoimentos por nós coletados.

Ademais, o Sujeito 1 relata a importância e complementariedade das duas atuações – docente e artística – salientando, no entanto, as distintas finalidades dos dois fazeres:

Eu tento não misturar as duas coisas, a parte da performance e a parte acadêmica, mas no fim as duas atividades saem do mesmo conhecimento, mas eu acho que a finalidade é diferente, o fim de um é diferente do fim do outro. (Sujeito 1)

Como bem salienta Sloboda (2000, p. 397) a partir da Psicologia da Música, é necessário se criar um ambiente de aprendizagem e de apoio a fim de se alcançar o nível de expertise necessário para a prática artística musical. Para tanto, são essenciais os fatores motivacionais e sociais, com vistas a se manter as atividades práticas que promovem a aquisição das habilidades inerentes ao musicista. Uma vez que a atividade do intérprete não se limita à habilidade motora, é essencial também a habilidade de se gerar, expressivamente, uma interpretação musical a partir das intenções de comunicação de âmbito estrutural e emocional.

Desta forma, um dos participantes aponta o fator educativo da performance, tanto como elemento de aprendizagem para o alunado, ao ver seu professor subir ao palco, como também um processo de autoaprendizagem, no qual o docente tem a oportunidade de testar alguns dos

elementos técnicos e musicais que aplica em sala de aula, avaliando seu próprio resultado durante a performance:

Eu acho que elas [performance e a docência] são bem complementares, porque várias coisas que eu ensino e tenho muitas certezas, às vezes eu subo no palco e vejo que elas dão errado, então isto me faz rever como é que eu abordo essas questões em sala de aula. Acho que a incerteza do palco é importante para o professor, sempre. A exposição para os alunos também é importante, é aonde você mostra que você não é perfeito e que você tem seus melhores e piores momentos e tem dias que você está na média. Faz parte da educação para os alunos. (Sujeito 4)

Isto corrobora com o pensamento de Pellegrino (2010, p. 299), que aborda as potencialidades do fazer artístico como ferramenta pedagógica efetiva para o docente, ao mesmo tempo em que a performance se transforma em elemento de desenvolvimento pessoal e profissional. Ademais, a autora aponta para a transversalidade destas duas vertentes do profissional da música, inclusive, como elemento de capacitação, ao revelar a possibilidade de “formar e informar seu ensino”, além da consequente potencialidade de influência no processo de transmissão de conhecimento. Desta forma, considera o fazer musical e a docência em música como dois aspectos essenciais e complementares para o profissional em questão.

Em tempo, o Sujeito 1 apresenta um depoimento semelhante ao relato prévio do Sujeito 4, no que tange à importância do docente em apresentar-se como uma referência artística para seus alunos:

[...] tocando, eu mantenho aquilo que vou passar e ao mesmo tempo sirvo de referência no sentido da produção artística. Os alunos pensam: “Meu professor está tocando, ele passa pelos mesmos anseios que eu passo; ele tem que estudar do mesmo jeito que eu tenho que estudar; [...] mas ele também estuda”. [...] No fim, eu me realizo profissionalmente e sirvo de espelho para meus alunos servindo de modelo. (Sujeito 1)

Isto coaduna-se com o pensamento de Frankl (2013, p. 109-110), que argumenta que o professor não pode ensinar valores, mas deve servir de modelo para os seus alunos: “O que um professor pode dar, nesse caso, nunca é o sentido, mas um exemplo da própria dedicação pessoal e da sua devoção à causa da pesquisa, da verdade e da ciência”. Nesta direção, Montparker (1988, p. 185), oferece uma visão humanística do professor de instrumento:

Eu arriscaria que devemos estabelecer um exemplo aos nossos alunos, de vivermos criativamente; para sermos singular, um personagem inesquecível, no melhor sentido da palavra; a fim de oferecer-lhes algo especial para levar consigo e manter para sempre, algo musical e do melhor de nossas habilidades, além da música”.⁷⁸ (MONT PARKER, 1998, p. 185)

De certo, isto abrange também a causa artística e a integridade musical a ser transmitida pelo docente, como refletido na fala do Sujeito 2, ao afirmar que: “[...] *se de repente o aluno está muito preocupado com aquela questão que eu talvez não consiga resolver, eu acho que é a honestidade, e mostrando o entusiasmo que eu tenho em relação à música, acho que isso contagia os alunos*”. Da mesma forma que ele próprio enfatiza:

Eu sempre gostei muito de ensinar e de compartilhar as coisas que eu descobria na música, as coisas que me fascinavam, as obras novas que eu ouvia, os discos que eu colecionava. Eu queria que os outros [alunos] tivessem uma experiência parecida com aquilo que eu sentia quando ouvia música, então eu acho que isto é um grande estímulo e uma das grandes razões que eu gosto de ensinar para os outros. (Sujeito 2)

Já o Sujeito 5 demonstra sua realização através do ensino quando busca se colocar no lugar do discente, refletindo sobre os mesmos problemas confrontados durante seu período de formação, a fim de encontrar soluções que auxiliem o estudante a superar suas dificuldades:

Uma coisa que me ajudou para ensinar a meus alunos, foi eu ter passado pelos mesmos problemas que eles vivenciam hoje, procuro pensar um pouco no que eu passei e como resolvi minhas questões no instrumento para tentar resolver os problemas deles. E quando eu consigo, é muito gratificante! (Sujeito 5)

Certamente, o professor exerce o ato de compartilhar conhecimento, como bem afirmado nas falas anteriores, dos Sujeitos 2 e 5, como forma de autorrealização, a partir da definição de autotranscendência da Logoteoria. Ou seja, compartilhar e servir estão entrelaçados neste conceito, conforme apontado por Frankl:

⁷⁸ “I would venture that we owe it to our students to set an example of living creatively; to be an individual, an unforgettable character in the best sense of the word; to give them something special to come away with and keep forever, something musical, and to the best of our abilities, beyond the music” (MONT PARKER, 1998, p. 185).

Ela [a autotranscendência] denota o fato de que o ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo – seja um sentido a realizar ou outro ser humano a encontrar. Quanto mais a pessoa esquecer de si mesma – dedicando-se a servir uma causa ou a amar outra pessoa –, mais humana será e mais se realizará. O que se chama de autorrealização não é de modo algum um objetivo atingível, pela simples razão de que quanto mais a pessoa se esforçar, tanto mais deixará de atingi-lo. Em outras palavras, autorrealização só é possível como um efeito colateral da autotranscendência (FRANKL, 2014, p. 135).

O próprio Galamian (1962, p. 108) aborda a importância da dedicação ao trabalho como elemento essencial para se tornar um bom professor, ao destacar que a atividade de ensino requer uma verdadeira dose de entrega por parte do educador, e que este é incapaz de oferecer a não ser que seu espírito esteja voltado a esta causa. Desta forma, a atividade docente é bem-sucedida quando existe o crescimento do outro. Este pensamento é complementado por Montparker, que observa que o bom professor transcende o objeto de estudo e enriquece o aluno, não importando o foco inicial, nem o material utilizado (MONTPARKER, 1998, p. 185).

Ademais, o Sujeito 1 salienta que *“eu aplico o que eu ensino e ensino o que eu toco. Eu não conseguiria dissociar uma coisa da outra”*, corroborando com a afirmativa de Starker discutida no capítulo 1.⁷⁹ Por outro lado, o Sujeito 3, um docente bastante experiente, coloca a atividade de ensino até mesmo como uma válvula de escape para suprir as eventuais lacunas quanto às próprias necessidades de performance, ao afirmar que *“se eu não posso colocar em prática tocando, eu posso colocar em prática ensinando”*. Isto vem demonstrar sua sensação de realização de sentido por meio do ensino da construção artística de seus próprios discentes, ou seja, ele se realiza através da performance de seus alunos, que é construída em sala de aula, fruto do resultado de seu trabalho docente.

Embora os professores participantes não tenham admitido explicitamente que a atividade de ensino seja dependente da atividade de palco, todos concordam que estas são, na verdade, atividades complementares. Nenhum deles, no entanto, se encaixa no grupo de músicos que se dedicam exclusivamente à docência instrumental, aspecto que não foi contemplado nesta pesquisa. Como tratado no capítulo 1, é notória a atuação reconhecida de professores que optaram por esta vertente profissional e se tornaram figuras destacadas do cenário musical, a exemplo dos já citados Dorothy DeLay, Ivan Galamian, Margaret Rowell,

⁷⁹ Conforme abordamos no capítulo 1, Starker afirma: “pessoalmente não consigo tocar em público sem ensinar e não consigo ensinar sem tocar em público. Quando você tem que explicar o que está fazendo, você descobre o que realmente está fazendo” (STARKER apud RHEIN, 1993).

dentre outros. Sobre esta última, também discutimos no item 1.1 seus conceitos pedagógicos, que não se pautavam unicamente na questão do talento inato. A própria violoncelista Irene Sharp faz um relato de seu primeiro contato com o nome de sua futura professora, a partir do seguinte depoimento:

No outono de 1958 eu toquei o Trio com clarinete de Brahms no Holy Names College, em Oakland, Califórnia. Ao final do concerto o pianista, Bernhard Abramowitsch, veio a mim e disse: “Você toca bem, mas eu conheço uma mulher que poderia lhe ajudar a crescer [musicalmente]. Ela não toca mais o violoncelo, mas é uma professora inacreditável.” Minha primeira reação foi negativa. “Uma mulher? E ela não toca! Como é possível ela ensinar?” No entanto, agendei um encontro com ela e, desta maneira, conheci uma das pessoas mais importantes em minha vida: Margaret Rowell.⁸⁰ (SHARP, p. 1, 1984)

A importância de Margaret Rowell como docente era tão notória que muitos violoncelistas abdicavam de ingressar em instituições de ponta, a exemplo da Juilliard School em Nova York, a fim de estudar com a referida pedagoga em uma universidade de menor *status*. Este é o exemplo do violoncelista Nicholas Anderson:

Eu tive a felicidade de poder estudar e trabalhar de maneira aprofundada com a eminente pedagoga do violoncelo Margaret Rowell. Como parte de meu treinamento profissional combinado, como violoncelista e professor, estive proximamente associado a ela por 24 anos, até sua morte em 1995. Quando eu tinha 19 anos, já era um violoncelista bem desenvolvido e havia sido aceito [para estudar] na Juilliard; mas também me tornei familiarizado com o trabalho realizado por Margaret e escolhi, ao invés disso, me estabelecer em Berkeley, Califórnia, a fim de ter acesso aos seus ensinamentos. Em seu trabalho, descobri uma característica única e profunda sobre a performance do violoncelo.⁸¹ (ANDERSON, p. 1, 2001)

⁸⁰ “In the fall of 1958, I performed the Brahms Clarinet Trio at Holy Names College in Oakland, California. At the end of the concert the pianist, Bernhard Abramowitsch, turned to me and said, “You play well, but I know a woman who could help you improve. She doesn’t play the cello any longer, but she is an unbelievable teacher.” My immediate reaction was negative. “A woman? And she doesn’t play! How can she possibly teach?” However, I made an appointment with her, and thus met one of the most important people in my life – Margaret Rowell” (SHARP, p. 1, 1984).

⁸¹ “I was very fortunate to be able to study and work in depth with the eminent cello pedagogue Margaret Rowell. As part of my combined training as a professional cellist and teacher, I was closely associated with her for 24 years, until her death in 1995. When I was 19, I was already a well-developed cellist, and had been accepted at Juilliard; but I had also become familiar with Margaret’s work, and chose instead to settle in Berkeley, California, to have access to her teaching. In her work I discovered a very profound and unique insight into cello playing” (ANDERSON, p. 1, 2001).

Este aspecto do musicista que se dedica integral e exclusivamente à docência é, certamente, ratificado pela fala de um dos participantes de nossa pesquisa:

[...] a gente conhece casos de professores que têm alto nível, mas como intérpretes não são tão bem-sucedidos e também conhecemos instrumentistas excelentes, mas não são reconhecidos como bons professores, isto acontece tanto aqui [no Brasil] como também em nível mundial. (Sujeito 5)

Visualizamos que, na verdade, não é a excelência na performance que faz o bom professor, ou vice-versa. No entanto, como discutido anteriormente por Shulman (1986, p. 14), é, na verdade, o aprofundamento do raciocínio e a intensa compreensão de seu objeto de estudo que o faz capaz de ensinar, reafirmando o pensamento de Aristóteles, que defendia: “Quem sabe faz. Quem compreende, ensina”. Portanto, é verdadeira a relação entre estas duas formas de atuação – docência e performance –, embora não se dê de maneira automática.

5.2. Sentidos da performance e da docência

É importante ratificar a forte relação entre a docência e a performance, que sempre estarão entrelaçadas no processo de ensino-aprendizagem na área de música, notadamente na especialidade do perfil dos docentes selecionados – subárea de Práticas Interpretativas. Mesmo aqueles musicistas que atuam unicamente na performance, um dia já foram alunos e tiveram um professor como mentor. Os Sujeitos 5 e 2, inclusive, destacam que a performance vem a ser, até certo ponto, uma atividade pouco autotranscendente. Desta forma, é interessante pontuar a posição do Sujeito 5, que se expressa da seguinte maneira sobre sua performance:

Eu esqueço que sou professor! É bom se desligar e pensar só em mim como artista. Eu quero me satisfazer profissionalmente e ficar satisfeito com o resultado da minha atuação.

[...] O que me deixa mais feliz é o fazer musical em si e ficar satisfeito em executar bem o repertório e saber que sou eu quem está tocando. (Sujeito 5)

O que é complementado pelo pensamento do Sujeito 2:

É uma atividade um pouco egoísta, é uma satisfação um pouco egoísta, isto é paradoxal para mim, porque eu já ouvi diversas pessoas dizerem: “ah, a gente toca para os outros”. Na realidade, eu toco para mim e esse tocar para mim é tão grande que extrapola e sobra para todo mundo. (Sujeito 2)

No entanto, mesmo sendo um momento individual, o Sujeito 2 sabe o quanto a performance pode ser educativa para os seus alunos, ao afirmar que: *“Eu não penso nos alunos quando eu estou no palco, mas, pelo fato de eu ter sido aluno de uma pessoa que estava no palco, eu sei o quanto é importante para a formação deles presenciar, ver e assistir seu professor no palco”*. Portanto, conforme assevera Pintos (2017, p. 19):

Uma vez que meu eu esteja constituído, preciso desenvolvê-lo em múltiplas possibilidades de realização. Necessitarei de uma mulher para realizar o meu ser homem, de um filho para realizar o meu ser pai, de um aluno para realizar o meu ser docente, de um amigo para realizar o meu ser amigo, de alguém que consulte a mim para realizar o meu ser terapeuta, de um leitor para realizar o meu ser escritor [...]. (PINTOS, 2017, p. 19)

Complementando o pensamento de Pintos, entendemos que o instrumentista necessita do palco e da plateia para realizar a sua performance, enquanto o aluno necessita de um exemplo para se tornar um instrumentista. Neste sentido, o docente precisa de um momento só seu com a plateia para alimentar seu ser artista, como também, através da performance, alimentar sua própria docência.

Desta forma, é importante ressaltar a preocupação que os entrevistados a seguir têm sobre a necessidade de produzir artisticamente, a fim de se tornar uma referência para seus alunos. Esse aspecto também tem um sentido pedagógico, ao manifestar a importância da performance como um dos possíveis papéis do docente. Afinal, o aluno de Bacharelado tem sua formação voltada para a atuação como instrumentista-intérprete, conforme apresentado pelas falas dos Sujeitos a seguir:

Só depois que estudei fora [do país], foi que eu criei dentro de mim esta necessidade de produzir artisticamente, porque meu professor de lá sempre tocava recitais como solista e de música de câmara. Para mim, é importante que meus alunos vejam que eu estou fazendo o que eles querem fazer, para que eles não se tornem uma pessoa que não quer tocar. (Sujeito 1)

Eu acho que, muito mais proveitoso para os alunos, era o fato deles me verem em ação, em atividade, talvez isto fosse o vínculo mais próximo que eu pudesse dizer. É onde eu acho que pudesse ter um elo disso, era o aluno ver seu professor ativo, atuando no palco. (Sujeito 3)

O Sujeito 8 complementa essa ideia, relatando a condição de co-dependência que se estabelece entre a atuação no palco e o ensino do instrumento. Afinal, no palco, o docente tem a oportunidade de pôr em teste diversas de suas decisões técnico-interpretativas, como também estar na posição de quem é julgado pela sua performance.

Eu acho que a performance alimenta a docência. A experiência que você tem indo ao palco, seja como solista ou acompanhando alguém, lhe influencia na abordagem de como construir aquele performer no aluno. A maneira como você constrói uma interpretação, para valorizar tanto o percurso emocional do aluno na música, como as questões de como ele vai ser ouvido à distância, enfim, com entusiasmo. Então, tocando lá em cima [no palco], alimenta a maneira que você vai dar aula. Eu posso ser um professor sem ir lá para cima, mas, hoje eu saberia, se eu não tocar lá no palco eu não tenho uma inspiração para aquela aula. Eu vou ser um professor que passa exercícios, fala sobre fraseado, sobre andamento, fala um pouco da música em geral, mas eu acho que não passo a ideia de como se preparar para o outro te escutar. (Sujeito 8)

Por sua vez, discorrendo sobre o sentido do que é ser músico, o Sujeito 6 evidencia que a performance e a docência possuem sentidos distintos e que percebe um resultado mais imediato através da performance, que é dependente unicamente de sua atuação. Já no ensino, nem sempre se obtém uma resposta imediata do alunado:

[Ser músico] Primeiro é ter um mundo só meu, até hoje [...] é um mundo meu, que ninguém coloca o bedelho. São as minhas decisões, é o meu jeito de tocar, é um mundo meu que eu gosto de ter e de preservar, enfim, eu não sei se é possível de entender. O viver esta vida de tocar, para mim, é uma coisa muito individual e deixa de ser individual quando eu passo para performance. É neste momento que eu quero compartilhar, e uma das coisas que mais me estimulam a permanecer na música é essa oportunidade de compartilhar tocando e ensinando também. Tocando, eu sinto que o resultado é mais eficiente, não porque eu toque bem, mas porque eu sinto que posso comunicar o que eu quero dizer de uma forma mais... não sei! As pessoas saem felizes dos recitais, elas vêm falar comigo felizes depois de uma performance e isto me deixa contente. Ensinando... com os alunos de um modo geral, a gente nunca sabe até que ponto deu certo, [...] nem sempre a gente tem essa resposta imediata. (Sujeito 6)

Quando um dos sujeitos participantes é questionado sobre qual das atividades mais o satisfaz, o mesmo revela que é a atuação no palco. Porém, declara que onde se sente mais realizado é na sala de aula:

Tocar! Eu gosto muito de tocar em uma orquestra, quando sou convidado, eu adoro. Estar dentro da orquestra, o resultado é muito bom. [...] Também tenho meus recitais solo, música de câmara. [...] Eu gosto muito do ambiente da orquestra, mas eu me satisfaço no palco de qualquer maneira.

[...] Mas me sinto mais realizado dentro da sala de aula. [...] Eu adoro estar aqui [na universidade] e passar o que eu sei, o que eu tive a oportunidade de aprender. Eu tento não misturar as duas coisas, a parte da performance e a parte acadêmica, mas no fim as duas atividades saem do mesmo conhecimento... (Sujeito 1)

No entanto, quando o sujeito 8 é perguntado sobre qual das duas atividades eventualmente escolheria para seguir como carreira, o mesmo afirma:

Ensinar! Porque eu já tive a experiência de tocar, e ensinar me deixa muito vivo e é fascinante, porque você tem uma rotatividade de alunos, você tem um componente humano e único daquele sujeito e eu tenho uma qualidade de sintonia e empatia com os alunos. O interesse deles cria uma coisa própria daquele encontro ali, que fica uma experiência fabulosa no momento da aula, no respeito mútuo para construir aquela música. (Sujeito 8)

Por outro lado, em muitos exemplos, o professor de instrumento admite necessitar de uma motivação externa para desenvolver sua atividade artística. Desta maneira, o Sujeito 3, em sua narrativa, trata dos desafios, motivações e metas gerados por uma suposta futura performance:

Eu preciso de uma coisa para fazer para poder fazer, ou seja, para eu estudar alguma coisa, eu precisaria planejar, por exemplo, um recital daqui a dois meses, mas se eu não planejar o recital daqui a dois meses, eu acabo sem estudar com tanta frequência e não é a mesma coisa, você precisa se preparar bem para enfrentar o público... (Sujeito 3)

Provavelmente, estes objetivos propostos pelo Sujeito 3 se constituem em elementos de busca de um sentido concreto para a vida, que, mesmo que esteja em constante modificação, não deixa jamais de existir. Por outro lado, a ausência destes objetivos pode vir a tornar sua

existência pautada em algo meramente abstrato, ou mesmo criar a sensação de vazio existencial. Da mesma maneira, Frankl (2014, p. 130) pensa que o sujeito necessita de uma tensão existencial, o que se contrapõe à homeostase, ou seja, um estado livre de tensões. Dessa forma para atuar no mundo, a pessoa precisa perceber razões e motivos e o esforço para alcançá-lo.⁸² Para o autor, uma medida saudável de tensão é capaz de impulsionar e motivar o ser humano (FRANKL, 2016, p. 24 e 141), o que está relacionado à tensão positiva que antecede uma situação de pré-performance, ao mesmo tempo em que se transforma em motivação para o instrumentista.⁸³

Ademais, o entrevistado ressalta que *“gostaria muitíssimo de atuar um pouco mais pela frente, nesta área de música barroca, por exemplo, fazer uma coisa mais profissional. Talvez fosse um novo sentido”* (Sujeito 3). Desta forma, constatamos que o sentido é algo situacional, ou seja, ele é mutável de acordo com o momento existencial do indivíduo, como bem apregoa Frankl (2014, p. 133), *“o sentido da vida difere de pessoa para pessoa, de um dia para outro, de uma hora para outra”*.

Além disso, verificamos, através do relato do mesmo entrevistado, que a sua relação com o instrumento consiste em algo ainda mais profundo. Em outras palavras, ele vê o instrumento como parte de si mesmo pela necessidade de manter este contato constante e diário, como enfatiza: *“o fato de você não estar ativo com o instrumento te faz perder um pouco a habilidade, mentalmente e fisicamente, a gente vai perdendo se não toca”*.

Por outro lado, entendemos que o docente certamente despendeu considerável tempo de sua formação na prática instrumental. Desta forma, em determinadas circunstâncias, encontramos instrumentistas sem a motivação necessária para seu desempenho, devido ao distanciamento de uma atuação profissional para a qual ele se preparou durante anos, porém que não mais está sendo realizada. Embora não tenha sido detectado com a devida clareza entre os participantes de nossa pesquisa, vemos situações nas quais os docentes de instrumento se encontram distanciados de seu fazer artístico, levados por diversas razões, que vão desde uma carga horária elevada em sala de aula; assumir funções administrativas; lecionar disciplinas de caráter teórico, a exemplo de história da música, harmonia e análise; falta de apoio e/ou estímulo institucional; além de confrontar os aspectos da queda da qualidade artística gerada

⁸² Com relação ao sofrimento, um estado mais intenso de tensão, Frankl (2016, p. 194-195) afirma que *“cria no homem [...] uma tensão fecunda – estamos em dizer mesmo uma tensão revolucionária –, fazendo-lhe sentir, como tal, o que não deve ser”*.

⁸³ Frankl (2016, p. 137) aponta, ainda, para a necessidade de equilíbrio *“entre existência e essência, entre ser e sentido”*, uma vez que o excesso de tensão pode resultar em algo negativo para uma situação de performance.

pelo envelhecimento natural do indivíduo, com consequência na redução dos reflexos musicais; dentre outras.

Quanto a estas situações, o Sujeito 2 relata que *“Condições de trabalho me afetam; sabendo e vivenciando que as condições não são as ideais, tem momentos que me sinto um pouco desestimulado, eu acho que se a gente pudesse resolver essas questões...”*. Ao mesmo tempo, o Sujeito 3 comenta o processo de envelhecimento do instrumentista: *“Eu sei que isto faz parte de um processo natural, de envelhecimento, da própria diminuição da minha atividade como instrumentista, estou pagando, de certa forma um preço, mas é um preço calculado”*.

Portanto, os significados que o docente atribui à sua atuação como intérprete, assim como às suas atividades no âmbito do ensino do instrumento, estão relacionados à realização pessoal e profissional. Neste direcionamento, levamos em consideração a afirmativa de Bennett e Stanberg (2006, p. 225) quanto à relatividade do impacto da percepção de sucesso sobre questão da satisfação na carreira, o que vem a ser, na verdade, um conceito individual, que varia ao longo do desenvolvimento da carreira de um mesmo profissional.

É nesta perspectiva que se encontra a fala do Sujeito 6 em relação aos sentidos da performance e da docência, que se alternam ao longo de sua trajetória musical:

Na verdade, [naquela época] eu tinha mais prazer na docência do que com o meu instrumento. [...] Porque o instrumento foi sempre difícil de entender como eu poderia tocar, até hoje eu busco entender melhor, tanto que fui fazer meu pós-doutorado pensando nisto, para refletir sobre a minha prática, sobre minha técnica, sobre meu rendimento e, desde muito cedo, estes eram questionamentos que me tiravam o sono.

[...] Já a docência era mais tranquila do que estudar o instrumento, só que eu me sentia sempre desafiada com essas questões [do instrumento], porque queria melhorar [...]. Mas a docência naquela época... [antes de ingressar na universidade], eu digo naquela época porque agora é diferente, era muito mais prazerosa e o instrumento era muito mais conflituoso. (Sujeito 6)

Essas narrativas vão ao encontro de um dos pressupostos da Logoteoria, neste caso, que a percepção de sentido na vida pode diferir em função do ciclo da vida, de acordo com a maturidade, mas o sentido sempre será incondicional, mesmo que restrinja as possibilidades com o envelhecimento. Segundo Pintos (2017, p. 51), “na vida primeiro somos colhedores e depois semeadores”; em outras palavras, o ser humano, ao nascer, colhe informações de seus pais e da cultura, ou seja, do que os outros plantaram; ao se tornar estudante, colhe de seus

mestres; com a maturidade, esta pessoa passa a semear conhecimento, transmitindo seu legado para o outro; assim se constitui o ciclo da vida.

5.3. Conexões emocionais com seus semelhantes

Salientamos que a aula individual de instrumento se constitui em uma atividade pedagógica diferenciada de uma aula para uma turma de alunos ou uma classe coletiva. Neste processo, deve-se levar em consideração a proximidade de relacionamento entre educador e educando, o que fica bastante explicitado através das narrativas dos professores participantes da pesquisa. Nesta direção, afirma o Sujeito 8:

Tenho me dado bem e me interesse por eles. Os adolescentes que começam comigo, eu tenho problema sobre a questão da linguagem, você pensa que está sendo simples, mas, na verdade, está jogando muita informação, eu olho para eles e pergunto “o que foi que eu acabei de falar? E eles respondem, Humm? Então eu procuro manter durante a semana anotações personalizadas daquilo que foi cobrado, do que foi visto, como pequenas avaliações e recomendações para a orientação do estudo individual. E vou acompanhando o que vai acontecendo na vida deles com o instrumento e também na vida sem o instrumento. (Sujeito 8)

De certo, a atividade docente permite estabelecer inúmeras conexões pessoais, seja com os seus pares, mas sobretudo, de maneira muito especial, com os educandos. Neste direcionamento, relata o Sujeito 4:

Eu tenho um grupo de alunos que me dá um orgulho imenso [...]. Alguns deles eu tenho uma relação muito próxima [...]. [Tenho um aluno que] é como se fosse um irmão mais novo, mas também eu o conheço desde que tinha dez anos de idade [...]. Você acaba criando laços muito fortes com as pessoas, são muitos anos de sala de aula, aulas individuais, e você acaba criando laços fortes fora da sala de aula também, você acaba ajudando com outras questões. Então, tem um vínculo pessoal forte... (Sujeito 4)

Além de salientar o estreito vínculo que é criado a partir da atenção dada no formato de aula individual de instrumento e anos de convivência, o professor prossegue sua narrativa abordando como se sente ao testemunhar o crescimento musical de seus alunos:

Extremamente orgulhoso, acho que isto é a maior recompensa, quando você vê seu ex-aluno, um menino que saiu de [uma comunidade], conseguiu depois estudar [em outro país], voltou e está tendo uma atuação importantíssima no Brasil, isto é Não tem dinheiro que pague, é muito melhor do que [tocar] um concerto bom! [...] Uma emoção que nem essa, de ver o sucesso de um aluno, é uma emoção contínua [...].

É como se eu estivesse compartilhando ou plantando algo a mais. [...] Eu acho que tem tantos aspectos no ensino, que é difícil a gente escrever cientificamente, coisas ligadas às emoções, à criação. [...] dar aulas, é abrir caminhos através da inspiração. Mais e mais eu chego a essa conclusão, e por isto tem certas pessoas que foram tão importantes para mim neste sentido. Eu não sei, atualmente eu estou com este sentimento muito forte, o que é esta ligação entre aluno-professor, que cria um algo tão importante para música, para o aluno funcionar. (Sujeito 4)

Da mesma forma, apresentamos outro caso importante, através do depoimento do Sujeito 5, que evidencia o nível de envolvimento pessoal do docente, a fim de ajudar seu aluno, não apenas em questões profissionais, como também em aspectos de sua vida pessoal e familiar. O relato aponta para uma situação de doação emocional do docente para com seu aluno, um gesto de autotranscendência, que lhe proporciona senso de sentido de vida profissional. Mais uma vez, a narrativa nos reporta para um grau diferenciado de envolvimento pessoal, gerado pela atenção dispensada no formato de aula individual, que vai além da sala de aula:

Quando você vê um aluno se saindo bem, é muito gratificante. Quando eu vejo meu aluno aqui, na orquestra, eu fico com os olhos brilhando, é uma emoção! Porque além de ser meu aluno e ter se formado comigo, dar aulas para [ele] envolvia um lado muito humano, porque ele vem de uma família extremamente humilde. Os pais moravam em um casebre em uma comunidade, ele tem um irmão com câncer na coluna que não pode andar. [Este aluno] passou anos dando banho e cuidando desse irmão, além disso, também tem outro irmão que é viciado em crack, tão viciado que chega ao ponto de roubar cadeado do portão para vender e comprar drogas, é deste nível. E ele quase tinha desistido de tocar, eu tive que ser muito amigo e saber como fazer para ele não abandonar. (Sujeito 5)

O envolvimento emocional do docente com a história individual de seu aluno o motivou a estabelecer uma relação de entrega pessoal, encarando a docência quase como uma missão.

Sua comoção diante daquela situação o levou a uma atitude diferenciada, mas, ao mesmo tempo, extremamente gratificante, perante a conquista profissional daquele discente:

A música o salvou! [...] Às vezes eu dizia "Deus, tira as minhas coisas e dê para ele, tire a minha felicidade e dê para esse menino". [...] A vida dele mudou, a vida de toda família! Isto é muito gratificante! [...] Ele sempre teve muito jeito e facilidade para tocar, só que tinha muitas dificuldades pessoais e por conta disto, estava fraco no instrumento, não estava podendo investir no estudo. Foi neste momento que eu desenvolvi muita paciência, pois ele sempre chegava nas aulas sem estudar, faltava, às vezes tinha que adiar as provas. Mas não ter deixado ele desistir foi importante para mim. Com muito incentivo, ele deixou as dificuldades de lado e conseguiu. Vê-lo hoje, [empregado na orquestra] me deixa muito feliz e eu quero que isto aconteça com os outros também. (Sujeito 5)

Da mesma forma, o docente ressalta a aproximação pessoal resultante das especificidades do formato da aula individual de instrumento:

O que faz um professor de instrumento ser diferente é o fato dele ter um contato individual, semanal, muito mais próximo do que aqueles que ensinam português, por exemplo. [...] é muito mais comum um professor de instrumento desenvolver uma relação mais íntima, mais direta, de querer ajudar. Então, por isto, que eu acho que acaba tendo uma sensibilidade mais aflorada. Às vezes, as aulas ultrapassam anos de estudo, e você acaba fazendo parte de uma família.

[...] Eu gosto de ver a evolução dos alunos, gosto de tentar solucionar os problemas deles, é uma satisfação quando eu consigo. [...] Eu me sinto muito bem, profissionalmente e pessoalmente, em ver alguém melhorar no instrumento. (Sujeito 5)

Essa perspectiva coincide com Frankl, quando compreende que o desenvolvimento humano consiste em aproximar o Ser do Dever-Ser, materializando o estado ideal em um estado real (FRANKL, 2003, p. 25). Dessa forma, a música pode “salvar” o ser humano, na medida que reorienta o educando para o seu dever-ser (sentido). Este foi o caso do docente do relato anterior, que perseverou junto ao aluno para que ele seguisse seu caminho nos estudos musicais, a fim de desenvolver todo o seu potencial artístico, superando, desta forma, as dificuldades impostas pelo meio em que vivia.

Da mesma forma, relata o Sujeito 3, ao salientar a convivência por muitos anos, além do vínculo criado pelas aulas individuais, que revela a importância do reconhecimento e sentimento de gratidão por parte desses alunos:

Eu tenho um prazer imenso em ver meus alunos progredindo, tendo resultados positivos. Somos educadores, não é? Você pega uma criança de doze, quatorze anos e depois o acompanha durante dez anos, o que não é uma situação muito comum em outras profissões. Você fica com esse aluno no dia-a-dia durante anos, é um vínculo que se cria, e é um vínculo que fica para sempre. Salvo alguns alunos que esquecem que você existe. Mas, na maioria deles, os que progridem para uma carreira, sempre mantêm um certo vínculo e eu gosto dessa troca, de receber notícias de alunos que eu não vejo há muito tempo. É bom saber que esses alunos passaram por aqui. (Sujeito 3)

De fato, o que encontramos nos depoimentos anteriores são exemplos efetivos do exercício de autotranscendência, gerados a partir da docência em música. Ela revela-se na sensibilidade destes docentes, cujas preocupações extrapolam o conteúdo de sala de aula e se desvendam através de uma atenção mais ampla com o ser humano. Expandindo o conceito de autotranscedência, Ghermel (2015, p. 64) retrata esta dimensão apresentada pela fala dos docentes:

[... a autotranscendência] remete ao fato de que o autêntico sentido da vida deve ser descoberto no mundo, e não dentro da pessoa ou de sua psique, como se fosse um sistema fechado. Isso significa que o ser humano deve sempre se dirigir para algo ou alguém diferente de si mesmo, e quanto mais a pessoa dedicar-se a servir a uma causa, esquecendo-se de si, mais humana será, e mais se realizará. (GHERSEL, 2015, p. 64)

Da mesma forma que a atuação como professor de música permite estabelecer conexões entre educador e educando, a atuação artística viabiliza uma conexão entre o intérprete e seu público. Neste sentido, afirma o Sujeito 8:

O interprete não é uma máquina super-humana, superafetada de emoção para tocar. Acho que um sorriso, um conectar-se de alguma maneira com a plateia é importante, porque não dá para você entrar e ser uma máquina e ser sisudo quando você está no palco, você tem linguagens específicas trabalhadas para teatro, o jeito de andar, de se vestir, de se portar, de sentar, de se movimentar e nós músicos vamos ignorar tudo isto?

[...] Não para explicar o que quer dizer a música, mas um contato verbal é importante, não precisa dizer que eu vou fazer assim por isto ou por aquilo outro [...], mas, que seja a sua relação com a música ou o que lhe chama atenção sobre algum aspecto singular de uma peça, não para orientar como sentir, mas dar uma informação sobre isto [...]. Tem duas coisas que eu acho importante; uma, quebrar essa ideia sisuda do músico entrar mudo e sair calado e só mexer seu instrumento; e a outra é não ignorar a linguagem do teatro, você está no palco, você vai entrar, tem uma plateia que está em

contato com você e você coloca uma proibição não verbal? Não pode ter verbo ali! É uma coisa estranha, eu acho que é até tola. Agora não vou usar isto para ficar induzindo: “eu faço assim ou assado, contar a história da música, falar sobre minha interpretação ou como as pessoas devem sentir”, nada disso. É um contato, é uma simpatia, é uma conexão, alguma coisa tem que ser feita. (Sujeito 8)

Para este entrevistado, o primeiro contato com sua audiência já é importante para se estabelecer alguma forma de interação. Obviamente, a conexão que se faz mais forte com a plateia, no momento da atuação artística, se dá através da conexão musical. Uma vez que é a partir de como a audiência recebe a obra musical e de como esta reage aos estímulos proporcionados pela performance, que se estabelece algum tipo de relação entre intérprete e público.

5.4. A atitude diante do sofrimento

Como na vida de todo profissional, o músico-professor também está sujeito a se deparar com inúmeras dificuldades ao longo de sua trajetória. Desta forma, diante de um sofrimento inevitável, o Sujeito 2 expressa sua atitude de superação, que, neste caso, se deu através da música, na condição de escolha profissional:

Quando eu entrei na escola superior eu tinha dezessete anos, então foi relativamente cedo, foi uma fase meio traumática da minha vida, que eu pensei que não ia conseguir [superar]. [...] foi quando eu entrei no bacharelado, [...] mesmo ano do falecimento da minha mãe. Isto perturbou a família toda e me perturbou também, no seguir nos estudos da profissão.

[...] Em casa, a maior incentivadora dessa parte musical era a minha mãe, então eu me senti um pouco órfão de apoio. Não que não houvesse apoio, mas era como se não existisse nada contra, mas quem era a favor sempre e pedia para que eu tocasse quando eu estava em casa, era minha mãe. [...] Me senti sem chão! (Sujeito 2)

A narrativa prossegue com a demonstração da atitude do docente em relação a uma fatalidade ocorrida em sua vida pessoal e como o mesmo conseguiu superá-la. Retrata, desta

forma, sua posição ante uma situação irreversível, aspecto que se enquadra no conceito de valores atitudinais da Logoteoria, segundo o qual o ser humano encontra sentido nas situações de sofrimento e, mesmo diante da dor, é capaz de se posicionar e tomar uma atitude perante o inevitável (DOURADO et al., 2010, p. 29; FRANKL, 2014, p. 136). Deste modo, para Frankl, o indivíduo ainda pode dar sentido à sua vida, de acordo com a maneira como enfrenta seu destino e aceita o sofrimento, mesmo nos momentos de mais profunda angústia (FRANKL, 2003, p. 133). Assim, o Sujeito 2 prossegue sua narrativa:

Na realidade, eu não pensei em desistir neste momento, eu me senti desamparado, mas não pensei em desistir. [...] Aí veio a motivação interna. [...] Eu acho que ela já existia, mas é como você ter que assumir esta motivação na realidade. Eu acho que a gente não assume esta motivação sem um pouquinho de maturidade. (Sujeito 2)

O relato anterior vai ao encontro do conceito de Liberdade da Vontade, no qual o indivíduo tem a oportunidade de escolha. Neste caso, sua motivação era a música, e a música se constituía em um sentido importante. Com a maturidade, o participante vai assumindo este sentido para a sua vida. É neste direcionamento que aponta Frankl (2016, p. 158), notadamente quanto à necessidade de equilíbrio emocional exigido ao longo do processo de decisão:

O destino pertence ao homem como o chão a que o agarra a força da gravidade, sem a qual lhe seria impossível caminhar. Temos que comportarmo-nos em relação ao destino como em relação ao chão que nós pisamos: estando em pé; sabendo, entretanto, que esse chão é o trampolim donde nos cumpre saltar para a liberdade. (FRANKL, 2016, p. 158)

De fato, o pensamento frankliano se preocupa como o ser humano se posiciona diante das dificuldades que a vida lhe impõe e como a busca do sentido, ainda que no sofrimento, pode ajudar o indivíduo a superar estes momentos. Em outras palavras, a Logoteoria se interessa em como o ser humano encara os eventos inevitáveis da sua trajetória.

5.5. Uma trajetória de mudanças de sentido e realizações

É importante salientar que, mesmo com a estabilidade profissional conferida pelo *status* de professor de uma Universidade Federal, que oferece um plano de crescimento na carreira, algumas das narrativas apontam para docentes que não se sentem acomodados em suas atividades, relatando projetos futuros e novas aspirações profissionais. Isto mostra que a busca pelo sentido da vida pode ser mutante quanto a seus projetos e aos aspectos que apontam para o sentimento de autorrealização. O Sujeito 4 não descarta uma mudança de carreira dentro da música:

Uma coisa que eu gostei muito de fazer, no ano passado, foi esta circulação na Europa; me deu muito energia para continuar, então eu espero conseguir mais desdobramentos para a universidade. Que a gente realmente se estabeleça como uma instituição internacional, que mais pessoas de fora venham estudar aqui e que os alunos daqui saiam para estudar lá fora. Quero consolidar minha carreira de solista tocando na Europa e dando aulas também, eu acho que, para a gente que mora aqui no Brasil, é importante ir para lá sempre e voltar, porque aqui a gente está um pouco longe do olho do furacão, não é? Do que está acontecendo no mundo... então, eu acho que é este o panorama. Agora, se você me perguntar se eu vou ser sempre professor de universidade para o resto da vida, eu não sei.... Provavelmente..., porém, se houver alguma coisa que me convença mais, eu não tenho medo de mudar. (Sujeito 4)

Por outro lado, os Sujeitos 1 e 5, ainda em níveis iniciais da carreira docente, expõem suas aspirações e propósitos, que demonstram uma contínua busca pelo crescimento individual. Desta forma, o Sujeito 5 expressa seu projeto de vida profissional nos seguintes termos:

Eu ainda tenho uma carreira acadêmica para construir, quero fazer um doutorado, quero fazer um pós-doutorado, ter orientandos de pós-graduação na minha universidade. E, também, fazer coisas mais pessoais, por exemplo, desenvolver um trabalho mais específico de minha autoria em relação ao meu instrumento, ou gravar um CD, produzir cada vez mais para a universidade, acho importante. Eu ainda tenho muitos aspectos que quero conquistar!

[...] Me sinto feliz na minha profissão, mas não realizado. [...] Falta eu chegar a um nível que eu sei que posso dar, mas ainda não cheguei. Eu sei que é só uma questão de tempo. Eu sou feliz e satisfeito com o que eu venho fazendo e com as coisas que eu já conquistei, mas eu ainda estou longe de alcançar o que eu determinei para mim. (Sujeito 5)

Da mesma forma relata o Sujeito 1:

Como professor, estou iniciando esta carreira, eu quero ter o prazer de ver o que vocês colegas já têm, de ver meus alunos formados tendo sucesso na carreira deles. Acabei de assistir a um aluno do professor de violoncelo tocando como solista da orquestra da prefeitura, deve ser muito prazeroso para o professor ver seu trabalho. Eu já tive alguns momentos com alguns alunos, mas ainda não é aquela coisa que é MEU ou foi MEU aluno que estudou e se formou comigo. Então, esta é uma aspiração quanto professor. E quanto ao instrumentista, a minha motivação é buscar motivação para não parar de tocar. Porque este espaço que dão para a gente aqui, pode ser maléfico, no sentido que não há pressão para você tocar, então eu preciso buscar em mim, de alguma maneira, a vontade de tocar, mesmo que toda conjuntura não favoreça. Às vezes é até uma coisa psicológica mesmo, quem é que quer passar por uma situação de medo de palco de graça? Não é uma atividade obrigatória para professor, digo, nós artistas! Acho que não temos escolha, a gente aprende a vencer o medo na frente do palco, pede a Deus que dê tudo certo e toca. Tenho muita vontade de fazer música de câmara, solo com orquestra, recitais... (Sujeito 1)

Por outro lado, o Sujeito 3 se encontra em uma fase mais avançada na carreira, mas, ainda assim, evidencia alguns de seus projetos, traçados de maneira a lhe garantir a motivação necessária para prosseguir em sua atuação corrente:

Hoje estou mais focado nesta questão pedagógica... do ensino. Meu planejamento agora, a curto prazo, é tentar abrir o doutorado, é uma coisa que só precisa do aval do Departamento. Já fui algumas vezes cobrado por supostos candidatos. Acho que talvez o doutorado me dê uma carga extra de sobrevida, então acho que a pós-graduação seja uma nova meta, uma coisa que eu não fiz ainda e acho que eu deveria deixar antes de sair. Formar alguns alunos em nível de doutorado antes de sair de vez.

[...] E como eu ainda tenho vontade de comprar um outro instrumento, eu acho que ainda vou ter a chance de tocar (risos). Eu gosto muito de tocar, o estresse é grande quando você toca, mas faz parte. (Sujeito 3)

As mudanças de prioridades e objetivos na vida também são relatadas pelo Sujeito 6:

Pensando em outras coisas, se eu me sinto realizado agora.... Sim, eu olho para trás, eu vejo que conquistei bastante coisas, mas como os nossos desejos vão se renovando, acho que ainda não me sinto totalmente realizado, e não é por questões financeiras, eu quero resolver essa coisa com meu instrumento. [...] Mas claro que me sinto realizado, mas me sinto inquieto ao mesmo tempo, não quero parar de buscar novos objetivos, é isto que me motiva. Quando a gente sai do

país é que a gente vê o quanto não sabe e o quanto a gente tem que buscar.
(Sujeito 6)

As narrativas confirmam um dos pontos da teoria frankliana, ao demonstrar que os valores são hierárquicos, mas mutantes, isto é, o valor que dá sentido à vida hoje não é o mesmo amanhã. Ou seja, a visão de mundo, os conceitos e objetivos de vida se alteram ao longo da trajetória do ser humano, como parte do processo natural de amadurecimento. Isto é retratado pela fala do Sujeito 8, que ressalta a importância da humildade e responsabilidade perante o seu semelhante, seja através do ensino ou para com sua audiência:

Antes eu tinha uma visão muito superficial da música e tinha muita pretensão também, do que era ser músico e do que era ser professor, acho que hoje mudou. Antes eu pensava que a gente era a autoridade máxima, o que a gente dizia era lei, e que a gente estava agraciado com todas as certezas. Na verdade, hoje eu vejo que nunca tive certeza nenhuma e tem muitas possibilidades. Nós temos é que ter muita humildade para lidar com esta responsabilidade das duas coisas, de tocar para o outro e ensinar música para outro através do instrumento. Então, eu era muito superficial, achava que tocar era só comover facilmente alguém, mas não é assim; tocar é o ofício do poeta, não é aquele poeta que acha bonitinho só rimar e falar bobagens, travestir de poesia, não! É algo mais profundo, é mais sério, é muito mais do que só o agradar fácil. (Sujeito 8)

Este relato demonstra a evolução do pensamento deste Sujeito, fruto do processo de amadurecimento, que influenciou em suas concepções quanto ao artista e ao docente, além do seu senso de responsabilidade perante as duas vertentes de atuação como musicista.

5.6. Buscas e aspirações profissionais em contraposição à finitude da vida

Ao longo do processo de coleta das narrativas, verificamos uma certa recorrência com relação ao sentimento dos educadores quanto ao cumprimento dos seus propósitos de trabalho, mas, ao mesmo tempo, uma certeza de que seu legado pode ter continuidade através de seus educandos.

Da mesma maneira, encontramos-nos diante da questão da finitude da vida profissional, enquanto que, na verdade, tem-se a consciência de que não se apaga um legado, pois este se perpetua através de nossos alunos. Desta forma, os frutos de uma carreira docente conservam-se mesmo após o encerramento de seus trabalhos profissionais, uma vez que os ensinamentos permanecem na memória e lembranças, mas, sobretudo, na atuação profissional dos egressos, como bem pontuado pelo relato a seguir:

[...] imagine seu primeiro professor, que teve um papel tão importante para você e, muitas vezes, você não lembra exatamente o que acontecia nas suas aulas. [...] não lembra o que era trabalhado na sala de aula, mas tem uma coisa tão marcante da energia do professor que não sai de dentro dos alunos e isto é uma coisa que eu tenho perseguido. O que é esta senha do jogo que faz as coisas andarem tão bem?

[...] eu tive aulas [com um professor] quando eu tinha 14 anos, em uma oficina, e foi um dos professores que mais me marcou na vida inteira, mas eu só me lembro de umas quatro ou cinco coisas que ele me falou, só que a energia foi tão marcante. [...] esta energia que [ele] me deu lá atrás eu tenho até hoje e, eu não sei, é difícil de explicar isto em termos científicos. Mas você se lembra desses momentos com seu professor que foram marcantes. [...] Eu tento transmitir ao máximo isto. (Sujeito 4)

Por outro lado, como diz Frankl, “também ele [o homem] se vê forçado, em todo caso, a aproveitar o tempo, considerando o risco de deixar a sua obra em embrião, em fragmento. Diga-se, entretanto, que, caso a não pudesse terminar, nem de longe ficaria sem valor a sua obra” (FRANKL, 2016, p. 147). Assim, para o autor, a finitude da vida não apaga o conteúdo de seu legado nem, muito menos, o seu sentido, como afirma o Sujeito 4:

Eu não sei se eu tinha um sonho tão determinado de querer tal coisa, mas a vida foi me levando a realizar as coisas da forma ideal. [...] Eu não sei se realizei todos, porque na hora que você realizar todos, acaba. Mas, se eu me sinto bem realizado? Outro dia estava pensando sobre isto, se eu parar hoje, alguma coisa forte já foi construída e vai continuar. (Sujeito 4)

Isto vai ao encontro da afirmativa de Frankl (2016, p. 147) sobre a finitude da vida, como também ao legado deixado pelo ser humano e, em nosso caso, os professores de instrumento:

Nunca poderíamos avaliar a plenitude de sentido duma vida humana com base na sua duração. Afinal, também não avaliamos uma biografia pela sua “extensão”, pelo número de páginas, mas sim pela riqueza do seu conteúdo. [...] Quantas sinfonias “incompletas” não há entre as mais belas! (FRANKL, 2016, p. 147)

Por outro lado, observa-se que a questão do crescimento artístico pessoal foi uma questão recorrente na fala dos professores participantes. Desta forma, o Sujeito 4 afirma estabelecer metas e objetivos claros para a sua atuação profissional como instrumentista, a fim de buscar um contínuo desenvolvimento pessoal:

Eu tento me desafiar como instrumentista sempre [...]. Tocar e descobrir repertórios que eu não me sinto confortável, viajar para países que eu ainda não toquei. Tocar em um país novo é sempre uma coisa interessante, porque ninguém tem imagem nenhuma formada sobre você, é como se você tivesse começando do zero. (Sujeito 4)

Isto é complementado pela fala do Sujeito 8, que estabelece propósitos específicos e concretos em sua atuação profissional como docente instrumentista:

Eu tenho sim, eu tenho uma ideia de escrever e publicar como eu organizo o meu ensino do instrumento, porque acho que cada visão de um colega professor poderia enriquecer muito o ambiente de ensino em geral, então eu gostaria de escrever. Também gostaria de gravar um repertório muito particular, que eu me sinta bem atraído a ele, sem parecer outra pessoa, gostaria de deixar uma marca pessoal. (Sujeito 8)

Da mesma forma, o docente exerce, de maneira concomitante ao seu trabalho em sala de aula, uma atuação que visa o crescimento institucional, ou seja, voltada para o planejamento e desenvolvimento institucional, que influi diretamente no crescimento da Universidade na qual está inserido. Esse é um aspecto que tem reflexo em seu ambiente de trabalho, uma vez que, existe a colocação de objetivos claros em relação ao estabelecimento no qual desenvolve atividades acadêmicas ou onde desempenha também atividades administrativas:

Outro desafio que eu gosto muito de pensar é no desenvolvimento da universidade. As articulações internacionais me atraem muito e na [minha universidade] nós estamos sendo líderes neste aspecto, mais do que o pessoal da área Ciências Exatas, mais do que outras áreas. (Sujeito 4)

As minhas aspirações neste momento, dentro da academia, [...] A única coisa que eu gostaria de fazer para fechar esse ciclo que eu me propus a fazer, seria que a gente abrisse o doutorado, mas isto não depende de mim, depende de muita burocracia, depende de credenciamento. Então, é a única coisa que falta, eu tenho esperança que antes de me aposentar aconteça, então eu fecho tudo a que eu me propus. (Sujeito 7)

[...] no local de trabalho há muitas conversas musicais nos corredores, em reuniões, participar de comissões, participar de eventos em outros lugares, conhecer novas pessoas. Isto termina lhe movendo para você buscar coisas além do seu limite, do seu cômodo, essas são as circunstâncias que me incentivam. (Sujeito 8)

A Logoteoria frankliana aborda não apenas a atitude diante das dificuldades inevitáveis impostas pela vida, como também a atitude necessária ao ser humano para se alcançar o sentido de realização interior. Conforme os relatos apresentados, o indivíduo estabelece desafios pessoais, a fim de criar meios para se alcançar a felicidade no âmbito profissional e, por fim, o sentido de vida profissional e o senso de autorrealização. Como assevera Frankl (2012, p. 105), “Se quero me tornar o que eu posso, então preciso fazer o que eu devo. Se quero me tornar eu mesmo, então preciso realizar tarefas e exigências concretas e pessoais. Se o homem quer chegar ao seu si mesmo, se ele quer chegar a si mesmo, então o caminho passa pelo mundo”. Embora o senso de realização profissional possa ser visto como algo espiritual, a fim de viabilizar que isto aconteça, faz-se necessária a atitude individual do sujeito, a partir da execução de tarefas específicas, o cumprimento de atividades e exigências – ou seja, atitudes concretas –, a fim de se encontrar o sentido da vida. Como detalhado pelo autor:

[...] a existência, que não tem em vista o logos, mas tende para si, perde a si mesma; mas ela não se perde menos quando transcende a si – visando ao logos – em uma palavra: intencionalidade pertence à essência da existência humana e transcendentalidade à essência de algo assim como sentido e valores. (FRANKL, 2012, p. 106 – grifo do autor)

Em outras palavras, para o autor, a intencionalidade é um aspecto inerente à ambição humana, que passa a se tornar algo espiritual quando acompanhado da perspectiva da transcendentalidade. A intencionalidade sem o elemento espiritual pode vir a gerar, por outro lado, a sensação de vazio existencial.

Capítulo 6

Reflexões e perspectivas sobre os sentidos da atuação do professor de música: um olhar frankliano acerca da performance e da docência

“Pela grandeza de um momento já se pode medir a grandeza de uma vida”.

Viktor Frankl (2016, p. 113)

Através dos relatos compilados e das reflexões dos capítulos anteriores, passamos a perceber a carreira do músico/professor de música sob uma outra perspectiva. Esta é construída a partir do posicionamento franco externado pelos voluntários da pesquisa, que nos viabiliza delinear novas realidades no tocante ao ensino do instrumento inserido no sistema universitário brasileiro. Ao identificarmos pontos importantes da trajetória de vida musical desses docentes, somos capazes de compreender, de maneira mais consciente, os sentidos da atuação artística e da prática docente para cada entrevistado, ressaltando as inter-relações entre a performance e a ação pedagógica. Desta forma, podemos verificar que o músico-docente se relaciona de maneiras distintas com seu alunado, com seus pares, com sua audiência e com seu próprio instrumento musical – como será discutido no presente capítulo.

Ao longo do processo de análise, constatamos que o foco principal, no início da carreira de professor, tem sido a busca pela estabilidade financeira proporcionada pelo ofício universitário – conforme discutido pela teoria de Maslow (cf. item 2.1). Ademais, as narrativas dos participantes mostraram-nos que a experiência pedagógica não era, necessariamente, determinante para o início da carreira como professor de ensino superior nessas instituições. Ao mesmo tempo, pudemos verificar como ocorria o processo de amadurecimento do docente, ao abandonar aquela visão sonhadora do jovem estudante de música, que supostamente dedicara seus esforços para uma vida de solista, para uma visão mais abrangente das possibilidades da carreira em música.

Neste processo, vemos a importância dos cursos de pós-graduação na trajetória desses professores, que ampliaram suas visões de atuação acadêmico-profissional, além de mostrar como se deu o envolvimento com a docência, de uma maneira mais desprendida – menos

centrada em si mesmo – e altruísta. Salientamos que muitos dos projetos e envolvimento com a performance destes docentes são hoje apoiados e viabilizados por suas respectivas universidades que, além de lhes proporcionar a estabilidade necessária, amparam, de alguma forma, a concretização dos mesmos. Isto dificilmente seria proporcionado por outros ambientes de trabalho, conforme relatado pelos entrevistados.

O estudo de Galizia e Lima (2017, p. 116-149) corrobora com os resultados aqui apresentados, sobretudo no que diz respeito à formação e atuação profissional dos professores de música. Coincidentemente, o perfil dos docentes por eles entrevistados se mostrou muito semelhante ao nosso, quanto à sua iniciação na área da música, os fatores que influenciaram a escolha da profissão, a formação acadêmica, dentre outros. Dessa forma, o retrato dos docentes aqui traçados, a partir das duas instituições pesquisadas do Nordeste, tem elementos em comum com uma pesquisa análoga sobre o professor de música de nível superior na região Sul do país. Isso permite supor que o presente trabalho pode refletir uma realidade mais abrangente, que não se restrinja apenas à região escolhida por nossa pesquisa, ainda que esta investigação não tenha finalidade de generalizar seus dados.

Neste sentido, o papel interpretativo da Logoteoria seria semelhante à figura do oftalmologista, no que diz respeito a se ampliar o campo perceptivo da pessoa humana, a fim de que possa perceber os “espectros de sentido” (Frankl, 2014, p. 135; Aquino, 2014, p. 29). Para Frankl, “O pintor procura transmitir-nos uma imagem do mundo como ele o vê; o oftalmologista procura capacitar-nos a enxergar o mundo” com mais precisão (2014, p. 134-135). A partir deste prisma é que foram realizadas as análises desta pesquisa, no sentido de que a Logoteoria permitiu alargar nosso campo de investigação, potencializando a capacidade analítica dos relatos coletados.

A cada encontro os participantes ressaltaram pontos positivos, mas, também, as dificuldades de uma atuação nas práticas musicais que se iniciaram, na maioria dos casos, ainda na infância ou juventude, sem nenhuma pretensão de profissionalização, mesclando sonhos, mitos e fantasias, até atingir um momento de realização e satisfação pessoal. Assim, ao final de cada sessão, todos os participantes externaram algumas palavras de agradecimento pela atividade conosco realizada, expressando que se sentiram muito à vontade no decorrer de toda a entrevista e que aquilo foi capaz de gerar um momento de reflexão sobre a sua própria trajetória musical.

Nesta direção, os Sujeitos 2 e 5 salientam a importância do processo de escolhas, ao mesmo tempo em que fizeram uma reflexão sobre as decisões tomadas ao longo de seu percurso de vida. Isto está pautado no princípio da responsabilidade humana que, como afirma Frankl

(2013, p. 96), devido ao caráter transitório da vida, o homem se torna responsável por valer-se das oportunidades que lhe aparecem para ultimar suas potencialidades e realizar valores. Assim, “é a própria vida que faz perguntas ao homem. O que o homem tem que fazer não é interrogar, mas ser interrogado pela vida e à vida responder: o homem tem que responder à vida, tornando-se ‘responsável’” (FRANKL, 2016, p. 130). Sobre estes aspectos, afirmam os Sujeitos a seguir:

Eu agradeço! Acho que foi relativamente detalhado quanto à questão da formação, das coisas que aconteceram na minha trajetória musical, das decisões que foram tomadas. (Sujeito 2 – grifo nosso)

*Fazia tempo que eu não conversava tanto, do início até este momento da minha carreira, eu **acabei fazendo uma avaliação sobre minha atuação.** Fazia tempo que eu **não pensava sobre essas coisas**, na verdade foi bom porque eu **acabei pensando em muitas coisas lá de trás.** [...] fiquei muito à vontade e não tenho nada a acrescentar.* (Sujeito 5 – grifo nosso)

Ademais, o método de História de Vida tem como característica o cuidado com o vínculo que se estabelece entre pesquisador e o participante do processo, construindo uma relação de cumplicidade entre os dois. Neste sentido, os professores expressaram satisfação em participar desse diálogo, que levou alguns dos entrevistados a uma reflexão mais ampla sobre sua trajetória de vida musical. Ao mesmo tempo, o valor de compartilhar essa reflexão foi capaz de construir um momento com caráter quase terapêutico a partir da metodologia empregada. Desta forma, relatam os Sujeitos 4, 3, 8 e 6:

*Obrigado a você!!! É tão bom ter essas conversas, é tão bom verbalizar certas coisas da nossa história, **relembrar estes momentos.*** (Sujeito 4 – grifo nosso)

*Eu gostei bastante, na verdade foi muito mais uma conversa do que uma entrevista, a gente acabou batendo um papo. **Está parecendo uma consulta com um analista.*** (Sujeito 3 – grifo nosso)

*Eu adorei nossa conversa! Você me deixou bastante à vontade e buscou um assunto muito gostoso para ser tratado, **eu pude compartilhar um pouco da minha vida de maneira bastante tranquila,** foi um prazer.* (Sujeito 8 – grifo nosso)

*Eu achei que você conduziu muito bem, conseguiu perguntar várias coisas difíceis e profundas em pouco tempo e acho que falei demais no final. [...] **E acabei contando minha vida inteira,** me senti muito bem.* (Sujeito 6 – grifo nosso)

Por outro lado, o caráter descontraído do diálogo estabelecido entre entrevistador e entrevistado, reflete a franqueza das narrativas, como retratado nos depoimentos dos Sujeitos 7 e 1, que, mesmo nos momentos de informalidade, como nas considerações finais dos depoimentos, ainda apontam para as afinidades com o entrevistador:

Achei ótima a sua condução, [...] tem que conversar, deixar fluir os assuntos, você foi muito feliz. Até de puxar algumas coisas que eu esqueci de falar sobre outras atividades, você estava atenta. Espero ter contribuído em alguma coisa com o seu trabalho. (Sujeito 7)

Foi tudo bem! Mas eu acho que a gente deveria fazer mais música de câmara juntos (risos). (Sujeito 1)

6.1. Viktor Frankl e as artes

A análise das narrativas nos mostrou um retrato composto por pessoas com formação musical voltada para a atuação prática na produção artística – cabendo destacar que todos são bacharéis em seus respectivos instrumentos. No entanto, por fatores elencados anteriormente, que transitam desde a segurança financeira à descoberta do mundo da docência, passamos a visualizar, neste cenário, indivíduos preocupadas com a transmissão de conhecimento, de maneira que se mantenha viva esta arte. Isto fica claro quando ouvimos o relato de interesse do docente em formar uma classe de alunos sólida em seu instrumento; ou sua satisfação pessoal em testemunhar o sucesso profissional de seus alunos.

De fato, em um relato extraído de uma sessão com um paciente de 25 anos, Frankl descreve que o sentido da vida pode estar contido na arte, em suas mais diversas formas de experiência, seja como realizador do próprio processo artístico, ou apenas no papel daquele que a experimenta. No caso da música, seja como docente, intérprete ou ouvinte. Frankl (2013, p. 116), ao questionar sobre como seu paciente procede para se ajudar em momentos de ansiedade, este responde:

Bom, às vezes, tocar algum instrumento e ouvir música me trazem um conforto. Afinal, Bach, Mozart e Haydn foram homens profundamente religiosos e, enquanto ouço a música deles, gosto de pensar no fato de que seus compositores tiveram a graça e a boa fortuna de chegar à plena convicção

de que há um sentido último para a existência humana. (FRANKL 2013, p. 116)

Mais a diante, Frankl faz a seguinte indagação ao mesmo paciente: “se a música chega a tocar-lhe no mais íntimo do seu ser – como deve ser o caso, em alguns momentos, correto? – então você duvida do sentido de sua vida nesses momentos, ou nem sequer questiona isso nessas horas?” Ele responde que isso sequer vem à sua mente. Frankl, então, conclui que:

[...] quando você está em contato imediato com a mais profunda beleza, não seria concebível que você tenha encontrado sentido na vida, uma vez que esse sentido de vida se encontra sobre o solo de uma experiência emocional e não através de algum processo intelectual? Em tais momentos, nós não nos perguntamos se a vida tem ou não sentido, mas se o fizéssemos, a resposta que encontraríamos viria de um grito proveniente do fundo de nossa existência: um triunfante “sim” à vida. Esta – sentiríamos – teria valido a pena, mesmo se tivéssemos vivido apenas a graça daquela experiência única. (FRANKL, 2013, p. 117-118)

Nessa perspectiva, Frankl (2016, p. 113) estabelece, dentro da categoria de valores chamados vivenciais, aqueles que se realizam através da beleza da natureza ou da arte, apresentando o seguinte exemplo prático, que também se encontra relacionado à nossa área:

[...] imagine-se que um homem, amante da música, está sentado na sala de concertos e que, precisamente no instante em que lhe soam os ouvidos os compassos mais tocantes da sua sinfonia predileta, sente aquela forte comoção que só se experimenta perante a beleza mais pura. Suponha-se agora que, neste momento, alguém lhe pergunta se a sua vida tem um sentido; a pessoa assim interrogada não poderá deixar de responder que valeria a pena viver, mesmo que fosse só para experimentar a vivência desse doce instante. (FRANKL, 2016, p. 113)

Esta mesma expressão de valores vivenciais pode ser percebida através do depoimento coletado nas entrevistas, quando o Sujeito 5 relata seu sentimento pleno de gratidão por aquilo que a vivência na música lhe proporciona, ao mesmo tempo em que assevera a certeza de sua escolha profissional, salientando a importância da música no processo de transformação do ser humano. Seja na condição de ouvinte ou de intérprete, a música o faz sentir-se transportado para outro estado de espírito:

[...] eu me sinto bem fazendo música, o quanto é bom ver alguém fazendo música, como a música transforma você como ser humano, e como a música te deixa ser uma pessoa melhor, ela te faz ser uma pessoa melhor e te coloca em um lugar melhor. Eu estava em algum lugar, não me lembro aonde, e estava tocando umas músicas bem ruins e de repente começou a tocar Bach, foi natural, o ambiente foi se transformando. Essa sensação é muito boa, essa força que a música tem de te colocar em outro lugar. Teve um concerto que eu assisti, da Filarmônica de Berlim, e lembro da sensação de quando eu saí do teatro, saí mais leve e melhor.

[...] você se torna uma pessoa melhor, mais calma, mais contemplativa, mais feliz, é inevitável e natural [...]. Quando acabou o concerto eu aplaudi e comecei a andar de volta para casa, eu comecei a concentrar em mim mesmo, e percebi o quanto aquilo me tinha feito bem. [...] Depois, eu só agradei a Deus por ter me dado a música, por ter me feito músico [...]. Eu lembro quando eu passei no vestibular, eu disse que nunca ia deixar de agradecer por ter passado no vestibular para música e até hoje é assim. Então essas coisas que a música transforma, que ela dá e o que você pode fazer com ela, me encantam. (Sujeito 5)

Da mesma maneira, como expressado por Woody e McPherson (2010, p. 403), ao afirmar que “experiências de pico” ou “experiências de vértice”, conforme definidas por Maslow (FIZZOTTI, 1998, p. 243), podem ser resultado de uma participação ativa, como a atuação do instrumentista/intérprete, ou a partir da perspectiva do ouvinte ou observador, que se deixa motivar e envolver pela performance. No caso do professor de música, verificamos que esta experiência de vértice pode vir a ocorrer, inclusive, ao escutar uma performance de seus próprios alunos, preparada e orientada por este. Assim, como descrito por Montparker:

Quando um estudante toca uma peça de maneira particularmente musical, eu provavelmente peço para ele tocar novamente para mim, simplesmente para meu próprio prazer. Eu coloco minha cadeira do outro lado da sala para simular a sensação de uma plateia real e ele toca de maneira ainda mais bela.⁸⁴ (MONTPARKER, 1998, p. 184)

Deste modo, destacamos a visão do filósofo Gabriel Marcel sobre as últimas composições de Beethoven – a exemplo da Sonata para piano, Op. 111 e do Quarteto de cordas, Op. 127 –, que apregoa que estas são capazes de nos levar aos sentimentos mais íntimos e sagrados da condição humana, a partir de uma revelação inefável de sentido (MARCEL, 1953,

⁸⁴ “When a student plays a piece particularly musically, I might ask him to play it for me again, simply for my own pleasure. I take my chair across the room to simulate the feeling of a real audience and he plays it even more beautifully” (MONTPARKER, 1998, p. 184).

p. 200; FRANKL 2016, p. 412). Isto evidencia a potencialidade de impacto da música nas reações do ser humano, ainda que na condição de agente passivo, ou seja, naquele que absorve e reage aos estímulos proporcionados pela música que ouve.

De acordo com Paul Marcus (2013, p. 7), na concepção de Gabriel Marcel, a relação do indivíduo com as grandes obras musicais, seja na posição de ouvinte, intérprete ou do próprio compositor, torna-se uma “atividade espiritual, uma vez que nos leva a uma região de sensação mais singelas e de sentimentos puros”.⁸⁵ Na verdade, esta é também a percepção de instrumentistas, a exemplo de Morganstern (2002, p. 29), que afirma: “Eu acho que a música de Schubert, Beethoven, Bach, Mozart e outros foi divinamente inspirada e esta crença tem me sustentado e enriquecido ao longo de minha vida. Poder passar a vida na companhia de gênios é a maior compensação em ser músico”.⁸⁶

De fato, se aquela é uma possível reação de alguém que se encontra na posição de expectador/ouvinte, imagine-se a percepção de sentido daquele que se prepara, executa e se gratifica com esta performance? Frankl, desta forma, acrescenta que “embora se trate de um só momento, *pela grandeza de um momento já se pode medir a grandeza de uma vida*”, salientando que os pontos altos da vivência humana definem o caráter de sentido, acrescentando ainda que “um simples momento pode dar sentido, retrospectivamente, à vida inteira” (FRANKL, 2016, p. 113 – grifo do autor).

Acreditamos, desta forma, que o docente que se realiza através da performance e de sua atuação artística tem, nestes momentos, plena percepção do sentido em suas vidas. Ainda que levemos em conta a efemeridade destes eventos – a apresentação de um concerto, por exemplo –, seu reflexo na percepção de sentido e no senso de autorrealização do instrumentista pode vir a ser duradoura para o indivíduo. Ademais, devemos levar em consideração a tríade de valores estabelecida por Frankl, na qual estão incluídos os chamados “valores criativos”, a partir dos quais o indivíduo encontra sentido na consecução de um trabalho criativo (AQUINO, 2014, p. 33).⁸⁷ Lembramos, igualmente, a conceituação do princípio de autotranscendência, que também se reproduz quando do exercício da construção colaborativa de uma interpretação camerística, na qual a realização se dá, simultaneamente, através do envolvimento e desempenho conjunto

⁸⁵ “For Marcel, listening, playing, or composing great music is a spiritual activity because we are drawn into a realm of unadulterated sensations and pure feelings” (MARCUS, 2013, p. 7).

⁸⁶ I believe that the music of Schubert, Beethoven, Bach, Mozart, and others was divinely inspired, and that belief has sustained and enriched me throughout my life. To spend one’s life in the company of genius is the major compensation of being a musician” (MORGANSTERN, 2002, p. 29).

⁸⁷ De acordo com Aquino (2014, p. 33), a Logoteoria considera que “o ser humano compreende que a vida possui um sentido por meio de três perspectivas: na vivência de algo ou alguém (valores vivenciais), na consecução de um trabalho criativo (valores de criação) e no posicionamento do ser humano perante um sofrimento inevitável (valores atitudinais)”.

no tocante ao fazer musical. Vislumbramos, assim, a possibilidade de amplitude destes conceitos, quando aplicados à atuação musical.

Da mesma forma, o professor de instrumento também é aquele que se realiza no exercício da docência e encontra em sala de aula estes mesmos momentos – seja na aula individual ou nas classes coletivas de instrumento; através da performance do seu alunado, na construção e percepção de crescimento desses jovens como artistas. A docência, neste caso, se transforma em um ato de compartilhar, não apenas conhecimento, mas suas concepções estéticas, musicais e interpretativas – seus próprios valores artísticos.

É importante salientar a aproximação derivada de, muitas vezes, anos de convivência em aulas individuais, que resultam em aproximação pessoal, envolvendo, inclusive, as famílias desses alunos: suas conquistas, como também seus dramas fora de sala de aula. Nessas atividades, criam-se fortes vínculos de amizade entre professor, aluno e família. Isto vem a ser, na verdade, uma forma de realização através do outro – em oposição ao senso hedonista de realização⁸⁸ – e que se transforma em um ato de autotranscendência, uma vez que está pautado, como afirma Aquino (2014, p. 29), “nos aspectos especificamente humanos, ou na dimensão noológica”, além de estar voltado para um ser que não seja a sua própria esfera (p. 33).

Diante desta perspectiva, verificamos que a atuação do músico professor engloba duas das três categorias de valores estabelecidas por Frankl, nomeadamente, os valores vivenciais e os valores criativos. Justamente, aquelas cujas características estão relacionadas à capacidade de autotranscendência. Neste sentido, ao ser indagado sobre a importância do ensino do instrumento, o professor e oboísta Humbert Lucarelli afirma:⁸⁹

O ensino tem sempre me marcado como uma profissão nobre, por que se trata, fundamentalmente, de um meio de se transmitir uma tradição; de um processo de compartilhamento entre dois seres humanos, que sustenta a possibilidade de se caminhar em direção de um futuro mais positivo.⁹⁰ (PEREIRA, 2016, p. 63)

⁸⁸ Segundo Frankl (2014, p. 128), “A logoterapia diverge da psicanálise na medida em que considera o ser humano um ente cuja preocupação principal consiste em cumprir um sentido, e não na mera gratificação e satisfação de impulsos e instintos, ou na mera reconciliação dos reclamados conflitantes de id, ego e superego, ou na mera adaptação e no ajustamento à sociedade e ao meio ambiente”.

⁸⁹ Oboísta brasileiro, radicado nos Estados Unidos, tornou-se uma das mais respeitadas figuras do oboé naquele país. Humbert Lucarelli lecionou durante 45 anos na Hartt School of Music da University of Hartford, Connecticut – EUA.

⁹⁰ Teaching, has always struck me as a noble profession because it is fundamentally a means of passing on a tradition; it is a process of sharing between two human beings that supports the possibility of moving into a more positive future. (PEREIRA, 2016, p. 63)

Ademais, Lucarelli complementa seu pensamento:

Ensinar é importante para minha vida através da música, porque esta envolve o ato de autodescoberta. Poucos de nós conseguimos lidar com a verdadeira realidade de que apenas as respostas significativas vêm do íntimo e que, quando as respostas são colhidas do exterior, os resultados são nada mais do que uma solução temporária para uma questão apenas parcialmente compreendida.⁹¹ (PEREIRA, 2016, p. 63)

Estes aspectos, na verdade, coadunam-se precisamente com o pensamento de Maslow (1966, p. 111) que destaca que:

Pois, se eu me identifico com a verdade, a beleza ou a justiça, então isto está fora de mim, como também dentro de mim. Desta forma, os sentidos mais elevados do mundo exterior tornam-se parte do eu e, também, o eu mais elevado e suas aspirações ou anseios ou sentidos mais altos são agora vistos como verdadeiramente parte do mundo, tão impessoais quanto são pessoais.⁹² (MASLOW, 1966, p. 111)

Desta maneira, para Maslow, o processo de descoberta da vocação é parte do processo de descoberta de nossa própria identidade, ou seja, a descoberta do eu mais real e verdadeiro. Nessa perspectiva, o autor destaca que:

Na melhor das hipóteses, o eu e o próprio trabalho se descobrem, se apaixonam e se fundem. A pessoa então se torna uma só com seu próprio trabalho. Então, é claro, nós *amamos* nosso destino e abraçamos com prazer, por assim dizer. Mesmo o termo "motivação" não é tão preciso para descrever esse nível de funcionamento.⁹³ (MASLOW, 1966, p. 111 – grifo do autor)

⁹¹ “Teaching is important to my life in music, because it embraces the act of self-discovery. Few of us can deal with the stark reality that the only meaningful answers come from within, and that when answers are harvested from the outside, the results are nothing more than a temporary solution to an issue only half understood” (PEREIRA, 2016, p. 63).

⁹² “For if I am identified with truth or beauty or justice, then it is outside of me as well as inside of me. Thus, the highest meanings of the world outside become part of the self, and, also, the highest self and its highest aspirations or yearnings or meanings are now seen as truly part of the world, just as impersonal as they are personal” (MASLOW, 1966, p. 111).

⁹³ “In the best instance, one’s self and one’s work discover each other, fall in love with each other, and fuse. One then becomes one with one’s work. Then of course we *love* our fate and blissfully embrace it, so to speak. Even the term “motivation” is not quite right for describing this level of functioning” (MASLOW, 1966, p. 111).

Em tempo, a descoberta da vocação se adequa aos vários perfis de docentes, aqui delineados, seja para a atuação artística e/ou pedagógica, lembrando a necessidade de entrega pessoal relacionada às duas formas de atuação em nossa área.

De fato, Frankl deixa clara a relação do músico com seu instrumento, a partir da conceituação da dimensão noológica, destacando que:

A pessoa espiritual comporta-se, em relação ao seu organismo, de modo análogo ao músico em relação ao seu instrumento. Uma sonata não pode ser tocada sem piano nem sem pianista. Como toda imagem, também esta claudica, porque o pianista é visível, enquanto o espírito é essencialmente invisível (sem que seja irreal). O fato de que a imagem falhe neste ponto deve-se a que o pianista e o piano estão num mesmo plano – literalmente: isto é, no mesmo *podium*, já o espírito e o corpo de modo algum se encontram num e no mesmo estrato do ser. (FRANKL, 1978, p. 117)

Embora aqui o autor esteja empregando a relação do músico com seu instrumento para exemplificar um aspecto de sua teoria, esta realidade, na verdade, descreve como esta relação se estabelece e quão forte isso está presente no músico-docente-instrumentista. Isto nos leva a refletir sobre como o músico professor se dispõe a manter seu estudo do instrumento de maneira regular, contínua e diligente, ao longo de tantos anos, para ser capaz de ministrar suas aulas da melhor forma possível, demonstrando a prática a seus alunos, além de atuar publicamente, quando for o caso, no exercício de sua atividade artística.

Tudo isso torna premente o apoio institucional das Universidades aos projetos artístico-acadêmicos dos professores, incentivando-os nesta direção. Desta forma, essas instituições estarão prezando para o contínuo desenvolvimento artístico de seu corpo docente/discente e, ao mesmo tempo, pela melhoria da qualidade de vida e de trabalho dos seus. Destaca-se, neste sentido, a necessidade de promover a qualidade de vida e de atuação profissional desses docentes, uma vez que isto trará reflexos concretos na qualidade do ensino e, conseqüentemente, no aproveitamento do alunado.

6.2. Por uma teoria frankliana aplicada à Educação Musical: diálogos entre a performance e a docência

Tanto o processo de análise das entrevistas narrativas, no âmbito desta pesquisa, quanto a teorização realizada a partir das bases da Educação Musical, conjugadas com a conceituação da Logoteoria, levam-nos a explorar a questão da docência em música a partir de uma visão frankliana da temática. A concepção apresentada neste item configura, portanto, a tese que defendemos. Inicialmente, tratamos das referências à música nos escritos de Frankl, o que nos dá elementos para embasá-la.⁹⁴ De fato, constatamos, em muitas instâncias de seus escritos, que Frankl emprega exemplos originários das práticas musicais para estabelecer pontes, e também para construir uma perspectiva humanística na exemplificação de seus processos.⁹⁵ Com isso, fica evidente a importância das artes – mais particularmente a música – para o autor. Desta forma, Frankl (1978, p. 117) emprega uma metáfora musical para exemplificar pontos específicos de sua teoria, conforme apresentado a seguir:

[...] mesmo o melhor pianista não poderá tocar bem num instrumento desafinado (imagem para doença). Então chama-se o afinador (o médico), que afina o instrumento (tratamento). Quem ousa agora afirmar que a afinação do piano faz a arte do pianista? Sabemos: não se reparam os erros de um mau pianista.

Como se passa quando não é um piano que está desafinado, mas um homem? Desafinado no sentido de um estado de desafinação endógena, portanto, no sentido de uma psicose. Já sabemos que a psicose não é uma enfermidade da pessoa espiritual, é verdadeiramente uma somatose. Por conseguinte, não é de maneira alguma a pessoa espiritual que está doente “de” psicose, com o que não se contesta que ela sofra sob a influência de uma psicose. Adoecer, na significação geral de “ser doente”, só se aplica ao organismo psicofísico; ele, por conseguinte, é que pode ser atingido pela psicose. Revela-se aqui, mais uma vez, que é só o instrumento que está desafinado – tomando-se “instrumento” e “desafinado” tanto literal quanto figurativamente. (FRANKL, 1978, p. 117)

⁹⁴ Esta abordagem pode vir a ser expandida em pesquisas futuras, cujas discussões/reflexões preliminares ficam contidas no presente trabalho.

⁹⁵ Por exemplo, sobre a analogia da “orquestra polifônica da psicoterapia”, ver Frankl (2016, p. 19-20). Sobre o *leitmotiv* da Logoterapia e do *nous* como sujeito da Fuga musical, ver Frankl (2016, p. 143). Referência à Sinfonia inacabada pode ser encontrada em Frankl (2016, p. 147). A respeito do conhecimento análogo à uma sinfonia, ver Frankl (2016, p. 412); referência ao compositor Anton Brückner, ver Frankl (2016, p. 213); citação do compositor Ernst Bloch, ver Frankl (2005, p. 93).

Ademais, Frankl ainda acrescenta um outro aspecto, no sentido de que “O afinador de pianos tem a oportunidade de admirar como o virtuose consegue tocar melhor, talvez, num piano desafinado do que um mau pianista num piano afinado” (FRANKL, 1978, p. 121), complementando que “um virtuoso toca um instrumento defeituoso!” A nosso ver, muito provavelmente, refere-se àqueles que têm uma vida espiritual fortalecida, que possuem maior capacidade de superar as adversidades.

Frankl (1978, p. 122) ainda se expressa através da música para explicar que o “corpóreo (como simples possibilitação) precisa do psíquico para sua realização e, finalmente do espiritual para sua realização plena”. Assim o autor argumenta que algo corporal se torna viável de realização pelo psíquico a partir de uma necessidade espiritual. Desta forma, questiona Frankl acerca do piano, como um instrumento para a realização artística, a partir de uma exigência espiritual do pianista:

[...] toca o piano? Não, apenas torna possível tocar. Toca, porém, o pianista, só porque sabe tocar? Não, mas porque deve uma vez que tocando “realizar as possibilidades” do instrumento, sempre, conforme as “necessidades artísticas”. O mesmo se verifica com as relações ontológicas entre as camadas ônticas: o corporal torna possível a realização psíquica de uma exigência espiritual. (FRANKL, 1978, p. 122)

Desta forma, o instrumento musical torna possível ao instrumentista realizar esta demanda interior – exigência espiritual – que é a de se expressar através da música, da obra de grandes compositores e até mesmo de suas próprias composições, quando for o caso. E isto é válido mesmo que esta performance seja realizada dentro da sala de aula, juntamente com seus alunos. Neste sentido, a performance é compreendida como uma necessidade espiritual para o instrumentista, o que bem espelha sua relação com seu instrumento. Ele é tratado como uma extensão de seu próprio ser músico, que, movido por uma exigência interior e espiritual, busca extrair todas as possibilidades e recursos sonoros do instrumento, como se este desse voz e expressão ao seu próprio intelecto. No entanto, o instrumento é despertado, de fato, por uma demanda espiritual do indivíduo.

Neste quadro, portanto, revela-se a unicidade da missão do professor, como também o desempenho de seu papel na sociedade, como discutido por um dos ensinamentos de Hillel,⁹⁶ mencionado pelo próprio Frankl: “Se eu não faço, quem o fará? – E se eu não o faço agora,

⁹⁶ Sábio judeu que viveu na época do Rei Herodes.

quando se fará? – E, se só para mim o faço, o que é que eu sou afinal?” (FRANKL, 2016, p. 155; FRANKL, 2013, p. 73; AQUINO, 2014, p. 40). Este caráter de missão ímpar e única remete à capacidade do professor de estabelecer um contraponto com sua comunidade, cujo valor está mensurado na capacidade de marcar e modificar a vida de seus alunos, conforme verificado em alguns dos relatos de entrevista previamente apresentados. Neste sentido, coloca-se a visão humanista de Frankl acerca da conceituação de como o ser humano alcança a percepção de sua realização, que, da mesma forma que na expressão através da arte, parte de uma necessidade espiritual:

[...] Frankl faz [uma crítica] quanto à utilização do termo auto-realização [sic], o qual tenderia a enfatizar demasiadamente a possibilidade de a pessoa se realizar em si mesma. Para a logoterapia, esta realização só ocorre após o sentido de vida ser concretizado, o que é possível quando o indivíduo sai de si, ao encontro de alguém ou de algo que está no mundo. Por isto, Frankl prefere falar de autotranscendência, como pré-requisito para a realização. (KROEFF, 2011, p. 68)

É nesta mesma direção que se expressa o instrumentista Antonio Meneses acerca da docência, ao afirmar que: “acabei descobrindo que a razão da existência é justamente essa, entender que a sua vida sempre faz com que a vida de outros se modifique, pode ser um gatilho para transformações” (SAMPAIO; MEDEIROS, 2010, p. 169). Desta forma é definida, a partir de uma perspectiva frankliana, a atividade da docência em música. O próprio Frankl, quando foi interrogado pelo “Who’s Who in America”⁹⁷ acerca do objetivo de sua vida, responde: “encontrei o sentido de minha vida no fato de ajudar outros a verem sentido em suas vidas” (FRANKL, 1990, p. 132).

Por outro lado, não se pode ignorar a capacidade de influência do professor sobre seu alunado, especialmente dentro da especificidade de uma atividade que se realiza no formato de aula individual de instrumento. Evidencia-se, assim, a extensão da responsabilidade que se constitui o magistério – notadamente na música – no que diz respeito à formação do indivíduo. O conceito de responsabilidade compõe uma dimensão importante na teoria frankliana e está em equilíbrio com o conceito de liberdade. Para Frankl (2016, p. 142), “A diferença que há entre ser responsável e ser livre, pode-se exemplificar facilmente comparando a culpa com o puro arbítrio”. Ademais, Frankl complementa:

⁹⁷ Trata-se de uma tradicional publicação anual norte-americana, composta por personalidades que se destacam a cada ano em suas respectivas áreas de atuação.

A liberdade, no entanto, não é a última palavra. Não é mais que parte da história e metade da verdade. Liberdade é apenas o aspecto negativo do fenômeno integral cujo aspecto positivo é responsabilidade. Na verdade, a liberdade está em perigo de degenerar, transformando-se em mera arbitrariedade, a menos que seja vivida em termos de responsabilidade.⁹⁸ (FRANKL, 2014, p. 154)

Conforme considerado no processo de análise das narrativas, em muitos momentos os docentes compreendem e são conscientes desta capacidade de se colocarem como modelos para seus alunos, tanto no exercício de seu papel em sala de aula, como no desdobramento deste, através de sua atividade no palco. Isto acontecia, sobretudo, por que esses docentes são frutos e tiveram sua personalidade moldada por este mesmo formato pedagógico. No entanto, Bunting alerta para a dimensão desta responsabilidade, que é, na verdade, parte do cotidiano docente, conforme relato abaixo:

Eu gostaria de propor um pensamento perturbador para o professor. Sentimo-nos lisonjeados pelo fato de sabermos o que ensinamos. Infelizmente, a força do mimetismo carrega uma influência forte, de forma que o aluno reproduzirá fielmente as sutilezas ou o grosseiro do mal-uso por parte do professor, em vez de realizar o que é proposto racionalmente. Pior ainda, esse princípio aplica-se ao mau uso físico e psicológico! O Inconsciente do aluno responde ao Inconsciente do professor, seja em sentido psicológico ou físico.⁹⁹ (BUNTING, 1982, p. 7)

Essas questões chamam nossa atenção para a necessidade de cuidado no preparo de cada aula e atividade a ser ministrada, seja em uma aula individual, coletiva ou uma atividade de *masterclass*. Apontam também para o comprometimento perante todos os aspectos envolvidos no exercício da docência, cujo papel extrapola o de sala de aula, uma vez que, mesmo fora dela, continuamos sendo professores e exemplos de cidadãos para a coletividade, imbuídos de responsabilidade social em busca das transformações necessárias em nossa sociedade.

⁹⁸ É por este motivo que Frankl (2014, p. 154) propôs “a construção de uma Estátua da Responsabilidade na Costa Oeste dos Estados Unidos, para complementar a Estátua da Liberdade na Costa Leste”.

⁹⁹ I would like to interpose a disturbing thought for the teacher. We flatter ourselves that we know what we teach. Alas, the force of mimicry carries a strong vote and the pupil will faithfully reproduce the subtle, or gross, misuse of the teacher rather than actualize what is proposed rationally. Worse, this principle applies both to physical and psychological misuse! The pupil's Unconscious responds to the Unconscious of the teacher whether in a psychological or physical sense (BUNTING, 1982, p. 7).

Surpreendeu-nos, por outro lado, ao longo do processo de realização das entrevistas narrativas, como também em suas respectivas análises, o senso de respeito para com a atividade de ensino expressado por esses docentes, seu compromisso institucional e dedicação ao alunado. Notadamente, a sua preocupação em transmitir e compartilhar conhecimento e novas experiências com o corpo discente. De fato, os entrevistados exprimiram ter a dedicação e envolvimento necessários para o exercício da profissão, conforme apregoa Galamian (1962, p. 108), ao externar que o professor deve cumprir o seu ofício com entusiasmo e que o ensino requer muita devoção, da qual o professor só será capaz se seu espírito estiver voltado para a docência. De acordo com um de seus ex-alunos, o violinista Arnold Steinhardt,¹⁰⁰ Galamian “nunca intimidou ou constrangeu – ele tinha uma presença enorme. Seu sentimento básico era que qualquer pessoa poderia vir a se tornar um bom violinista”¹⁰¹ (SAND, 2000, p. 49).

Desta forma, destacamos as múltiplas formas de realização no exercício da profissão na área de música, inclusive nas relações entre as dimensões do ensino e da performance. É, neste sentido, que Montparker (1998, p. 188) afirma que o ensino se compara a “pequenas jornadas que realizamos com nossos alunos, primeiro tomando-os pela mão, então, pouco a pouco, tentando estabelecer experiência, gosto e conhecimentos suficientes para que se arisquem independentemente”.¹⁰² Da mesma maneira, a autora expressa o caráter singular de cada lição, que é suprido por experiências novas entre professor/aluno, ao afirmar que: “Cada aula é um evento e deve ser abordado sob um estado de espírito positivo e entusiástico a partir do melhor de nossas habilidades”¹⁰³ (MONTPARKER, 1998, p. 178). Esta afirmativa é corroborada pela narrativa do Sujeito 8, que aborda a questão da unicidade daquele momento que se estabelece em sala de aula, a partir da motivação e criatividade do professor em construir a obra musical através de seus conceitos técnicos e interpretativos:

O aluno é um espelho para mim, ele está se desenvolvendo de acordo com o que eu consigo fazer. Mas, meu professor falava uma coisa que eu sempre me lembro, que a gente deveria ter cuidado para não se repetir. Ficar sem avançar em nada não é bom, não ficar fazendo as mesmas coisas o tempo todo, eu penso muito nisto, tanto com relação às músicas que eu estou estudando, quanto aos alunos, que eu estou abordando uma peça que eu já

¹⁰⁰ Arnold Steinhardt foi primeiro violinista do Guarneri Quartet ao longo de 45 anos de existência e atuação do grupo.

¹⁰¹ “He never threatened or cajoled – he had enormous presence. His basic feeling was that anybody could become a fine violinist” (SAND, 2000, p. 49).

¹⁰² “[...] little journeys we make with our students, first taking them by the hand, then little by little attempting to establish enough experience, taste, and know-how for them to venture forth independently” (MONTPARKER, 1998, p. 188).

¹⁰³ “Each lesson is an event and ought to be approached in a positive and enthusiastic frame of mind to the best of our abilities” (MONTPARKER, 1998, p. 178).

toquei. Você tem que ser criativo e tem que estar empolgado com o aluno para ensinar e para tocar também. Você não pode terminar uma aula e sentir que não aconteceu nada: a aula é um evento, assim como uma apresentação também. É um evento! É irrepetível! Na aula, você tem que se motivar e interagir e isto não pode ser apenas de um lado, tem que ser dos dois lados e, quando termina, eu sinto que aconteceu alguma coisa; e no dia que não acontece nada, eu me sinto super cansado. [...] Mas, quando a aula tem a troca, a conquista... não é que o aluno fez tudo maravilhoso, mas ele entendeu, sabe praticar, se compromete a seguir seus conselhos, então para mim aquilo foi um evento. (Sujeito 8)

Por outro lado, a relação do músico com seu instrumento é uma ligação ontológica/espiritual, que transforma o instrumento em um companheiro diário de sua jornada, presente em suas aulas, seu estudo cotidiano e em sua atuação como musicista, de maneira que se tornam quase que inseparáveis, uma vez que, para Aquino, a natureza deste vínculo nos remete à relação entre o espiritual e o psicofísico (2011, p. 82). De fato, a conexão que se estabelece entre músico e instrumento – ou o músico e a necessidade de tocar – é algo que vai além de uma questão motivacional, mas, sobretudo, uma necessidade espiritual. É nesta direção que aponta Frankl:

A autotranscendência assinala o fato antropológico fundamental de que a existência do homem sempre se refere a alguma coisa que não ela mesma – a algo ou a alguém, isto é, a um objetivo a ser alcançado ou à existência de outra pessoa que ele encontre. Na verdade, o homem só se torna homem e só é completamente ele mesmo quando fica absorvido pela dedicação a uma tarefa, quando se esquece de si mesmo no serviço a uma causa, ou no amor a uma outra pessoa. É como o olho, que só pode cumprir sua função de ver o mundo enquanto não vê a si próprio (FRANKL, 1991, p. 18).

Em tempo, a performance também se estabelece a partir da autotranscendência, quando o intérprete se coloca no palco a serviço do compositor, e tem ali a missão de co-criador, na qual ele se transforma em um instrumento do compositor para dar vida àquela obra de arte, que não existiria sem sua presença. Nesta direção, Aquino (2016, p. 35) afirma que “A música é, muito provavelmente, a forma de expressão artística mais dependente da figura do intérprete. Sem a performance/interpretação, reduz-se a meras notas impressas em uma folha de papel, ou seja, uma obra não só inacabada, como também sem vida e sem expressão”. Ademais, Montparker define o artista-intérprete como um “músico recriador”, uma vez que é nesta atuação que o músico encontra o devido espaço para explorar sua criatividade (MONTPARKER, 1998, p. 89; AQUINO, 2016, p. 35). Desta forma, afirma Aquino:

A composição musical, consequentemente, só se configura como obra de arte a partir de sua performance. Em outras palavras, a música se concretiza unicamente por meio da sensibilidade criativa do intérprete. O artista-intérprete, portanto, é corresponsável pela recriação da obra musical, a fim de dar-lhe pleno sentido e, porque não dizer, para dar-lhe vida. (AQUINO, 2016, p. 36)

O intérprete, ao mesmo tempo, se autotranscende quando constrói uma estreita relação com a plateia e é capaz de estabelecer uma comunicação através da música. Conforme assinala Herrera (2017, p. 10), ao discutir o conceito de valores criativos, a partir da perspectiva artística de quem cria a obra de arte e a experimenta:

Não basta expressá-la [a arte] se não há quem a receba e a experimente. Aqui temos a plateia, os ouvintes, a nós mesmos, que, agradecidos contemplamos, escutamos, nos comovemos com espanto ante uma obra que nos é dada gratuitamente. Neste momento estamos incorporando o Valor de experimentar o segundo caminho para encontrar um sentido, um para quê viver.¹⁰⁴ (HERRERA, 2017, p. 10)

Neste caso, em sua performance, ele o faz pela obra musical, e não por ele mesmo, quando está ali compartilhando sua criatividade artística com o público. Ao tocar para o outro, o músico se autotranscende para oferecer sua arte àqueles que o escutam. Neste caso, isto se compara ao “olho” citado por Frankl, que cumpre sua missão, em detrimento de suas próprias vaidades.

Por outro lado, o processo de análise das entrevistas, revelou que, ao longo de sua trajetória – do processo de formação à sua atuação profissional –, o professor de música se confronta com situações das mais diversas, nas quais este é provocado a empregar, de maneira consciente ou não, a tríade de valores franklianos, como um meio de se buscar sentido para a vida. Valores vivenciais, quando se doa ao seu alunado; valores de criação, inerente à própria atividade artística que exerce; e, eventualmente, valores atitudinais, quando se vê obrigado a

¹⁰⁴ “No basta con expresarla si no hay quien la reciba y la experimente. Aquí tenemos a los oyentes, a los escuchas, a nosotros quienes agradecidos contemplamos, escuchamos, nos conmovemos con asombro ante una obra que se nos dona gratuitamente. En ese momento estamos encarnando el Valor de experiencia o segundo camino para encontrar un sentido, un para qué vivir”. (HERRERA, 2017, p. 10)

tomar atitudes mais efetivas a fim de conseguir se realizar artisticamente e sobreviver de sua própria arte.

A partir desta vertente, verificamos que o músico/professor de instrumento pode vir a encontrar inúmeras respostas acerca do seu papel na sociedade, como também o sentido da interação entre a prática artística e a atuação docente, através dos conceitos considerados pilares da Logoteoria. Ao mesmo tempo em que enriquece sua capacidade de atuação junto ao seu alunado, a partir de princípios que o capacitam a se tornar um docente mais preparado para exercer a Logoeducação na música – que se constituiria, neste caso, de Logoeducação Musical. Propomos, desta forma, expandir a terminologia citada por Aquino (2015a, p. 11) e Bruzzone (2011, p. 185-197), na qual o logoeeducador musical se transforma naquele docente preocupado com a construção de valores, de forma a implantar uma educação para o sentido da vida (AQUINO, 2015a, p. 11).

Nesta perspectiva, parte-se do princípio de que, através dos valores criativos, é plausível “enriquecer o mundo com o nosso agir”; enquanto que por meio dos valores vivenciais, é possível “enriquecer-nos a nós mesmos através de nossas vivências” (FRANKL, 2016, p. 114). Desta forma, a educação – mais especificamente a arte e a música inserida no processo de educação – está voltada não apenas para a formação do intelecto, como também é pautada no desenvolvimento do espírito humano.

Considerações finais

Esta pesquisa foi delineada a partir de nossa vivência e atuação na área objeto de estudo, ou seja, a atuação do professor de instrumento no âmbito de cursos de graduação em música. No entanto, é importante revelar nossa tendência, no início desta, em considerar que, para ser professor de instrumento, era de fundamental importância sua atuação constante na performance, e que esta vertente, possivelmente, seria o aspecto a oferecer maior satisfação pessoal para a carreira do musicista. Porém, no transcorrer deste estudo, esta suposição se mostrou equivocada, através do posicionamento externado nas narrativas dos participantes, uma vez que a docência, para muitos desses professores, mostrou ter o mesmo potencial de realização pessoal. O ponto de equilíbrio foi ratificado ao longo dos relatos, salientando a perspectiva de complementariedade dessas duas atividades, aspecto que mudou nosso próprio ponto de vista inicial.

Ao longo das discussões, fomos capazes de realizar inúmeras descobertas, encontrar explicações para nossa própria atuação como docente e instrumentista, inclusive, a respeito do que nos atrai para continuarmos atuantes na profissão. Boa parte disso é devido à descoberta do admirável e de nossa atração para o belo, seja no repertório que tocamos, na sensação de experimentar o belo em forma de obra de arte, na experiência de vértice – conforme definido por Maslow –, que acontece até mesmo no momento solitário do estudo diário, ou na sensação de fluxo,¹⁰⁵ eventualmente ocorrida na performance. Como afirma Humbert Lucarelli, “A arte é profunda e maravilhosa porque ajuda a descobrir e aceitar o indivíduo. E a luta interior do indivíduo”¹⁰⁶ (PEREIRA, 2016, p. 67). No entanto, ao longo do processo educativo, também é possível apreciar o belo quando testemunhamos a transformação de um estudante de música em um artista e/ou educador. Em poucas palavras, resumindo nossa atividade docente, esta se constitui em um gesto de autotranscendência, como bem definido por Frankl, e, ao mesmo tempo, nosso sentido de vida.

¹⁰⁵ “Sensação de fluxo” refere-se a uma ação espontânea e sem esforço consciente, no qual a pessoa se encontra inteiramente envolvida com a atividade que está desempenhando, desligando-se totalmente, de outras questões, por estar completamente focada naquilo que está desenvolvendo em um dado momento. A este respeito, ver Csikszentmihalyi (2008).

¹⁰⁶ “Art is profound and wonderful because it helps you discover and accept the individual. And the struggle of the individual” (PEREIRA, 2016, p. 67).

Ademais, como afirma Galamian (1962, p. 108), antecipamos que, no exercício de seu *metier*, “O professor deve ser consciencioso, paciente e equilibrado. Acima de tudo, deve ter um verdadeiro amor e entusiasmo por seu trabalho. O bom ensino requer uma medida de devoção que o professor não consegue dar, ao menos que seu coração e alma se dediquem a isso”.¹⁰⁷ Além disso, o autor complementa que:

No ensino e no estudo deve haver um equilíbrio entre "construção" e "interpretação". Enfatizar apenas o elemento interpretativo resultará na negligência do equipamento técnico, enquanto uma preocupação exclusiva com os fatores técnicos irá prejudicar a imaginação, bem como a habilidade de espontaneidade do fazer musical.¹⁰⁸ (GALAMIAN, 1962, p. 106-107)

Com efeito, é nesta busca incessante pelo equilíbrio e o cuidado cotidiano em despertar o espírito criativo do estudante que se viabiliza que o professor de música se transforme em um logoeducador musical. Como assevera Aquino, “o logoeducador seria um modelo de ser humano que se dedica a uma causa, seja aos seus educandos, seja a algo que transcenda a si mesmo”, estabelecendo, a partir da preocupação com a formação de valores, a pedagogia do sentido (AQUINO, 2015a, p. 22). Da mesma forma, Frankl afirma que a educação deve apontar os caminhos para o homem encontrar o sentido:

Na era do vácuo existencial, [...] a educação não deve limitar-se a transmitir conhecimento, nem contentar-se com o repasse das tradições. Ela deve, sim, refinar a capacidade humana de encontrar aqueles sentidos únicos que não se deixam afetar pelo declínio dos valores universais. (FRANKL, 2013, p. 107-108)

De fato, o processo de construção individual do professor de música perpassa a formação técnica do musicista, englobando uma perspectiva de formação humanística mais abrangente, como assevera Montparker, ao expressar que “Finalmente vem a maior de todas as lições, aquela para a qual nem todos os estudantes estão prontos: aprender como *viver* na música, traduzir os pontos em pensamentos e sentimentos humanos” (MONTPARKER, 1998,

¹⁰⁷ “The teacher should be conscientious, patient, and even-tempered. Above all, he must have real love and enthusiasm for his work. Good teaching takes a measure of devotion that the teacher is unable to give unless his heart and soul are dedicated to it” (GALAMIAN, 1962, p. 108).

¹⁰⁸ “In teaching as well as in practicing there has to be a balance between ‘building’ and ‘interpreting.’ To emphasize only the interpretive element will result in neglect of technical equipment, while an exclusive concern with the technical factors will cripple the imagination as well as the ability for spontaneous music-making” (GALAMIAN, 1962, p. 106-107).

p. 184 – grifo do autor).¹⁰⁹ Ademais, a interpretação musical, como também o ensino, nos aproxima de grandes obras de arte, permitindo-nos atuar como co-criadores diante deste processo de construção. Segundo Starker (2004, p. 273), “A motivação artística deve ser compreendida como um impulso em direção à pureza, simplicidade e à estrutura, na recriação de obras primas”.¹¹⁰ Neste caso, a música, como obra de arte em si, transforma-se naquele “algo” que faz o intérprete se esquecer de si mesmo, ao tempo em que se torna a “causa” a ser servida pelo artista.

Em tempo, o pensamento frankliano pode ajudar a melhor compreender a relação do professor de música com seu instrumento, levando-o inclusive a se descobrir como intérprete-docente, enquanto responde a questões interiores sobre a influência da música na vida de cada um. Vale lembrar que, para a Logoteoria, “o ser humano não é alguém em busca da felicidade, mas sim alguém em busca de uma razão para ser feliz” (FRANKL 2014, p. 162). Isto também pode vir a conceituar, de maneira mais clara, a estreita relação de vínculo entre professor e aluno em sala de aula, notadamente, a partir do ambiente singular da aula individual de instrumento, cuja influência vem a ser ainda mais marcante do que aquela existente em um processo de orientação individual – de monografia, dissertação ou tese –, que também pode ser realizada por professores de outras áreas de conhecimento. No caso do professor de instrumento, além da relação individual, a partir da conceituação de autotranscendência, encontramos o elemento da música, que, como explicado por Frankl, pode responder à questão do sentido, ainda que pela efemeridade de um momento. Pelo mesmo prisma, a pirâmide de Maslow permite-nos compreender onde está posicionada a necessidade relacionada à satisfação profissional, suas demandas por segurança, além da satisfação artística, capaz de proporcionar a chamada experiência de vértice.

Ademais, o estudo do pensamento de Frankl pode auxiliar o professor a superar, ao mesmo tempo, as dificuldades da carreira, como também do cotidiano docente em sala de aula, incluindo, neste aspecto, as situações de estresse no ambiente acadêmico, sejam estes relativos a relacionamentos – professor/aluno ou entre o docente e seus pares –, ou quanto ao convívio com a falta de infraestrutura de muitas instituições, que resulta em maior dificuldade de realização do trabalho, a partir das mínimas condições. Isto porque a Logoteoria, como assevera

¹⁰⁹ “Finally comes the largest lesson of all, and one for which not every student is ready: to learn how to *live* in music, to translate the dots into human thoughts and feelings” (MONTPARKER, 1998, p. 184).

¹¹⁰ “Artistic motivation should be understood as the drive toward purity, simplicity, and structure in re-creating masterpieces” (STARKER, 2004, p. 273).

Aquino (2015b, p. 9), “se interessa, fundamentalmente, pelo homem concreto, o homem da rua, que pode muito bem ser retratado por meio da arte e da literatura”.

Desta forma, é possível inferir que, através de elementos da Logoteoria, o professor de música pode ampliar sua capacidade de resiliência perante as dificuldades da carreira docente, que, em alguns casos, se desdobra entre a atuação em sala de aula e a atuação no palco. Duas atividades com elementos e níveis distintos de estresse, mas que, no tocante ao público alvo da pesquisa, acarretam em uma duplicação de exigências de desempenho físico e mental, com as quais este indivíduo tem que lidar.

Outrossim, o ineditismo e o caráter interdisciplinar desta pesquisa, que articula contribuições da Educação Musical, Psicologia e Práticas Interpretativas, permite imaginar que os resultados apresentados ao longo deste trabalho contribuirão para o enriquecimento da discussão do tema, podendo trazer subsídios para o crescimento das referidas áreas em seus pontos de intercessão.¹¹¹ Ao mesmo tempo, acreditamos que este pode vir a desencadear novas pesquisas em áreas conexas – relacionadas àquelas ligadas à formação docente, satisfação e motivação no trabalho e, essencialmente ao sentido da vida. Desta forma, esperamos que esta primeira inserção na área de Logoterapia possa viabilizar a realização de pesquisas e trabalhos futuros nesta interface, promovendo o aprofundamento e expansão da temática. Percebemos existir um vasto espaço para pesquisas na área, que pode se expandir para outras vertentes, tendo como meta as possibilidades de autotranscendência do ser humano, de modo a permitir a complementação do papel do artista, além de sua própria compreensão no processo do fazer artístico, como também na transmissão de conhecimento.

Na área de Educação Musical, é possível aprofundar a conceituação do Logoeeducador Musical, premissa estabelecida nesta pesquisa, como também sobre seu papel, além das possíveis ramificações na área de música. Da mesma forma, nas Práticas Interpretativas, vislumbra-se um provável enfoque de estudo acerca da derreflexão¹¹² frankliana aplicada à ansiedade da performance musical – medo de palco –, que busque ampliar os estudos em uma especialidade cujo desenvolvimento ainda apresenta margem de aprofundamento quanto à sua abordagem no campo da performance musical, como também no âmbito de sua aplicabilidade na pedagogia instrumental.

A partir das interfaces entre a Psicologia e a área de música, é possível ainda aprofundarmos em pesquisa sobre o envolvimento de Frankl com a música, posto que, no decorrer deste trabalho, envolvemo-nos com os escritos de um homem absolutamente fascinado

¹¹¹ A este respeito, ver Aquino e Penna (2017).

¹¹² Sobre o conceito de derreflexão, ver item 2.4.

pelas artes. Esta perspectiva foi pontuada em diversos momentos ao longo desta tese e que talvez tenha se tornado o motivo de nossa crescente admiração pela pessoa de Viktor Frankl. Portanto, a partir de uma compilação dos conceitos elaborados por ele, através da relação entre as artes e a psicoterapia, poderemos desvendar a importância dos elementos artísticos e musicais para o autor, e, conseqüentemente, para a área da Logoterapia.

Ademais, ainda sob a ótica da Logoteoria, é possível realizar um estudo acerca do sentido do sofrimento ao qual o músico está susceptível, com suas dificuldades de inserção profissional em um mercado de trabalho relativamente reduzido e instável, como também, uma abordagem sobre as frustrações do músico, originadas, eventualmente, por não realizar os objetivos artísticos traçados ao longo de seu período de formação. Da mesma forma, é possível lançar um olhar para os discentes, tentando compreender a questão da busca de um sentido na carreira musical dos alunos egressos das Universidades aqui pesquisadas, abrangência que pode ser estendida a outras Instituições de Ensino Superior do país.

Em tempo, devemos aqui externar nossa satisfação em poder descobrir mais a fundo a teoria de Frankl, trazendo-a para a área de Educação Musical. A partir dela, pudemos encontrar respostas para diversas de nossas inquietações quanto ao fato de ser professora de violino no âmbito da academia, como também sobre o próprio papel que as artes – a música em particular – podem desempenhar em nossa sociedade, em meio aos seus problemas e dramas cotidianos. Sobre tudo, a possibilidade de descobrir o caráter “missionário” dessas duas vertentes de atuação, fazendo nossas as palavras de Torelló (2016, p. 12): “quem chega a compreender a existência humana como uma ‘missão’ encontrará, mais cedo ou mais tarde, ‘Aquele que confia ao homem tal missão’”. Incluindo aqui a compreensão do conceito do “ser-homem enquanto ser-responsável”, dependente da “subjetividade do saber, como também, da consciência humana” (FRANKL, 2016, p. 100-106), uma vez que, para Frankl, “a consciência da responsabilidade se desenvolve, sobretudo ao basear-se na consciência de uma tarefa concreta e pessoal, isto é, de uma ‘missão’” (FRANKL, 2016, p. 204).

Consideramos, da mesma maneira, que se tornou bastante enriquecedor poder conhecer a trajetória de vida, o desenvolvimento profissional e o pensamento dos nossos pares, participantes da pesquisa, valorizando este momento de se expressar – como também de escutar – sobre seus sentimentos, conflitos, perspectivas, vivências, buscas e aspirações. A disponibilidade dos participantes voluntários desta pesquisa certamente poderá contribuir com novas perspectivas acerca da pedagogia instrumental no ambiente universitário. Desta forma, reiteramos nossos agradecimentos a todos os colaboradores.

Ademais, assumimos mais diretamente a responsabilidade sobre o que a arte pode vir a desenvolver, a partir da sua própria capacidade e potencialidade de impactar e/ou construir momentos marcantes na vida das pessoas. Conforme o texto da peça teatral “Synchronisation in Birkenwald”, escrita por Frankl, na qual o personagem Sócrates afirma enfaticamente: “As artes. Eles dizem que apenas as artes podem influenciar a humanidade”¹¹³ (FRANKL, 2006, p. 21). Desta forma, não podemos deixar de salientar que a vida musical ganha um novo sentido através do desenvolvimento desta pesquisa. Esperamos que, a partir da visão aqui apresentada, outros músicos, docentes e artistas possam também se descobrir como atores dentro deste processo, que se estabelece com responsabilidade substancial perante nossa sociedade e perante si mesmo.

¹¹³ “**Sócrates:** (*enfáticamente*) Las artes. Ellos dicen que solamente las artes pueden influir sobre la humanidad” (FRANKL, 2006, p. 21).

Referências

- ALMEIDA, Renato. *História da Música Brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Comp. 1942.
- ALVARENGA, Hermes Cuzzuol. *Os 26 prelúdios característicos e concertantes para violino só de Flausino Vale: aspectos da linguagem musical e violinística*. 1993. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.
- ALVARENGA, Hermes Cuzzuol; RIBEIRO, Paulo Leniuson. Prelúdios ou estudos: dualidade nos prelúdios nos prelúdios para violino solo de Flausino Vale. *Música Hodie*, Goiânia, v. 16 n. 2, p. 70-82, 2016.
- ANDERSON, Nicholas. A Breakthrough in natural cello artistry. Internet Cello Society, 2001. Disponível em: <http://www.cello.org/Newsletter/Articles/natural.htm>. Acesso em 29 de abril de 2017.
- ANDRADE, Mário de. *Aspectos da música brasileira*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1975.
- AQUINO, Felipe Avellar de. Práticas Interpretativas e a Pesquisa em Música: dilemas e propostas. *Opus*, Campinas - SP, v. 9, p. 103-112, 2003.
- _____. A partitura e seus limites: reflexões sobre alguns dos parâmetros musicais e o processo de construção interpretativa. In: FRANCA FILHO, Marcílio; LEITE, Geílson Salomão; PAMPLONA FILHO, Rodolfo (Orgs.). *Antimanual de direito e arte*. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 29-42.
- AQUINO, Pablo; CAGOL, Fernanda. O sentido da vida no trabalho: contribuições da logoterapia para a qualidade de vida do trabalhador. *Logos e Existência*. João Pessoa, vol. 2, n. 2, p. 114-124, 2013.
- AQUINO, Sandra Cabral de. Em busca de violinistas mais completos: o processo de ensino/aprendizagem na transição do violino para a viola e o papel estratégico do estudo da viola para a formação de professores polivalentes na área de cordas. In: CCHLA CONHECIMENTO EM DEBATE, 9, 2008, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2008.
- AQUINO, Sandra Cabral de; PENNA, Maura. Os professores de instrumento no ensino superior e suas relações pessoais com a performance e a docência: um estudo com base na Logoteoria de Frankl. In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2017, Natal. *Anais...* Natal, 2017.

AQUINO, Sandra Cabral de; PENNA, Maura; AQUINO, Thiago A. Avellar de. Logoteoria e Educação Musical: subsídios para uma nova abordagem sobre a interrelação entre a prática artística e a atuação pedagógica. In: ENCONTRO NORDESTINO DE LOGOTERAPIA E ANÁLISE EXISTENCIAL, 6, 2017, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2017.

AQUINO, Thiago A. Avellar de. *Logoterapia: poemas e reflexões*. Edição bilíngue português/alemão, tradução de Günther Walter Porsche. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

_____. *A presença não ignorada de Deus na obra de Viktor Frankl*. São Paulo: Paulus, 2014.

_____. *Sentido da vida e valores no contexto da educação: uma proposta de intervenção à luz do pensamento de Viktor Frankl*. São Paulo: Paulinas, 2015a.

_____. (Org.). *Os filmes que vi e os livros que li com Viktor Frankl: interfaces entre a ficção e a análise existencial*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015b.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. *Música Hodie*, Goiânia, v.6, n. 2, p. 141-152, 2006.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.

AUGUSTO, Antonio. A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil. *Revista Brasileira de Música*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 67-92, 2010.

AZEVEDO, Luiz Heitor Corrêa de. Villa-Lobos, Heitor. In: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 6. Ed. Londres: MacMillan Publishers Limited, 1980. v. 19, p. 764-765.

BARNES, Gregory. Viola pedagogy and musical learning. In: BARNES, Gregory (Ed.). *Playing and teaching the viola: a comprehensive guide to the central clef instrument and its music*. Fairfax: American String Teachers Association, 2005, p. 181-224.

BASTOS, Elaine Tainá de Azevedo. *Ansiedade em performance musical: investigação e análise da realidade dos alunos de música da Universidade Federal da Paraíba*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BENNETT, Dawn; STANBERG, Andrea. Musicians as teachers: developing a positive view through collaborative learning partnerships. *International Journal of Music Education*, Malvern, v. 24, p. 219-230, 2006.

BORÉM, Fausto. Metodologia de pesquisa em performance musical no Brasil: Tendências, alternativas e relatos de experiência. *Cadernos da Pós-Graduação* – Instituto de Artes da UNICAMP, v. 5, n. 2, 2001, p. 19-33.

_____. Metodologia de pesquisa em performance musical no Brasil: Tendências, alternativas e relatos de experiência. In: RAY, Sonia (org.). *Performance Musical e suas interfaces*. Goiânia: Vieira, 2005, p. 13-38.

_____. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.14, n. 14, p. 45-54, 2006.

BOREM, Fausto; RAY, Sonia. Pesquisa em performance musical no Brasil no século XXI: problemas, tendências e alternativas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2, 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2012, p. 121-168.

BORGES, Gláucia de Andrade. O método Suzuki e o folclore brasileiro no ensino básico de violino. *Modus*, Belo Horizonte, v. 10, n. 17, p. 42-55, 2015.

BORGES, Sara; DANIEL, Fernanda. A satisfação profissional dos docentes: uma abordagem sobre instrumentos de medida. *Interações*, Santarém, v. 16, p. 101-130, 2009.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. São Paulo: Loyola, 2002.

BRESLER, Liora. What musicianship can teach educational research. *Música em Contexto*, Brasília, v.1, n. 1, p. 33-55, 2007.

BRUZZONE, Daniele. *Afinar la consciencia: educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor E. Frankl*. Buenos Aires: San Pablo, 2011.

BUNTING, Christopher. *Essay on the craft of cello-playing: prelude, bowing, coordination*. v. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

CHUEKE, Zélia (Org.). *Leitura, escuta e interpretação*. Curitiba: UFPR, 2013.

CLOER, John. *Janos Starker: an organized method of cello teaching*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Columbia University, Nova York, 2009.

COLI, Juliana Marília. Descendência tropical de Mozart: trabalho e precarização no campo musical. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 89-102, 2008.

COX, Patricia Huff. *The professional socialization of Arkansas music teachers as musicians and educators: the role of influential persons from childhood to post-college years*. 1994. Tese (Doutorado) – Graduate Council of the University of North Texas, Denton, 1994.

CUNHA, Elisa da Silva e. *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre – RS*. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: the psychology of optimal experience*. Nova York: Harper Perennial, 2008.

DAICHENDT, James. Redefining the Artist-Teacher: Artist-Teacher or Teaching Artists? *Art Education Journal*, Reston, v. 62, n. 5, p. 33-38, 2009.

DAMÁSIO, Bruno Figueiredo et al. A saúde dos professores por uma perspectiva existencial. In: DAMÁSIO, Bruno F.; SILVA, Joilson P. da; AQUINO, Thiago A. A. de (Orgs.). *Logoterapia e educação*. São Paulo: Paulus, 2010, p. 139-153.

DEL-BEN, Luciana; SOUZA, Jusamara. Pesquisa em Educação Musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA ANPPOM, 17, 2007, São Paulo. *Anais ...* São Paulo, 2007 (Edição em CD ROM).

DEMOS, Alexander; LISBOA, Tânia; CHAFFIN, Roger. Flexibility of Expressive Timing in Repeated Musical Performances. *Frontiers in Psychology*, Lausanne, v. 7, p. 1490, 2016.

DOURADO, Érica Tailane Silva et al. Fundamentos antropológicos da Logoterapia e Análise Existencial. In: DAMÁSIO, Bruno F., SILVA, Joilson P. da, AQUINO, Thiago A. A. de (Orgs.). *Logoterapia e educação*. São Paulo: Paulus, 2010, p. 13-52.

DRUMMOND, Elvira. *Peças folclóricas para cordas*. Fortaleza: Softcraft publicações, 2003.

_____. *Peças regionais para cordas*. Fortaleza: Softcraft publicações, 2003.

_____. *Peças para violinistas iniciantes*. Fortaleza: Softcraft publicações, 2003.

ERICSSON, K. Anders; KRAMPE, Ralf. Th.; TESCH-RÖMER, Clemens. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychology Review*, Washington, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

ETCHEVERRY, Juan Alberto. *Viktor Frankl y la Logoterapia: Psicología de la esperanza para um mundo em crisis (donde el vivir es um riesgo)*. Buenos Aires: Almagesto, 1990.

FISCHER, Simon. *Basics: 300 exercises and practice routines for the violin*. Londres: Edition Peters, 1997.

_____. *Practice: 250 step-by-step practice methods for the violin*. Londres: Edition Peters, 2004.

_____. *Scales: Scales and scale studies for the violin*. Londres: Edition Peters, 2012.

FIZZOTTI, Eugênio. Abraham Maslow e Viktor E. Frankl: os ritos de cura como auto-realização e como busca de sentido. In: DAL PINO, F. et al. *Liturgia e terapia: a sacramentalidade a serviço do homem na sua totalidade*. São Paulo: Paulinas, 1998. p. 235-275.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANKL, Viktor E. *Fundamentos antropológicos da psicoterapia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. *A questão do sentido em psicoterapia*. Campinas: Papirus, 1990.

_____. *A psicoterapia na prática*. Campinas: Papirus, 1991.

_____. *A presença ignorada de Deus*. São Paulo: Vozes, 1992.

_____. *Recollections: an autobiography*. Cambridge: Perseus Book, 2000.

_____. *Psicoterapia y existencialismo: escritos selectos sobre logoterapia*. Barcelona: Herder, 2003.

_____. *Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo*. São Paulo: Ideias e Letras, 2005.

_____. *Sincronización em Birkenwald*. Tradução Claudio García Pintos. Buenos Aires: San Pablo, 2006.

_____. *O que não está escrito nos meus livros: memórias*. São Paulo: É Realizações, 2010.

_____. *Logoterapia e análise existencial: textos de seis décadas*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. *A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *Psicoterapia e sentido da vida: fundamentos da logoterapia e análise existencial*. São Paulo: Quadrante, 2016.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GALAMIAN, Ivan. *Principles of violin playing & teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1962.

GALIZIA, Fernando Stanzione; LIMA, Emília Freitas. Formação e atuação profissional de professores universitários de música: tendências e desafios. In: SHIGUNOV, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). *Educação superior e formação de professores: questões atuais*. São Paulo: Edições Hipótese, 2017, p. 116-149.

GERLING, Cristina Capparelli; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. How do undergraduate piano students memorize their repertoires? *International Journal of Music Education*, Malvern, v. 35, p. 60-78, 2015.

GERLING, Cristina Capparelli; SOUZA, Jussamara. A performance como objeto de investigação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM PERFORMANCE MUSICAL, 1, 2000, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2000, p. 114-125.

GHERSEL, Lorena Azevedo. O fabuloso destino de Amélie Poulain. In: AQUINO, Thiago Antonio Avellar de (Org.). *Os filmes que vi e os livros que li com Viktor Frankl: interfaces entre a ficção e a análise existencial*. João Pessoa: Editora UFPB, 2015, p. 61-74.

GRAMANI, Daniella da Cunha. *O aprendizado e a prática da rabeca no fandango caiçara: estudo de caso com os rabequistas da família Pereira da comunidade do Ariri*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GOMES, Celson. Educação musical na família: as lógicas do invisível. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 30-40, jan.-jun. 2011.

HALLAM, Susan. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. In: *Does practice make perfect?* JØRGENSEN, Harald; LEHMANN, Andreas C. (Orgs.). Oslo: Norges musikkhøgskole, p. 89-107, 1997.

HARDER, Rejane. Repensando o papel do professor de instrumento em escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. *Música Hodie*, Goiânia, v.3 nº 1 e 2, p. 35-43, 2003.

_____. *A abordagem Pontes no ensino de instrumento: três estudos de caso*. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008a.

_____. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008b.

HERRERA, Guillermo Pareja. Prefacio: arte y logoterapia. In: *La voluntad de sentido em poemas, reflexiones e imágenes*. AQUINO, Thiago Avellar de; TOBALDO, Patricia. Buenos Aires: Autores de Argentina, 2017.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação: a Música nas escolas públicas - 1838-1971*. 2008, 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

JØRGENSEN, Harald. Strategies for individual practice. In: *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. WILLIAMON, A. (Ed). Oxford: University Press, p. 85-103, 2004.

KAPLAN, José Alberto. *Reflexões sobre a técnica pianística*. João Pessoa: Imprensa Universitária-UFPB, 1966.

_____. *Teoria da aprendizagem pianística*. Porto Alegre: Movimento, 1985.

_____. *Caso me esqueça(m): memórias musicais*. v.1. João Pessoa: Quebra-Quilo, 1999.

KENNY, Dianna T.; OSBORNE, Margaret S. Music performance anxiety: new insights from young musicians. *Advances in cognitive psychology*, v. 2, n. 2-3, p. 103-112, 2006.

KROEFF, Paulo. Logoterapia: uma visão da psicoterapia. *Revista da Abordagem Gestáltica*. Goiânia, vol. 18, n.1, p. 68-74, 2011.

_____. A pessoa com deficiência e o sentido da vida. *Logos e Existência*. João Pessoa, vol. 1, n. 1, p. 58-64, 2012.

LAGO, Manoel Aranha Corrêa do; BARBOZA, Sérgio; BARBOSA, Maria Clara. *Heitor Villa-Lobos: guia prático para a educação artística e musical - Separata*. Rio de Janeiro: ABM/Funarte, 2009.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

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. 35-63, jun. 2003.

LUKAS, Elizabeth. *Logoterapia: a força desafiadora do espírito*. São Paulo: Loyola, 1986.

MARCEL, Gabriel. *Man against mass society*. Chicago: Regnery, 1952.

MARCUS, Paul. *In search of the spiritual: Gabriel Marcel, psychoanalysis and the sacred*. Londres: Karnac Books, 2013.

MARK, Desmond. The music teacher's dilemma – Musician or teacher? *International Journal of Music Education*, Malvern, v. 32, p. 3-23, 1998.

MASLOW, Abraham H. A theory of human motivation. *Psychological Review*, Washington, v. 50, n. 4, p. 370-396, jul. 1943.

_____. *Motivation and personality*. Nova York: Harper & Row, 1954.

_____. Comments on Dr. Frankl's paper. *Journal of Humanistic Psychology*, Fairfax, v. 6, n. 2, p. 107-112, abr. 1966.

MENUCCI, Andrea Bocchi. *O teclado contínuo do violoncelo: uma abordagem para a iniciação ao instrumento*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

MIGUEZ, Eloisa Marques. *Educação em busca de sentido: pedagogia inspirada em Viktor Frankl*. São Paulo: Paulus, 2014.

MORGAN, Robert P. *Twenty-Century Music: a history of musical style in modern Europe and America*. Nova York: W.W. Norton & Company, 1991.

MORGANSTERN, Daniel. *Practice for performance for cello and related string instruments*. Pacific: Mel Bay Publications, 2002.

MONTEPARKER, Carol. *A pianist's landscape*. Portland: Amadeus Press, 1998.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. *Mobilidade psicossocial: a história de Nil na cidade vivida*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, João Paulo de Rezende; MORATO, Cintia Thais. De pais pra filhos: ensino e aprendizagem musical na relação entre pais e filhos. In: CONGRESSO NACIONAL DA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM. 22, 2015, Natal. *Anais...* Natal, 2015.

ORTIZ, Efrén Martínez e JAIMES-OSMA Jesús Enrique. Validación de la prueba “Sentido Del Trabajo” en población colombiana. *Psicología desde el caribe*, Barranquilla, v. 29, n. 1, p. 65-86, 2012.

PELLEGRINO, Kristen. Connections Between Performer and Teacher Identities in Music Teachers: Setting an Agenda for Research. *Journal of Music Teacher Education*, Reston, v. 19, p. 39-55, 2009.

_____. *The meanings and values of music-making in the lives of string Teachers: discovering the intersections of music-making and teaching*. 2010. Tese (Doutorado) – University of Michigan, 2010.

_____. Exploring the benefits of music-making as professional development for music teachers. *Arts Education Policy Review*, Londres, v. 112, n. 2, p. 79-88, 2011.

PENNA, Maura. Ensino da música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 129-140.

_____. Não basta tocar? discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, 2007.

_____. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. O Canto Orfeônico e os termos legais de sua implantação: em busca de uma análise contextualizada. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 12, 2012, João Pessoa. *Anais...* - João Pessoa/PB, Brasil Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/22anppom/JoaoPessoa2012/paper/view/1571>>. Data de acesso: 17 mar. 2017.

PENNA, Maura; PINTO, Ana Luiza; SANTOS, Susie. Histórias de Vida Musical: significações pessoais da relação com a música em diversos contextos de formação musical. In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2017, Natal. *Anais...* Natal, 2017.

PEREIRA, Daniel. *We can't always play waltzes: conversations with Bert Lucarelli*. New York: Carl Fischer, 2016.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

PÉREZ-RAMOS, Juan. Motivação no trabalho: abordagens teóricas. *Psicologia-USP*, São Paulo, vol. 1, n. 2, p. 127-140, 1990.

PINTOS, Claudio García. *Un hombre llamado Viktor*. Buenos Aires: San Pablo, 2007.

_____. *O mar me contou: a logoterapia aplicada ao dia a dia*. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

_____. Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade. *Revista Per Musi*, Belo Horizonte, n. 27, p. 7-18, 2013.

RANDEL, Don Michael (Ed.). *The new Harvard dictionary of music*. Cambridge: Belknap Press, 1996.

RAY, Sonia. A Pós-Graduação em Música e as agências de fomento. In: RAY, Sonia (Org.). *Formação e avaliação de pesquisadores e docentes em música no Brasil*. Goiânia: Vieira, 2011, p. 11-22.

RECK, André Müller. Práticas musicais *gospel* no cotidiano e educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, 158-170, jul.-dez. 2012.

REIMER, Bennett. Research in Music Education: personal and professional reflections in a time of perplexity. *Journal of Research in Music Education*. v. 56, n. 3, p. 190-203, out. 2008

RHEIN, John von. A Teacher First: Cellist Janos Starker is just as comfortable in the classroom. *Chicago Tribune*, 7 de novembro de 1993. Disponível em http://articles.chicagotribune.com/1993-11-07/entertainment/9311070096_1_starker-cello-orchestra-hall. Acesso em 15 de maio de 2013.

ROMANELLI, Guilherme; ILARI, Beatriz; BOSÍSIO, Paulo. Algumas ideias de Paulo Bosísio sobre aspectos da educação musical instrumental. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 7-20, dez. 2008.

SAMPAIO, João Luiz; MEDEIROS, Luciana. *Antonio Meneses: arquitetura da emoção*. São Paulo: Algor Editora, 2010.

SAMUEL, Harold E. Conservatory. In: *The new Harvard dictionary of music*. 2. ed. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1986. p. 196-197.

SAND, Barbara Lourie. *Teaching genius: Dorothy DeLay and the making of a musician*. Milwaukee: Amadeus Press, 2000.

SANTOS, Luciana Fernandes. Intocáveis. In: AQUINO, Thiago Antonio Avellar de (Org.). *Os filmes que vi e os livros que li com Viktor Frankl: interfaces entre a ficção e a análise existencial*. João Pessoa: Editora UFPB, 2015, p. 75-83.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. *Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica: três estudos de caso*. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; HENTSCHKE, Liane. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 19, p. 72-82, 2009.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; GERLING, Cristina Capparelli. Ways of knowing and types of knowledge: How do students approach a new piece of music? *International Journal of Music Education*, Malvern, v. 30, p. 195-210, 2012.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SCHEIB, John W. Policy implications for teacher retention: meeting the needs of the dual identities of arts educators. *Arts Education Policy Review*, Londres, v. 107, n. 6, p. 5-10, 2006.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 109-118, mar. 2004.

SEBBEN, Egon Eduardo. Formação e atuação docente de licenciados em música: o contexto do estado do Paraná. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. À procura do trabalho intermitente no campo da música. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 16, n. 30, p. 177-196, 2011.

SELIGMAN, Martin P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. Special Issue on Happiness, Excellence, and Optimal Human Functioning, v. 55 (1), 5-14, 2000.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SILVA, Aline Pacheco; BARROS, Carolyne Reis; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de história de vida. *Mosaico: Estudos em psicologia*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 25-35, 2007.

SILVA, Cleide Alves. O ensino de música no Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da UFRN: um estudo a partir das lembranças de professoras. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVEIRA, Marina Lemos da. Há coerência entre a vida e a obra de Frankl? *Logos & Existência*, João Pessoa, v.1, n. 2, p. 115-127, 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p. 31-42.

SLOBODA, John A. Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*. v. 4, n. 10, p. 397-403, out. 2000.

SHARP, Irene. *Margaret Rowell: an introduction*. Palo Alto, p. 1-7, jan. 1984. Disponível em: <http://www.cello.org/Newsletter/Articles/mrowell.html>. Acesso em 15 de março de 2017.

SOUZA, Jusamara. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 25-30, mar. 2007.

SOUZA, Emiliana Aparecida de; GOMES, Eliseudo Salvino. A visão de homem em Frankl. *Logos & Existência*, João Pessoa, v.1, n. 1, p. 50-57, 2012.

STARKER, Janos. *The world of music according to Starker*. Bloomington: Indiana University Press, 2004.

SUZUKI, Shinichi. *Suzuki Violin School*. v. 1 e 2. Violin Part. Revised edition. Evanston: Summy-Birchard Company, 1970.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livros, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THORNTON, Alan. What is it to be an Artist Teacher in England Today? *World Journal of Education*, Toronto, v. 2, n. 6, p. 39-44, 2012.

TORELLÓ, Johannes B. Preâmbulo. In: FRANKL, Viktor. *Psicoterapia e sentido da vida: fundamentos da logoterapia e análise existencial*. São Paulo: Quadrante, 2016. p. 7-13.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 5, n. 11, 119-144, out. 1999.

UNGERSMA, Aaron J. *The search for meaning: a new approach to psychotherapy and pastoral psychology*. Filadélfia: The Westminster Press, 1961.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Aprova o Regulamento e a Estrutura Acadêmica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Música sob a responsabilidade do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes*. Resolução n. 43/2003. João Pessoa, 2003.

_____. Conselho Universitário. *Extingue o Departamento de Artes do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, e cria o Departamento de Artes Cênicas, o Departamento de Artes Visuais e o Departamento de Educação Musical*. Resolução n. 12/2004. João Pessoa, 2004.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Cria o Curso de Licenciatura em Música*, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, desta Universidade. Resolução n. 17/2005. João Pessoa, 2005.

_____. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Música, Modalidade Bacharelado*. João Pessoa, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto de Curso: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música*. Natal, 2006.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Aprova a criação do Programa de Pós-Graduação em Música*, Mestrado, da Escola de Música - Unidade Acadêmica Especializada em Música, bem como de seu Regimento Interno. Resolução n. 069/2012. Natal, 2012.

VASCONCELOS, Sarah Xavier Peixoto de. et al., Religiosidade para pacientes sob cuidados paliativos. In: AQUINO, Thiago A. Avellar de; CALDAS, Marcus Tulio; PONTES, Alisson de Meneses (Orgs.). *Espiritualidade e Saúde: teoria e pesquisa*. Curitiba: CRV, 2016, p. 153-166.

VESELY, Franz. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <logosvitae@hotmail.com> em 23 out. 2017.

_____. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <logosvitae@hotmail.com> em 27 out. 2017.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*. Campinas, v. 15, n. 2 (44), 141-150, maio-ago., 2004.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático: estudo folclórico musical*. Primeiro volume. São Paulo: Irmãos Vitale, 1945.

VOLPE, Maria Alice (Org.). *Anais do I Simpósio internacional da musicologia da UFRJ: atualidade da ópera*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

WILLIAMON, Aaron (Ed.). *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: University Press, 2004.

WOODY, Robert H.; MCPHERSON, Gary E. Emotion and motivation in the lives of performers. In: JUSLIN, Patrik N.; SLOBODA, John A. *Handbook of music and emotion: theory, research, applications*. Oxford: Oxford University Press, 2010, p. 401-425.

XAUSA, Izar A.M. *A psicologia do sentido da vida*. Petrópolis: Vozes, 1986.

XAUSA, Izar A.M. Prólogo. In: DAMÁSIO, Bruno F.; SILVA, Joilson P. da; AQUINO, Thiago A. A. de (Orgs.). *Logoterapia e educação*. São Paulo: Paulus, 2010, p. 5-8.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZORZAL, Ricieri Carlini. Prática musical e planejamento da performance: contribuições teórico-conceituais para o desenvolvimento da autonomia do estudante de instrumento musical. *Opus*, [s.l.], v. 21, n. 3, p. 83-110, dez. 2015.

Apêndice A – Termo de consentimento livre esclarecido



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

João Pessoa, de de

Prezado(a) Sr.(a),

A pesquisa “Os sentidos da performance e da docência: um estudo com professores de música/instrumentistas em três universidades do Nordeste” está sendo desenvolvida pela Profa. **Sandra Kalina Martins Cabral de Aquino**, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, na Área de Concentração em Educação Musical, em nível de doutorado, cuja orientação está a cargo da Profa. Dra. Maura Penna.

A temática deste estudo partiu da necessidade de desenvolver uma pesquisa acadêmica que se preocupasse com o professor de instrumento dentro da universidade, considerando os aspectos que venham eventualmente motivar sua atuação docente. Assim, este presente trabalho pretende refletir sobre a relação do professor de música com seu próprio instrumento, abordando a questão da realização e da busca de sentido no âmbito profissional – fundamentando-se em conceitos da Psicologia – no que tange à articulação entre a performance e a docência.

Solicitamos sua colaboração para a realização deste estudo, concedendo entrevistas sobre sua relação com a música e sua formação, sua atuação no âmbito da docência, como também de sua atuação como intérprete. A fim de garantir maior aprofundamento, as entrevistas serão realizadas em até duas etapas, com o intuito de se obter maiores detalhamentos. As entrevistas serão devidamente registradas em áudio e, posteriormente, será realizada a transcrição textual. O texto resultante lhe será apresentado, para que dê o seu aval ao trabalho de transcrição.

Vale salientar que este material será posteriormente analisado, a partir dos conceitos da área de Educação Musical e da Psicologia, buscando-se compreender os sentidos que atribui às suas atividades como professor de instrumento nos cursos de Graduação em Música. Esclarecemos que os resultados da pesquisa serão apresentados em encontros científico-acadêmicos, como também publicados em periódicos da área de Educação Musical, **sem identificação dos participantes, garantindo-se o completo anonimato dos entrevistados.**

A participação nesta pesquisa é de caráter plenamente voluntário, de maneira que nenhum dos convidados a participar precisam se sentir obrigado a colaborar ou contribuir com o presente estudo. Ao mesmo tempo, salienta-se que o participante pode, em qualquer tempo, retirar seu consentimento, sem que haja qualquer prejuízo para ele. A pesquisadora coloca-se à inteira disposição para prestar qualquer esclarecimento no decorrer de todas as etapas da pesquisa.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável
Sandra Kalina Martins Cabral de Aquino

Assinatura do Professor Orientador
Profa. Dra. Maura Penna

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessário mais informações sobre a presente pesquisa, contactar a Profa. Sandra Kalina Martins Cabral de Aquino

Centro de Comunicação, Turismo e Artes da UFPB

Departamento de Música – telefone: (83) 3216-7123

Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB: - telefone: (83) 3216-7005

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos respectivos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa,.....de.....de 2016

Assinatura

Nome completo:_____

Obs.: Esse termo será assinado em duas vias, sendo uma para a pesquisadora responsável e outra para o participante da pesquisa. Ambos deverão rubricar todas as folhas deste TCLE, colocando suas assinaturas na última página do mesmo.