



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

HERMANO HENRIQUE CABRAL DE PAULA

**Percursos da formação musical de professores de nível técnico e
superior: narrativas de experiências de vida**

João Pessoa, PB
2023

HERMANO HENRIQUE CABRAL DE PAULA

Percursos da formação musical de professores de nível técnico e superior: narrativas de experiências de vida

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maura Penna

João Pessoa, PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D278p de Paula, Hermano Henrique Cabral.

Percursos da formação musical de professores de nível técnico e superior: narrativas de experiências de vida / Hermano Henrique Cabral de Paula. - João Pessoa, 2023.

45 f. : il.

Orientação: Maura Lucia Fernandes Penna.

TCC (Graduação) - UFPB/CCTA.

1. Educação musical - TCC. 2. Formação musical - Percursos. 3. Música - Profissionalização. 4. Professores de música - Experiências. I. Penna, Maura Lucia Fernandes. II. Título.

UFPB/CCTA

CDU 78:37(043.2)

HERMANO HENRIQUE CABRAL DE PAULA

Percursos da formação musical de professores de nível técnico e superior: narrativas de experiências de vida

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Música.

Aprovado em: 10/02/2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 MAURA LUCIA FERNANDES PENNA
Data: 20/06/2023 20:29:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a Maura Penna (Orientadora)
Departamento de Educação Musical – UFPB

Documento assinado digitalmente
 KLESIA GARCIA ANDRADE
Data: 21/06/2023 09:41:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a Klesia Garcia Andrade
Departamento de Educação Musical – UFPB

Documento assinado digitalmente
 SANDRA KALINA MARTINS CABRAL DE AQUINO
Data: 20/06/2023 21:55:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a Sandra Aquino
Departamento de Música – UFPB

Dedico este trabalho a todos os corações perseverantes em concretizar seus projetos de vida na música. Que a reflexão aqui provocada possa motivar a busca por melhores caminhos profissionais.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, primeiramente, pela dádiva milagrosa de minha vida e pelo dom da sabedoria.

À minha amada família, por sempre me apoiar e torcer fielmente pelas minhas vitórias.

A todos os meus professores e professoras, desde os que comigo estiveram no início da minha formação até os que se fazem presente no momento atual de minha vida.

Aos meus amigos e colegas de curso. Com vocês vivi a essência do fazer musical.

À minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Maura Penna, por todo carinho, cuidado, paciência e compromisso nestes anos de convivências e aprendizados.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, pela gentileza em compartilhar conosco suas histórias de vida. Suas narrativas impulsionaram-me no desejo de trilhar caminhos semelhantes.

*“Viver é melhor que sonhar
Eu sei que o amor é uma coisa boa
Mas também sei que qualquer canto
É menor do que a vida de qualquer pessoa.”*

Antônio Carlos Belchior

Resumo

Este trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa de caráter interdisciplinar, cujo objetivo geral foi compreender como professores de cursos técnicos e superiores de música estabeleceram distintas relações com a música ao longo de seu percurso formativo. Os dados empíricos analisados resultam do plano de trabalho do qual o autor foi responsável durante a vigência 2019-2020 (PIVIC/UFPB). Utilizamos a história de vida, com base em entrevistas narrativas, como metodologia para a coleta de dados com os cinco sujeitos participantes, a fim de compreender as relações que eles estabeleceram com a música através de estudos e experiências diversas. Tomamos como referências interpretativas estudos da área de educação musical e estudos biográficos, com foco em trabalhos cuja discussão central esteve em torno da metodologia das histórias de vida. A memória autobiográfica evocada nas narrativas possibilitou aos sujeitos revisitar suas trajetórias, trazendo, com riqueza de detalhes, como certos momentos foram significativos em seus percursos até chegarem ao momento atual de atuação profissional. Com isso, analisamos como os diferentes contextos de formação e atuação musical influenciaram as relações pessoais que os sujeitos construíram com a música. O caráter interdisciplinar das análises permitiu compreender as significações subjetivas que cada um deles estabeleceu com a música, sobretudo nos momentos de dificuldade, uma vez que precisaram investir vários anos de suas vidas para realizar seus projetos de vida. Todos iniciaram seus estudos musicais pelo desejo de tocar e se expressar musicalmente. Porém, ao longo de seu percurso, envolveram-se com o ensino e a pesquisa acadêmica, esta intensificada em cursos de pós-graduação. Diante das dificuldades de profissionalização em música, tornaram-se professores de instituições públicas, em nível técnico ou superior. Concluímos que cada um dos sujeitos participantes desta pesquisa percorreu, cada qual, trajetórias particulares de estudo e formação musical. Sendo assim, cada percurso refletiu os anseios, motivações e significações pessoais construídas na relação com a música – seja por meio da performance, do ensino ou da pesquisa -, culminando com a profissionalização através da docência na área.

Palavras-chave: percursos de formação musical; profissionalização em música; experiências de vida.

Abstract

This work is the result of a qualitative research of interdisciplinary character, whose general objective was to understand how teachers of technical and undergraduate level in music established different relationships with music throughout their formative path. The empirical data analyzed result from the work plan the author was responsible for during the 2019-2020 period (PIVIC/UFPB). The methodology used was History of Life, based on interviews for collecting data with five participants, in order to understand the relationships they established with music through their studies and experiences. We have used as interpretive references studies in the area of music education and biographical studies, focusing on works whose central discussion was about the methodology of life stories. The autobiographical memory evoked in the narratives allowed the participants to revisit their trajectories, bringing, with great details, how certain moments were significant in their paths until they reached the current moment of professional activity. Hence, we analyzed how the different contexts of musical formation and performance influenced the personal relationships that the subjects built with music. The interdisciplinary purpose of the analyses allowed us to understand the subjective meanings that each of them established with music, especially in times of difficulty, since they had to invest several years of their lives to carry out their life projects. They all started their musical studies out of a desire to play and express themselves musically. However, throughout their journey, they became involved with teaching and academic research, which was intensified in postgraduate courses. Over the difficulties of becoming professional in music, they became teachers at public institutions, at a technical or higher level. In order to conclude, all of the participants in this research had pursuit, each one, unique trajectories of study and musical formation. Therefore, each path reflected the yearnings, motivations and personal meanings built in the relationship with music - even by playing, teaching or researching -, culminating in professionalization through teaching in the area.

Keywords: formative path in music; professionalization in music; life experiences.

Sumário

Introdução	10
Capítulo 1: Discutindo possibilidades de formação musical e profissionalização	12
1.1 Formas de aprender e ensinar música	12
1.1.1 O processo social de escolarização	12
1.1.2 Concepções de música e seu ensino	14
1.2 Cotidiano e experiência.....	15
1.3 Os desafios da profissionalização em música	17
Capítulo 2: Caminhos para a realização da pesquisa	20
2.1 Trabalhando com narrativas	20
2.2 A coleta de dados.....	22
2.3 Caracterização dos sujeitos	24
Capítulo 3: Experiências de vida e formação	27
3.1 Influências familiares.....	27
3.2 Busca por estudos formais.....	29
3.3 Opção pela academia/curso superior	32
3.4 Atuação/inserção como professores de música no mercado de trabalho.....	35
Considerações finais	37
Referências	39
Apêndice – Termo de consentimento livre e esclarecido	41

Introdução

A maneira como nos relacionamos com a música acontece de formas distintas no decorrer de nossos percursos de vida, manifestando-se primeiro com o interesse de tocar um instrumento, ou de praticar alguma atividade artística onde a música esteja contemplada. O ambiente familiar caracteriza-se como um meio relevante para que a relação com a música se torne significativa durante os primeiros anos de vida, uma vez que os gostos musicais dos membros mais velhos podem influenciar os mais novos. Seja pela busca deliberada por aprender ou pelas vivências ocorridas desprentensiosamente, as significações pessoais da relação com a música mostram-se potentes na motivação pela busca de um maior aprofundamento e/ou especialização, podendo levar, inclusive, à construção de projetos de vida envolvendo a profissionalização por meio da música, conforme apontam Penna, Pinto e Santos (2017, 2018a, 2018b).

O meu interesse por este tema ocorreu por ocasião da minha participação em projetos de pesquisa de iniciação científica, entre os anos de 2019 e 2020. À época, participei voluntariamente em uma pesquisa que buscava investigar como se davam relações com a música por estudantes do curso de licenciatura em música que tiveram sua formação musical em ambientes religiosos. A forma como fui abordado e convidado a participar da pesquisa, bem como a forma como a entrevista foi conduzida pela pesquisadora, fez com que eu me interessasse por esta metodologia de coleta de dados e procurasse ingressar neste mesmo grupo de pesquisa, o que ocorreu poucas semanas depois. Esta experiência contribuiu para a consolidação da minha formação acadêmica durante os primeiros anos do curso, mostrando-se relevante para que eu continuasse interessado em fazer parte do plano de pesquisa do ano seguinte.

No decorrer destas vivências¹, pude ter contato e aprofundar os conhecimentos em temas cujas propostas eram interdisciplinares, baseando-se em estudos da psicologia, pedagogia, sociologia e educação musical, em seus mais diversos enfoques. Com isso, tendo em vista o interesse em congregar tais conteúdos e valendo-nos da possibilidade de aprofundar, levando adiante o que foi trabalhado, utilizamos os dados coletados com uma nova perspectiva

¹ Trata-se da ampla pesquisa especificada no parágrafo introdutório do Capítulo 3.

em um projeto próprio, sem fazer uso da logoteoria², que foi o objeto central das análises dos dados na pesquisa original. Sendo assim, tecemos o seguinte objetivo geral para este trabalho: compreender como professores de cursos técnicos e superiores de música estabeleceram distintas relações com a música ao longo de seu percurso formativo. Ao valorizar as possibilidades teórico-metodológicas acerca das narrativas envolvendo sujeitos que buscaram a profissionalização na música, propomos, ainda, os seguintes objetivos específicos: caracterizar a formação musical; analisar as relações com a docência e a pesquisa; identificar a influência do mercado de trabalho da música na constituição de suas carreiras.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, de base bibliográfica, discutimos as possibilidades de aprender a trabalhar com música, caracterizando os distintos ambientes onde acontecem educação musical e apresentando as dificuldades existentes no mercado de trabalho. No capítulo seguinte, tratamos de questões metodológicas acerca dos encaminhamentos para a realização da pesquisa envolvendo o uso das narrativas para a compreensão das histórias de vida dos entrevistados. Apresentamos ainda como aconteceu a coleta dos dados e caracterizamos os sujeitos participantes da pesquisa. No terceiro capítulo, dedicado à análise dos dados, apresentamos trechos relevantes das entrevistas, ordenados a partir dos momentos em que ocorreram os primeiros contatos com a música, seguindo na busca pelo aprofundamento nos estudos até chegar à pós-graduação e atuação profissional.

Esperamos, portanto, que este trabalho possa contribuir para a área da educação musical, ao passo em que evidencia as trajetórias de músicos que se tornaram professores de nível técnico e superior – realizando, assim, seus projetos de vida – e motivar outros estudantes que, assim como eu, almejam perseverar no caminho de profissionalização da música, apesar dos inúmeros desafios existentes no mercado de trabalho.

² A Logoteoria – ou psicologia do sentido da vida – foi criada 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. Após este período de confinamento, Frankl desenvolveu sua teoria a partir da própria experiência como prisioneiro, sobrevivente do holocausto, que, ao sair, descobriu que toda sua família havia sido dizimada (Frankl apud Penna, Pinto e Santos, 2018a, p. 7).

Capítulo 1:

Discutindo possibilidades de formação musical e profissionalização

Passamos a discutir, neste capítulo, as distintas formas de aprender e trabalhar com a música, caracterizando os diferentes contextos em que acontecem as primeiras vivências até a busca pela profissionalização. Apresentamos, a princípio, como se deu o processo de escolarização dos conhecimentos ao longo dos séculos e seus impactos para a concepção da educação musical como uma grande área do conhecimento nos dias atuais. Em seguida, discutimos como os eventos cotidianos constituem uma parte essencial na formação inicial e continuada. Por fim, trazemos os desafios existentes no mercado de trabalho da música e como podem influenciar na tomada de decisão de músicos ao construírem seus projetos de vida.

1.1 Formas de aprender e ensinar música

A educação musical na contemporaneidade caracteriza-se como uma prática permeada de pressupostos interdisciplinares que abrange não apenas formas tradicionais de ensino, mas também todo e qualquer tipo de difusão de conhecimento, seja ele formal ou não formal, em contexto escolar ou não escolar (ARROYO, 2002, p.18). Neste sentido:

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles (ARROYO, 2002, p.1-2).

A prática musical, portanto, deve ser compreendida como um conjunto de ações que estão inseridas em um contexto sociocultural bem definido, à medida em que estão envolvidas complexas variáveis capazes de singularizar distintas formas de perpassar saberes musicais.

1.1.1 O processo social de escolarização³

A forma como os conhecimentos foram transmitidos com o passar dos anos convergiram para caminhos cada vez mais rígidos e fechados em si mesmos. Neste sentido, o processo de “escolarização” de conhecimentos em uma sociedade mostra-se determinado

³ Em toda esta seção, apoiamo-nos em Ferreira (2005).

diretamente pelos interesses dos indivíduos que a compõem. Sendo assim, é preciso compreender como se dão estes interesses no tempo e no espaço em que estas sociedades se encontram. A escola “só existiu e existe como tem existido porque se verificaram e verificam condições tecnológicas, econômicas e políticas que a tornaram necessária e insistem na sua manutenção, ainda que com concretizações bem diversas tal como propicia o jogo dos fatores que nelas influem” (FERREIRA, 2005, p.179). Este processo é influenciado diretamente pela forma como uma sociedade está organizada, sobretudo no que se diz respeito à maneira como os grupos dominantes detêm certos poderes, sejam estes políticos, comerciais ou até mesmo religiosos. A escolarização de conhecimentos, portanto, pode ser vista como uma potente ferramenta que determinado grupo dominante pode utilizar para alcançar um ou mais objetivos específicos.

Por termos sofrido influências coloniais marcantes e que se encontram presentes até os dias de hoje, tomemos como exemplo o processo de escolarização na Europa ocidental, a partir dos últimos anos da Idade Média. Em meados do século XI, a condição de cada indivíduo na sociedade era determinada pelas relações de domínio da terra e das pessoas, e o poder econômico encontrava-se concentrado pelos senhores feudais e pela Igreja Católica. Com isto, “a instrução encontrava-se praticamente confinada aos clérigos, já que o resto da população, dedicando-se fundamentalmente às atividades militares e agrícolas, não precisava dela” (FERREIRA, 2005, p.180-181).

No século XIII, à medida que o comércio de mercadorias se desenvolvia, favorecendo o crescimento de grandes centros urbanos, novas demandas passaram a existir. Em cada grande cidade passou a existir uma escola, agora laica, bancada pelo poder público local e com interesses pedagógicos específicos para que a população pudesse contribuir de maneira mais ativa com o seu desenvolvimento. Entre os séculos XIV e XVII, com a retomada do pensamento filosófico e crítico oriundo da Grécia Antiga, houve uma crescente difusão de informação por meio do conhecimento científico e das artes em geral. Durante este período histórico, o Renascimento, diversas universidades foram criadas, enquanto as já existentes passaram a ter um caráter de ensino cada vez mais secular.

Por fim, permeada pelo apogeu da Revolução Industrial, na segunda metade do século XIX, a escola absorveu nitidamente costumes e práticas semelhantes aos processos produtivos baseados na repetição e na rigidez, supervalorizando competências fundamentais como a escrita

e o cálculo, generalizando e massificando a educação das populações que foram regidas por governos liberais no século XX.

1.1.2 Concepções de música e seu ensino

Tal qual o processo de escolarização de conhecimentos apresentado, houve o excesso de rigor e a institucionalização do ensino de música no decorrer dos séculos, supervalorizando, muitas vezes, ocasiões formais em ambientes de difícil acesso para um público amplo, sendo respaldado por um grupo restrito de indivíduos da elite social. Em sua grande maioria, a educação musical como conhecemos hoje foi concebida em espaços escolares e as práticas pedagógicas envolvidas eram de caráter conservatorial:

Voltemos rapidamente para o início do século XX, quando a educação musical em foco na sociedade ocidental era a acadêmica/escolar, isto é, a educação musical que acontecia nos conservatórios e nas escolas. Suas bases epistemológicas estavam assentadas em algumas formas de conhecer ou entender a realidade: a compreensão do ensino e da aprendizagem musical estava baseada em uma lógica carteziana [sic] e positivista e o que deveria ser ensinado e aprendido era o que na visão evolucionista era tomado como o ápice da produção musical da humanidade: a música de concerto dos séculos XVIII e XIX da tradição européia. (ARROYO, 2002, p. 19)

Tal prática propiciou uma visão unilateral sobre o modo de fazer música e contribuindo para que os padrões de música erudita europeia se tornassem hegemônicos, sobrepondo sua estética a outras práticas musicais distintas. Ainda nesta época, na contramão deste pensamento, outros campos de conhecimento passaram por revoluções no modo de pensar e de agir, adotando possibilidades mais plurais de entender o que estava a acontecer, rompendo com estas visões unilaterais. Com a educação musical não foi diferente. Aos poucos houve rompimentos de diversos paradigmas já estabelecidos e abertura para a incorporação de elementos musicais advindos de práticas consideradas exóticas. Muito disto aconteceu graças à influência de uma abordagem antropológica sobre as formas de se ensinar música. A contribuição da antropologia para o desenvolvimento do entendimento sociocultural no século XX foi de enorme importância, uma vez que facilitou na superação de uma visão eurocêntrica da produção cultural humana, fazendo com que a cultura europeia deixasse de ser o modelo ideal, passando a ser vista então como apenas mais uma dentre várias culturas existentes no mundo (ARROYO, 2002, p.20).

A ligação direta entre a música e a antropologia resultou em um novo campo de conhecimento, a etnomusicologia, que por sua vez influenciou a educação musical. Com isto,

mais do que nunca, a música passou a ser vista como uma manifestação cultural, resultando em considerar toda e qualquer prática musical igualmente válida e significativa. Assim, cientistas e estudiosos passaram a considerar cada vez mais, por exemplo, que músicas feitas pelos mais isolados grupos sociais na África agora estavam de igual para igual com as músicas feitas por compositores clássicos europeus, assim como os mais diversos tipos de músicas presentes nas mais diferentes culturas orientais, bem como toda e qualquer música produzida das mais variadas formas. Esta concepção também alcançou a educação musical:

Seu papel na formação e manutenção dos [mundos musicais] – cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas – implica formas diferentes nas quais ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade". (JORGENSEN apud ARROYO, 2007, p.20)

As pedagogias e metodologias relacionadas ao ensino da música passaram por diversas modificações graças a esta nova forma de se enxergar a música e seu ensino. Elementos populares e alheios aos padrões da cultura europeia passaram a ser incorporados por educadores musicais. Com isto, as músicas passaram a ser estudadas como um processo, e não apenas como um produto; a educação musical passou a ser vista como existente em todo e qualquer contexto, formal ou informal, onde haja prática musical. Buscar compreender a música como um fenômeno cultural universal tornou-se imprescindível, portanto, para a formação de professores de música comprometidos com a valorização dos conhecimentos culturais em múltiplos contextos.

1.2 Cotidiano e experiência

Nos espaços não escolares, práticas cotidianas também envolvem processos educativos, que muitas vezes não são reconhecidas como tal. Assim, uma outra possibilidade de pensar a educação, em termos amplos, é a partir do par experiência/sentido, como aponta Bondía (2002). Segundo o autor, a forma como nos relacionamos com o ambiente ao nosso redor se dá por meio de experiências significativas, ou até mesmo não significativas, ou ainda falsamente significativas. Experiências são tudo aquilo que nos passa, que nos acontece e nos toca; portanto, não se deve confundir informação, muito menos excesso de informação, como sendo experiência; ela é quase o contrário, uma antiexperiência (BONDÍA, 2002, p.21). É bem verdade que, após absorver certa quantidade de informação, podemos ter a provável falsa percepção de que algo nos aconteceu, uma vez que passamos a obter conhecimentos que antes não sabíamos. No entanto, na verdade, nada nos aconteceu, nada nos tocou e, com tudo o que

aprendemos, nada nos sucedeu ou aconteceu. Só a experiência nos modifica. A experiência verdadeira é aquela que extrapola o limite dos nossos sentidos acontecendo de maneira simultânea, penetrando na memória uma informação extremamente contundente capaz de nos transformar de dentro para fora.

Segundo Bondía (2002, p. 23), as relações corriqueiras e desatentas que temos uns com os outros e com as nossas próprias obrigações são causa de privação de possíveis experiências que possamos vir a ter, dada a aceitação e legitimação social sobre a necessidade da formação constante, permanente e acelerada dos sujeitos na contemporaneidade. Numa época em que se “deve” trabalhar ou estudar enquanto os outros dormem para que se consiga sucesso sobre tantos outros; numa época onde há profunda precariedade nas relações humanas, onde falta empatia, solidariedade, companheirismo, as experiências naturais do cotidiano estão cada vez menos presentes na vida das pessoas.

Assim como funciona no mundo corporativo e profissional, na educação as experiências acabam sofrendo deste mal também. Para que algo de fato nos aconteça, muitas vezes é preciso parar um pouco, levantar a cabeça e perceber o redor; porventura até ficando inerte, pode ser mais provável que algo nos aconteça do que se estivéssemos em constante movimento aleatório ou sem sentido. Bondía (2002, p.25), reforça que é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. Em nossa vida somos protagonistas da nossa própria história, ao mesmo tempo em que somos importantes coadjuvantes na história dos outros. Acontecimentos, mesmos que vivenciados junto a outras pessoas, terão significados diferentes para cada uma delas, pois a experiência é única, singular e particularmente importante para cada qual que a viveu.

Experiências de vida envoltas pela música, do ato de apreciar à busca por aprendê-la, são capazes de estabelecer relações significativas por parte de quem as vive e motivar, inclusive, a busca pela profissionalização na área, como apontam Penna, Pinto e Santos (2018a, p. 19). Neste sentido, estudantes de nível superior em música, ao narrarem suas histórias de vida, evidenciaram como o contato com a música por meio de experiências diversas foram decisivos na escolha por seguir uma carreira profissional. Desta forma, pessoas cujos percursos de vida pautaram-se em torno da prática musical em contextos diversos podem estabelecer relações significativas com a música a ponto de construírem seus projetos de vida em torno dela.

1.3 Os desafios da profissionalização em música

O mercado de trabalho em música no Brasil caracteriza-se pela escassez de empregos formais, gerando precariedade no meio profissional, uma vez que a instabilidade provocada pela falta de continuidade dos trabalhos corrobora a falta de vínculos empregatícios que possam garantir a manutenção da carreira, como apontam Segnini (2011), Coli (2008) e Mateiro (2007). As atividades laborais que envolvem arte possuem, por natureza, flexibilidade de tempo e espaço para a sua realização, sobretudo quando se encontram em suas etapas iniciais de desenvolvimento. Em sua execução, há ainda possibilidades de haver constantes mudanças, principalmente em produções de menor porte. Neste sentido,

O trabalho artístico se inscreve também na lógica de mercado e expressa as configurações próprias desse momento histórico. As tensões entre arte – trabalho – profissão evidenciam que o trabalho que produz arte é submetido a controles criados na esfera da produção do valor, mesmo que justificados em nome da “qualidade artística” e não do valor criado, de difícil mensuração, é verdade, mas não deslocado da esfera ampliada de acumulação do capital, na qual a constituição do mercado de trabalho é de importância fundamental (SEGNINI, 2011, p.181).

A experiência musical carrega consigo a possibilidade de acontecer informalmente. Provocada principalmente por vivências fora de ambientes dedicados intencionalmente ao ensino – que fariam uso de métodos próprios para um aprendizado especializado –, estas experiências ocorrem motivadas pelo interesse contínuo em fazer da música um elemento íntimo e comum no cotidiano de um determinado grupo social. É comum que o interesse pela música se manifeste, a princípio, pelo desejo de tocar um instrumento (MATEIRO, 2007, p.180). Nesta etapa, além da possibilidade de desenvolver competências e habilidades musicais por meio de um ensino formal, há também a possibilidade de que ocorra informalmente, a exemplo do aprendizado entre pares, em ambientes religiosos, por conta própria, por meio da busca por materiais didáticos diversos, etc.

A perseverança em continuar no caminho da música, sobretudo ao almejar o profissionalismo, passa a exigir a dedicação por desempenhar trabalhos autônomos, tendo em vista a crescente redução de postos de trabalhos formais na área, nas últimas décadas (SEGNINI, 2011, p.183). Seja para produzir os próprios trabalhos que envolvam performances artísticas, bem como empreender para abrir um negócio que viabilize atividades de ensino, a busca por “fazer acontecer” uma determinada atividade musical desejada mostra-se uma prática recorrente, inclusive entre músicos que já possuem vínculo empregatício. Nesta perspectiva, “o

desenvolvimento profissional neste campo exige a construção de vários caminhos, redes, contatos, considerados necessários frente às exigências artísticas e financeiras” (SEGNINI, 2011, p.184).

Concomitante a isto, a ausência de formação acadêmica específica – seja técnica ou superior – para validar/garantir uma atuação profissional na maioria dos setores da área revela uma realidade laboral onde passaram a ser cada vez mais comuns os trabalhos autônomos, de natureza instável, graças a demandas sazonais cujos vínculos empregatícios são recorrentemente temporários. Tal prática evidencia uma precarização da atividade musical, uma vez que:

[...] é no aspecto da formação que reside o primeiro elemento particular da atividade musical em relação às outras atividades de trabalho. Estamos tratando de uma competência profissional específica adquirida em um longo período de formação e que não permite a contrapartida imediata de recompensa para a continuação de seu posterior aperfeiçoamento. Ou seja, o trabalho artístico exige continuidade de suas habilidades, algo que não se apresenta, necessariamente, em outras profissões, ou, se ocorre, não é com a mesma intensidade. [...] Por isso, diversamente de outros ambientes de trabalho, as artes criam suas próprias estruturas de sustento em complexo social restrito e detentor dos critérios de avaliação do valor artístico. (COLI, 2008, p.95-96).

A falta de reconhecimento da função social das profissões artísticas na cultura capitalista ocorre muito por conta da dicotomia produtividade *versus* criatividade, onde o choque entre o que pode ou não ser mensurável gera um paradoxo sobre a legitimidade e a manutenção de ocupações profissionais na área (COLI, 2008, p.96). Neste sentido, a busca por realizar uma atividade que possa garantir estabilidade financeira a longo prazo configura uma alternativa viável para dar seguimento a projetos autorais em música. A atividade docente mostra-se, portanto, como uma possibilidade de atuação profissional com essas características, uma vez que é constante a necessidade de contratação de professores para atuar nos mais diversos contextos educacionais.

De modo geral, é necessário que haja formação qualificada para a consolidação de um projeto de vida financeiramente estável e garantidor de um modo de vida propício à realização de outras atividades artísticas, complementares à ocupação principal, mas capazes de manter o profissional da música instigado em perseguir seus anseios. Por mais que a procura por um curso superior em música não esteja relacionada unicamente ao interesse em seguir na carreira docente, conforme apontam Soares, Schambeck e Figueiredo (2014), o diploma conquistado

garante a possibilidade de ocupar um cargo efetivo em uma rede pública de ensino, proporcionando uma estabilidade financeira ainda mais duradoura.

Nesta perspectiva, o envolvimento com pesquisa e a busca por estudos aprofundados em nível de pós-graduação, reforçam e garantem ainda mais uma atuação docente mais sólida. Exemplificando esse ponto, todos os sujeitos participantes de nossa pesquisa tinham diplomas de pós-graduação⁴ e atuavam em instituições públicas de ensino técnico ou superior.

⁴ Quatro em nível de doutorado e um em nível de mestrado, conforme será apresentado no Capítulo 2.

Capítulo 2: Caminhos para a realização da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa que toma como referência estudos da área de educação musical e estudos biográficos cuja discussão central esteve em torno da metodologia das histórias de vida. Os dados empíricos analisados resultam do plano de trabalho do qual fui responsável durante a vigência 2019-2020 (PIVIC/UFPB). Tal plano vinculava-se a uma ampla pesquisa desenvolvida entre 2016 e 2020 pelo grupo de pesquisa: Música Cultura e Educação⁵ da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), intitulada: Percursos de estudo e formação musical: significações pessoais da relação com a música⁶.

Neste capítulo, aprofundamo-nos em questões que envolvem a relevância da narrativa como critério escolhido para coleta de dados, bem como a subjetividade em torno das histórias relatadas. Em seguida tratamos de como aconteceram as entrevistas narrativas, desde a busca por sujeitos com o perfil desejado até as suas realizações. Concluímos com uma breve caracterização de cada um dos participantes, apresentando informações importantes sobre seus percursos de vida e formação musical.

2.1 Trabalhando com narrativas

A narrativa como uma forma de relatar o cotidiano, seja individual ou coletivo, está presente na humanidade como uma ação espontânea, desde os primórdios até o momento atual da nossa evolução como espécie (PASSEGGI, 2010, p.104). Tomada por instrumentos de registro e propagação cada vez mais sofisticados, as narrativas se mostram cada vez mais presentes no nosso dia a dia, graças aos meios de comunicação digitais que possibilitam não apenas o compartilhamento de informações de maneira escrita como notícias e opiniões, mas também por meio de fotos, áudios e vídeos. O uso de plataformas/mídias digitais, a princípio feita quase que exclusivamente para interação social com o envio e o recebimento de mensagens, chamadas de vídeo, compartilhamento de assuntos de interesse em fóruns e

⁵ O referido grupo de pesquisa faz parte do Departamento de Educação Musical e possui um ambiente próprio para a realização de reuniões nas dependências físicas do Centro de Comunicação, Turismo e Artes da Universidade Federal da Paraíba. Durante os anos que aconteceram a pesquisa, contamos com a presença enriquecedora de uma professora convidada, além de estudantes do curso de licenciatura em música e do programa de pós graduação em música cujas pesquisas possuíam relação com as temáticas debatidas.

⁶ Este projeto foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado em 2016, sob o protocolo CAAE 56274916.7.0000.5188. Em 2018, submetemos uma emenda para sua prorrogação por mais dois anos (até 2020), objeto do parecer número 2.613.546. O parecer consubstanciado do CONEP que aprova essa prorrogação é datado de 23 de abril de 2018.

comunidades, atualmente se mostra muito mais potente em virtude da sua facilidade de acesso nos dispositivos móveis (*smartphones*) e pela popularização da *internet*.

A escrita de si tornou-se tão usual que podemos falar de uma sociedade biográfica. [...] Portanto, se narrar é humano, o trabalho de biografização é uma ação civilizatória, que exige manuseio de tecnologias, marcadas pela cultura, que arrastam consigo relações de poder que implicam saberes, querer e deveres. (PASSEGGI, 2010, p.104)

Nas narrativas, temos a memória como uma ferramenta primordial para o compartilhamento de histórias por meio de relatos. A lembrança de eventos pessoais ocorridos no passado acontece quando acessamos nossa memória autobiográfica, sendo os conteúdos evocados por pistas sensoriais, dentre elas, a música (SILVA Jr., 2018, p. 173). Como o próprio termo indica, a memória autobiográfica é particular, podendo ter significados distintos de pessoa para pessoa, mesmo que estas tenham presenciado ou vivenciado uma mesma situação. O processo de externar memórias por meio de relatos evidencia a subjetividade das emoções vividas, fazendo com que a riqueza de detalhes seja ímpar e varie a depender do protagonismo que determinada pessoa possa ter experienciado no decorrer de sua trajetória. A memória está, portanto, na base para todos os relatos referentes às experiências de vida – ou seja, às narrativas de nossa história de vida musical.

Silva Jr. (2018) aponta, com base em diversos estudos, como nos relacionamos com as nossas memórias ao longo da vida, podendo até mesmo as ressignificar. Na infância, por exemplo, por ser uma fase marcada pela construção da cognição, costumamos lembrar com mais afeto dos eventos ocorridos, em função da ausência de detalhes que somos capazes de absorver. Na idade adulta, é comum relacionarmos diretamente as nossas memórias aos momentos decisivos pelos quais passamos, sobretudo os carregados de emoção. Já na velhice, há uma tendência em selecionar memórias que evoquem sentimentos agradáveis dos bons tempos vividos.

Diante de tais características, é preciso ter em mente sempre o fator subjetividade presente nos relatos, seja ao conduzir uma entrevista para a coleta de dados, como também para que seja feita uma análise que valorize e contextualize os discursos dos sujeitos, lugares e situações envolvidas nas histórias. A implicação do uso desta metodologia requer do pesquisador, portanto, um olhar acurado e ao mesmo tempo sensível ao investigar os dados coletados, uma vez que as histórias de vida podem possuir vários significados, pois refletem a experiência pessoal diante dos acontecimentos relatados.

2.2 A coleta de dados

Tanto Laville e Dione (1999, p.157-160) quanto Flick (2004, p.109-117), consideram que a narrativa é capaz de expressar a experiência subjetiva (que é o nosso foco), apontando o seu caráter autobiográfico, embora possa focalizar um aspecto ou momento específico da vida que interesse à pesquisa. Assim, a coleta iniciou-se com uma entrevista narrativa, com base em Flick (2004, p.110). Usamos a seguinte “questão gerativa narrativa”, estabelecendo um tema central:

Por favor, conte a sua relação com a música ao longo de sua vida. A melhor maneira de fazer isso é você começar pela sua infância e seus primeiros contatos com a música – qualquer tipo de música. E ir contando progressivamente como a música fez parte de sua vida em diferentes momentos e ambientes (em casa, na família, com amigos, na igreja, na escola, etc.), como você começou a tocar ou a cantar, como começou a estudar música (sozinho, com professores ou em escolas) e como você chegou até esse momento atual de sua formação ou de atuação musical. Procure também contar como você se sentia em relação a essas diversas experiências com a música. Você não precisa ter pressa e também pode dar detalhes, porque tudo que for importante para você nos interessa.

Os autores mencionados também enfatizam o caráter não diretivo da relação entre o pesquisador e o participante neste método, de modo que a narrativa seja “estimulada, mas o menos possível, influenciada ou orientada, pelo pesquisador que deve se mostrar discreto. O ponto de vista deve continuar o do autor-participante” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 158). Na mesma direção, Flick (2004, p. 114) enfatiza, para a condução da entrevista narrativa, a “escuta ativa – ou seja, comunicando interesse sem intervir”, recomendando uma preparação para a mesma⁷. Assim, tivemos acesso às “histórias de vida” dos participantes através de um depoimento mais livre, com as narrativas de suas diversas experiências com a música.

Em um momento seguinte, aplicamos uma segunda entrevista, um pouco mais estruturada – mas que se apoiou na narrativa anterior –, buscando esclarecer o papel da música para a vida do participante em determinados momentos de seu relato, enfatizando a sua significação subjetiva. Ao final da segunda entrevista (semiestruturada), perguntamos aos sujeitos como se sentiram após contar suas experiências e revisitar memórias autobiográficas. Para todos, os momentos dedicados às entrevistas foram agradáveis e significativos, uma vez que, ao contar suas histórias, foram capazes de refletir sobre as escolhas tomadas no decorrer

⁷ O autor indica, ainda, a realização de uma entrevista piloto, a fim de preparar o entrevistador para sua realização, assim o fizemos.

de suas trajetórias e como elas foram determinantes para que construíssem seus projetos de vida, chegando até o momento atual de suas carreiras.

As duas entrevistas de cada sujeito foram gravadas em áudio e transcritas, empregando-se a ortografia padrão, mas respeitando a construção das frases empregadas pelo participante. Para preservar o anonimato e evitar a identificação em um universo restrito, retiramos as marcas de gênero nos trechos citados nas análises e na caracterização dos sujeitos, e ainda as indicações de cidades, professores e instituições. A opção por não identificar os sujeitos na pesquisa foi informada a todos durante o contato prévio que fizemos para que pudessem se sentir mais à vontade para contar suas histórias durante as entrevistas, com o intuito de não terem o receio de omitir quaisquer relatos⁸.

Foram entrevistados cinco professores dos níveis superior e técnico em música. A seleção dos entrevistados não foi probabilística, sendo feita por meio de redes de contatos e por indicações (participação livre e esclarecida na pesquisa), pois não houve a intenção de generalizar estatisticamente. Foram coletados dados, de forma presencial, com três sujeitos, no segundo semestre de 2019, e mais dois sujeitos, no primeiro semestre de 2020, através de recursos da internet (*Google Meet*), em virtude da pandemia de Covid-19. Assim, participaram da pesquisa aqui apresentada cinco sujeitos, três do gênero masculino e dois do feminino, com idades entre 34 e 46 anos. Com o intuito de preservar as memórias autobiográficas evocadas na primeira entrevista, tivemos o cuidado de realizar a entrevista semiestruturada em um intervalo de tempo de até duas semanas em relação à primeira. Ao longo da análise, indicaremos a fonte do seguinte modo: (S1E1) – ou seja, número do sujeito, seguido da indicação da primeira ou segunda entrevistas, que foram realizados nas seguintes datas:

- Sujeito 1 – primeira entrevista em 25/09/2019 – segunda em 07/10/2019.
- Sujeito 2 – primeira entrevista em 15/10/2019 – segunda em 30/10/2019.
- Sujeito 3 – primeira entrevista em 13/12/2019 – segunda em 28/12/2019.
- Sujeito 4 – primeira entrevista em 25/04/2020 – segunda em 13/05/2020.
- Sujeito 5 – primeira entrevista em 27/05/2020 – segunda em 07/06/2020.

⁸ As informações sobre a utilização dos dados coletados nas entrevistas foram devidamente explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O termo se encontra no apêndice deste trabalho.

2.3 Caracterização dos sujeitos

O **Sujeito 1** teve o seu primeiro contato com a música na infância por meio do convívio com familiares. Na adolescência teve suas primeiras aulas de guitarra elétrica com um vizinho. Com o intuito de se aperfeiçoar, teve aulas com outros professores e, antes de atingir a maioridade, já tocava com diversas bandas na noite. Após concluir o ensino médio, ingressou no curso de licenciatura em educação artística e posteriormente migrou para o curso de licenciatura em música, onde pôde se habilitar em violão. Durante seu período na graduação, realizou viagens pelo Brasil e pelo exterior para ter aulas com professores de guitarra. Sua pesquisa de mestrado foi em educação musical, na qual estudou práticas de ensino em guitarra elétrica. Após o término do mestrado, passou no concurso para professor de um curso técnico em música onde deu aulas de violão, disciplinas teóricas, sendo um dos responsáveis por introduzir a habilitação em guitarra elétrica nesta instituição. Posteriormente, foi para o exterior fazer um doutorado com ênfase na prática instrumental da guitarra elétrica. Além dos estudos na universidade e da pesquisa que realizou, tocou com diversos artistas e em espetáculos musicais de teatro. Após concluir o doutorado, voltou para o Brasil e, por ocasião da coleta de dados, atuava no cenário musical como instrumentista, professor e produtor musical.

O **Sujeito 2** teve seus primeiros contatos com a música em casa e em ambientes de convívio social. Na infância, foi incentivado pela mãe a estudar música e passou a ter aulas de teclado. Na adolescência, aprendeu a tocar violão de maneira informal com seus amigos e por meio de revistas de música. Durante esta época, tocou em pequenos grupos formados por amigos da escola. Ao fim do ensino médio, decidiu começar a estudar música de maneira mais sistemática para fazer a prova específica do vestibular para ingressar no curso de bacharelado em música, tendo optado pelo violão como o seu instrumento de habilitação. Durante a graduação, participou de cursos de extensão em composição, passando a se interessar e a se dedicar cada vez mais a assuntos relacionados à criação e arranjos musicais. Concluído seu bacharelado, ingressou no curso de mestrado em composição. Durante esta época, também participou de diversos festivais de música e composição pelo Brasil. Pouco tempo depois de terminar o mestrado, passou no concurso para professor de música em uma universidade de outro estado. Lá foi coordenador do curso de música, professor de violão e de disciplinas teóricas. Com o desejo de estudar fora do país, pediu afastamento temporário da universidade e foi estudar no exterior por conta própria, onde realizou seu doutorado em composição. Pouco

tempo depois de voltar para o Brasil, conseguiu transferência para seu estado de origem e, na época da coleta dos dados, atuava como professor de música em nível superior.

O **Sujeito 3** começou a tocar bateria quando era criança, por ocasião de uma banda que foi formada na escola onde estudava. Aos poucos foi se interessando cada vez mais pelo instrumento, indo em busca de videoaulas e aulas particulares com músicos que ele passou a conhecer nos shows que frequentava. Na adolescência, tocou com vários grupos em sua cidade e participou de diversos festivais de música fora de seu estado, nos quais teve aulas com bateristas renomados nacionalmente. Ingressou no curso de licenciatura em educação artística e pouco tempo depois migrou para o curso de licenciatura em música, quando passou a ser oferecida a habilitação em bateria. Durante seu curso superior, passou a perseguir cada vez mais o desejo de ser professor, por meio de uma carreira docente no ensino público. Realizou seu mestrado e seu doutorado na área de educação musical e, na ocasião da coleta de dados, compunha o quadro de professores de curso técnico em música.

O **Sujeito 4** teve seus primeiros contatos com a música em casa, por meio da apreciação de músicas que seus pais escutavam. Ainda na infância, ganhou um teclado de seu pai e, de forma autônoma, começou a tocar. Na adolescência, por conta própria, foi em busca de aulas de música na cidade onde morava e estudou teoria musical e violão. Ainda nesta época, passou a tocar instrumentos de percussão e já promovia pequenas apresentações musicais com seus amigos. Ingressou no curso de bacharelado em produção sonora, e lá teve seus primeiros contatos com trabalhos de pesquisa e produção musical. Durante esse tempo, atuou como cantor e percussionista em grupos de samba, tocando em bares e em evento. Atou também como instrumentista na orquestra jovem de sua cidade, tocando percussão erudita. Com o desejo de seguir uma carreira docente na área da música, mudou-se de cidade com o intuito de realizar seu mestrado na área de etnomusicologia. Após terminá-lo, realizou diversos concursos para instituições públicas, sendo aprovado em uma universidade federal. Durante o tempo em que passou lá, ocupou o cargo de coordenação no curso de licenciatura em música e lecionou disciplinas de percepção musical, estágio supervisionado e prática em conjunto. Realizou seu doutorado em etnomusicologia e, na ocasião da coleta de dados, fazia parte do corpo docente de um curso superior em música.

O **Sujeito 5** teve seus primeiros contatos com a música por meio de seus pais e uma avó. Por incentivo de uma amiga de sua mãe, foi estudar violino e, aos 14 anos, ingressou na orquestra sinfônica jovem de sua cidade. O cotidiano de ensaios e apresentações com a

orquestra fez com que se dedicasse cada vez mais ao estudo do instrumento, optando por prestar vestibular para o curso de bacharelado em música. Durante o curso superior, tocou com a orquestra sinfônica profissional de seu estado e, após se formar, mudou-se para outro estado, onde estudou com professores renomados nacionalmente. Lá tocou em diversos grupos de câmara e orquestras, realizando gravações e tocando em grandes festivais. Após oito anos, retornou para sua cidade natal, onde voltou a tocar na orquestra sinfônica do estado e passou a dar aulas de violino e teoria musical em uma escola especializada em música. Realizou seu mestrado em práticas interpretativas e, pouco tempo depois, tornou-se docente efetivo de um curso técnico em música, onde passou a dar aulas de violino, viola, disciplinas teóricas e prática orquestral. Na época da coleta, compunha o quadro de professores deste curso.

Trazemos, no quadro abaixo, uma breve caracterização de cada um dos participantes.

Quadro – Dados dos participantes da pesquisa

	Nível que lecionava	Instrumento	Área de especialidade/atuação	Titulação
Sujeito 1	Superior	Violão e guitarra	Educação Musical, Práticas interpretativas	Doutorado
Sujeito 2	Superior	Violão e guitarra	Composição	Doutorado
Sujeito 3	Técnico	Bateria	Educação Musical, Práticas interpretativas	Doutorado
Sujeito 4	Superior	Canto e percussão	Educação Musical, Etnomusicologia	Doutorado
Sujeito 5	Técnico	Violino e viola	Práticas interpretativas, Prática orquestral	Mestrado

Fonte: Elaboração do autor

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa com base em entrevistas – que buscam histórias de vida musical – procuramos conhecer, através de suas narrativas, as trajetórias individuais dos participantes relacionadas à música, identificando as significações que a música ganha em diferentes momentos de vida e/ou em diferentes contextos. Com isto, seguimos para o próximo capítulo, onde apresentaremos trechos das entrevistas, analisando-os à luz da metodologia das histórias de vida e de outros estudos da área de educação musical, da pedagogia ou da sociologia, que tratam de temáticas afins.

Capítulo 3: Experiências de vida e formação

Toda a análise baseou-se nas entrevistas coletadas, como já explicitado anteriormente, entrecruzando os dados coletados com estudos da área de educação musical e estudos biográficos de caráter interdisciplinar, com foco em trabalhos cuja discussão central esteve em torno da metodologia das histórias de vida. Ao se caracterizar como uma pesquisa qualitativa, explicita-se o caráter interpretativo nas análises. Sendo assim, procuramos as diferentes relações com a música e suas significações no decorrer dos percursos de vida dos sujeitos entrevistados. Apresentamos, inicialmente, como aconteceram os primeiros contatos com a música no ambiente familiar. Em seguida, destacamos momentos importantes de suas trajetórias em diversos contextos educativos até a busca pela profissionalização. Por fim, trazemos recortes sobre o forte interesse pela pesquisa científica e a possibilidade de atuação docente no ensino técnico/superior.

3.1 Influências familiares

Para muitas pessoas, os primeiros contatos com a música ocorrem em seu ambiente doméstico, de forma indireta, por meio da apreciação de músicas ouvidas pelos pais e demais familiares. Durante os anos 1980 no Brasil, houve muita influência do rádio e da televisão na difusão de músicas pop e rock, tanto nacionais quanto internacionais. A proximidade das idades dos sujeitos⁹ trouxe informações muito semelhantes sobre como aconteceram seus primeiros contatos com a música. Foi unânime nos relatos a influência dos gostos musicais de seus pais nos momentos de apreciação musical em casa e em outros ambientes.

Para os sujeitos 1, 2 e 4, a apreciação de músicas famosas nos anos da infância mostrou-se relevante nas suas narrativas, ocorrendo de forma recorrente nas primeiras entrevistas. *“Lá em casa meu pai ouvia muito pop internacional, muito mesmo. Michael Jackson, A-HA... E ele não só ouvia como cantava tudo, e eu aos poucos fui gostando e buscando mais também, sobre aquelas músicas.” (S4E1)*¹⁰

A influência dos pais, neste caso, revela-se primordial durante esta fase inicial de desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento de suas personalidades. No caso do Sujeito

⁹ Como já apresentado anteriormente no capítulo que trata da metodologia, as idades dos sujeitos na época da coleta dos dados eram entre 34 e 46 anos.

¹⁰ Para diferenciar as citações das entrevistas coletadas, usaremos itálico na sua apresentação.

2, sua mãe foi a pessoa que exerceu mais fortemente estas influências. Ele considera que, até hoje, tem fascínio por aquilo que ouvia quando era criança:

As primeiras músicas que eu me lembro de ouvir, de gostar e tudo eram, logicamente, as músicas que a minha mãe ouvia em casa, né? Então, conhecia muito Beatles, Dire Straits e também Beethoven, Mozart, umas coisas assim... Porque ela ouvia em casa, mesmo ela nunca tendo estudado música... Mas ouvia bastante. Eu era muito aficionado na Quinta Sinfonia de Beethoven, acho que até hoje. É... E me fascinava. Ouvia com alguma regularidade e tudo. Mas, quando eu era pequeno também ouvia música da rádio, assim né, como a gente chama: “bate estaca”, hoje em dia, aqueles “dance” dos anos 90. Quando era novo era bem isso. (S2E1)

Nestes momentos havia não só a apreciação destas músicas, como também um convívio social com amigos de suas famílias, bem como em outros lugares, fora do ambiente doméstico. Para o Sujeito 2, sua forte ligação com o samba aconteceu graças a esses momentos em que convivia com sua mãe durante a infância: *“Na casa de uma amiga da minha mãe... Uma amiga que ela tinha, elas faziam música vez por outra, tocavam muito samba. É uma das ligações, eu acho, que eu tenho com o samba, bastante, né? [...] Vem dessa época.” (S2E1)*

Embora fosse nordestino, o Sujeito 2 confessou não ter uma relação tão forte com gêneros musicais mais comuns na região como tem com o samba. Segundo ele, seria mais comum que tivesse mais influências do forró, por exemplo, do que com o samba. Entendemos que isto reforça ainda mais a relevância da influência dos pais nos percursos de formação dos sujeitos.

Por outro lado, o Sujeito 1 não considera que teve influências musicais dos momentos que passou com sua família no Centro de Tradições Gaúchas (CTG). Ele relatou que participou de grupos de dança e chegou até a se apresentar algumas vezes nas festas promovidas pelo centro; no entanto, não guarda referências musicais significativas desta época: *“Eu participava do Centro de Tradições Gaúchas[...]. Cheguei a dançar quando era criança, mas... Era mais o momento. E eu não tenho referência musical, era mais por estar lá com os amigos, com a família, e [por consequência] dançava”. (S1E1)*

Na segunda entrevista, retomamos este ponto e questionamos sobre uma possível relevância de influências musicais proporcionadas pelas vivências no CTG. Para ele, naqueles momentos, não havia ainda uma consciência das músicas que eram tocadas, de modo que não os considerava tão relevantes na sua formação musical. Nesses momentos, em virtude de o aprendizado musical não estar associado ao estudo sistematizado, muito menos ao ensino de

um instrumento musical em particular, eram desconsiderados todos os processos de educação musical existentes. Segundo Vieira (2004, p. 142), é comum, que as experiências musicais ocorridas em ambientes familiares sejam desconsideradas como processos legítimos – mesmo que informais – de formação musical.

A faixa etária dos sujeitos entrevistados traz dados bastante característicos sobre como as músicas eram ouvidas. Para eles, a infância e o início da adolescência ocorreram durante a segunda metade dos anos 1980 e os primeiros anos da década de 1990. Neste período, as mídias utilizadas para a comercialização de álbuns fonográficos eram o vinil e as fitas cassete. Para os Sujeitos 1 e 3, a memória dos discos e do repertório dos artistas foram relevantes em suas narrativas.

De tanto eu pedir para repetir essa música, furou o disco! [risos] A música: — Meu rio, meu mar; de Alcione. Então assim, é uma coisa que, realmente, a música sempre esteve, né? Na infância sempre esteve... E é interessante porque eu me lembro do repertório de cada fase... Da infância, depois da juventude, da adolescência... (S3E1)

[...] daí eu acabei ganhando uma vitrola só minha, que era uma maletinha que abria, e aí eu ganhei os discos, né? Mas muita coisa internacional assim, de Michael Jackson... ABBA... Minha mãe gostava...[...] E aí eu gostava. E eu andava com a minha maletinha branca para lá e para cá. (S1E1)

Para os nossos sujeitos, os primeiros contatos com instrumentos musicais aconteceram entre o fim da infância e o início da adolescência, tendo sido adquiridos, em todos os casos, por seus pais como forma de promover uma iniciação musical. Com isto, a relação com a música passou a ser cada vez mais significativa, proporcionando momentos de diversão e autoconhecimento, gerando, ainda, relações afetivas com as pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

3.2 Busca por estudos formais

Todos os cinco sujeitos da pesquisa começaram seus estudos de música motivados pelo desejo de tocar. De modo até mesmo diferenciado, já que muitas famílias colocam as crianças para estudar música como parte de sua formação cultural (TRAVASSOS, 1999, p.129), independentemente de sua vontade, a maior parte de nossos sujeitos procuraram a prática musical por um desejo pessoal, ou com o direcionamento da família quando esta percebia o seu interesse pela música.

Embora tenham se tornado professores em instituições formais de ensino, todos começaram informalmente, através de aprendizagem com os pares, típica da música popular (GREEN, 2002), revistinhas de cifras, etc. Os Sujeitos 2 e 5 começaram a ter aulas instrumento por volta dos 11 anos de idade, ambos por meio do incentivo de pessoas próximas às suas mães. O Sujeito 5 teve suas primeiras aulas de violino em um projeto cultural de seu estado que visava a prática instrumental por meio de repertório de música erudita para crianças e adolescentes, projeto esse que aos poucos lhe abriu novas perspectivas de relação com a música:

Comecei naquele Projeto X [...] Depois a gente passou pelo Festival Y que teve aqui [...] Foi um momento muito importante, assim, da vida cultural e da nossa cidade e que eu estive presente. Naquela época eu era muito jovem, mas, é... Pude, durante o festival, assistir tudo o que foi proporcionado aos alunos de música daqui. (S5E1)

Ele completou, ainda, que teve contato com diversos professores, regentes e instrumentistas, ao participar de festivais e concertos organizados pelo projeto, ingressando na orquestra jovem do estado aos 14 anos. Para ele, o projeto e tudo o que lhe foi proporcionado na época foram fundamentais para seu desenvolvimento musical, podendo assim aplicar os conhecimentos adquiridos já nas primeiras fases de sua trajetória: *“Hoje eu vejo que tudo aquilo me ajudou muito pelo que eu passei na orquestra jovem, e assim por diante.” (S5E1)* Ele se referia ao bom rendimento que teve como instrumentista nos grupos que tocou posteriormente graças às experiências anteriores, começando pelo projeto.

O Sujeito 2 teve suas primeiras aulas de teclado com uma amiga de sua mãe, que se ofereceu quando soube de seu interesse pela música. Segundo ele, a professora utilizava apenas músicas de seu próprio gosto musical para ensinar o instrumento, sem sequer ter conhecimentos básicos de notação e escrita musical. Isto logo o desmotivou. Aparentemente, tanto a professora quanto sua mãe acreditavam que, para ensinar, bastava unicamente tocar, o que, na verdade, está no senso comum e na prática de muitos músicos até os dias atuais (PENNA, 2007, p.51). Posteriormente, na adolescência, aprendeu a tocar violão de maneira informal por meio de revistinhas com cifras para violão e com amigos. Aos poucos passou a se interessar também pela composição. Na época de realizar o vestibular, teve dúvidas quanto à escolha do curso, pois estava concluindo o curso técnico em eletrotécnica junto ao seu ensino médio, e havia um certo interesse em seguir por alguma área da engenharia ou até mesmo da computação. Segundo ele, os fatores que o fizeram escolher pelo curso superior em música foram os aspectos subjetivos e mais humanos, que não eram tão valorizados no seu curso técnico. Entretanto, para

prestar o vestibular, deparou-se com a dificuldade que teria com a prova específica de instrumento:

E aí eu acabei fazendo vestibular para violão, mas eu não tinha iniciação quase nenhuma, nessa parte era tudo meio de oitiva, né? Assim, sozinho. Aí foi... Preparar um repertóriozinho do vestibular, tocar Villa-Lobos, Bach... É... Conseguir o mínimo, né? [...] E aí para mim começa mesmo, de verdade... Quando eu chego na universidade X, porque aí eu entro no curso, e aí eu tenho que tirar todo o atraso da vida inteira. Que é justamente o que eu digo, se eu tivesse, quando criança, estudado e tudo... (S2E1)

Embora nenhum dos participantes tenha tido seus primeiros aprendizados em uma escola especializada de música, era constante seu envolvimento inicial com o tocar, pelo desejo de um meio de expressão, que levava à busca pela prática de um instrumento. Em certos momentos, isto tornava-se um foco bastante forte, como com o Sujeito 1, que deixava de lado outras atividades, típicas de sua faixa etária:

Assim, nessa época eu ficava, sem modéstia, assim, 10, 12 horas com o instrumento [guitarra] na mão. E aí minha mãe que, certa época, falava para eu ir estudar... Ela começava: – “Vai brincar”, sabe? “Sai daí, vai para a praia” ... E coisas do tipo. (S1E1)

Para ele, a proximidade com a música ocorreu, inicialmente, a partir da sua relação com a guitarra. Desde cedo, já encarava a música de forma responsável, muito devido ao esforço que havia por parte de sua mãe para poder bancar as aulas de música. Motivado pela valorização deste esforço, seu interesse pelo instrumento passou a ser cada vez mais intenso, o que lhe fazia chegar a tocar por cerca de nove horas por dia e a ser um dos alunos mais dedicados ao estudo dentre os demais que tinham aula com seu professor. Estas aulas foram significativas para as seus primeiros pensamentos e anseios sobre a possibilidade de seguir uma carreira profissional na música:

E... O Professor X foi um cara que, para mim, mudou tudo... [...] teve um dia que faltou luz na casa dele, e a gente foi para a praia, né? Jogar bolinha de gude, conversar sobre vida, sobre carreira, sobre música... [...] E aí... Eu falo assim, foi naquela tarde na praia que a gente passou... Foi ali que eu decidi muita coisa, assim, na minha vida. (S1E1)

Pouco tempo depois, passou a dar aulas de guitarra por indicação de seu professor e começou a tocar com bandas na noite, mas como ainda não tinha atingido a maioridade, precisava da autorização de sua mãe. Para ele, todas essas experiências foram bastante significativas, sobretudo por terem acontecido durante sua adolescência, fazendo com que

tivesse contato já muito cedo com muita coisa que uma vida profissional na música poderia proporcionar.

Para os cinco sujeitos participantes, a música tornou-se tão significativa que optaram por seguir para um curso superior na área. Estudar música, como mostra Araújo (2015, p. 53), “bem como praticar um instrumento musical são atos que envolvem empenho e motivação, isto é, objetivos claros, dedicação e vontade”.

3.3 Opção pela academia/curso superior

Conforme constatado entre estudantes da área (PENNA; PINTO; SANTOS, 2018, p. 12), nem sempre as famílias apoiaram essa opção por um curso universitário em música, especialmente pela preocupação com as possibilidades limitadas de uma profissionalização com maior estabilidade (SEGNINI, 2011):

Quando eu decido fazer vestibular para música, foi um outro momento importante... A minha mãe não queria, né? Que é essa coisa: “Vai ser músico?” [...] Só que daí minha mãe foi muito massa, ela chegou para mim: “Ok, mas então vamos decidir um negócio: você vai estudar, porque não existe mais boa profissão, e sim bom profissional. E você vai ser bom.” (S1E1)

Assim, as famílias passaram a apoiar essas opções, à medida que se davam conta de que cada um fazia sua escolha com responsabilidade e consciência. Um exemplo disso é o Sujeito 3, que queria estudar bateria, mas em sua cidade não havia ainda um curso superior com esta possibilidade:

Aí disse: “Olha mãe, eu não vou fazer vestibular. Vou ficar estudando [bateria] porque não me interessa esse curso de percussão erudita”. E ela entendeu. Então, eu terminei o terceiro ano e não fiz vestibular. Fiquei em casa estudando. Mas, assim, vivia para estudar, né? Vivia trancado dentro do meu estúdio estudando. Então ela também entendeu isso, que não era... Que eu não precisava necessariamente de um professor ou alguém me cobrando para eu estudar. (S3E1)

Os Sujeitos 1 e 3 chegaram a investir também em cursos fora de suas cidades, viajando durante as férias para se aperfeiçoar em seus instrumentos. Mas, durante os cursos de graduação, a relação dos sujeitos com a música tornou-se mais consistente, passando a abranger também outras atividades, além de tocar. Os sujeitos realizaram o curso superior no período de 1992 a 2011 – dois na licenciatura e três no bacharelado – com habilitação em um instrumento, com exceção do Sujeito 4, cuja ênfase foi em produção sonora. Seu contato com a pesquisa ocorreu em meio às frustrações em relação a seu curso, que quase não lhe proporcionava

atividades práticas, nem facilitava o acesso a laboratórios ou estúdios. Paralelamente à sua atuação como percussionista e cantor, participou de grupos de pesquisa e começou a se interessar pela área da musicologia. De forma semelhante, ao fazer cursos de extensão, o Sujeito 2 passou a participar de grupos de estudo na área da composição, percebendo que sua atuação profissional na área não se daria como instrumentista:

Mas uma coisa que eu acabei notando é que eu não seria músico de tocar na noite, não me via capaz. [...] Assim, eu gosto do ambiente de bar, de banda tocando e de ver bandas... Mas de tocar aquilo direto, toda semana... Eu acabei achando que eu não seria capaz. [...] Eu nunca fui um cara de viver do meu instrumento, né? (S2E1)

Durante o curso superior, teve aulas de outros instrumentos e participou de cursos de composição oferecidos pelo departamento de música de sua universidade. Foi quando ele se deu conta do que queria para a sua vida dali para frente:

Mas aí, em certos momentos lá desse curso, tocam algumas músicas que acabaram ficando chave para mim e... Aí eu disse: “Não, é isso aqui!” Eu queria fazer esse tipo de som, assim... Vamos supor... Autoralmente falando, né? Eu queria chegar nesse tipo de som, nessa influência. E venho perseguindo isso desde essa época. (S2E1)

Seguindo neste caminho, após concluir o bacharelado, o Sujeito 2 ingressou no mestrado em composição, onde passou pelas primeiras experiências de docência. Durante este período, participou de festivais dentro e fora do seu estado, onde pôde apresentar suas obras. Já estava, então, completamente imerso no ambiente acadêmico, realizando pesquisas, ensinando e vendo suas composições “ganharem vida”: *“Tanto é que, nessa época, eu, lógico, já não tinha mais dúvida nenhuma. A questão era só... Provavelmente iria acabar sendo professor, né? E como é que seria isso? Se eu ia aguentar ser professor, no dia a dia...” (S2E1).*

No entanto, ao se tornar professor universitário, passa a ter cada vez mais inspiração nesta possibilidade de exercer sua profissão *“Acaba que dar aula me motiva, em muitos aspectos, né? [...] Isso acaba me alimentando também, esse processo. E outra coisa, é muito bom você falar daquilo que você gosta. Propagar isso e tudo... E o fascínio de você ver nas coisas, você quer passar também para as pessoas.” (S2E2)* Para ele, há a consciência de que sua motivação pela docência se dá, sobretudo, devido às especificidades do ensino superior. Ele declara que seu desejo por se tornar professor esteve mais ligado às experiências que teve no ambiente universitário, tomando como inspiração o modo como seus professores conduziam as

aulas. Neste sentido, ele revela, como mostra André (2010, p. 95) “a influência de antigos ‘bons’ professores na sua prática docente”:

Você vê que ele [se referindo a um de seus professores] tinha um cuidado com o dar aula, sabe? E eu nunca... Acabei não tendo medo disso, até um pouco pela ignorância para lidar com a situação e... Talvez porque eu me adapte em dar aula na universidade, que é, obviamente, muito diferente de dar aula em outros estágios de ensino. (S2E1)

A busca dos sujeitos pela carreira docente no ensino técnico/superior mostrou-se sempre marcada pelas experiências vivenciadas no decorrer de seus percursos de formação musical. Desta forma, ao se tornarem professores, nossos sujeitos muitas vezes retomavam, por identificação ou por oposição, as relações com aqueles professores que, de algum modo, se destacaram em seu percurso de formação, o que influenciava as suas práticas docentes. Assim, ainda na adolescência, o Sujeito 1 construiu um projeto de vida com a música, ao enxergar nas práticas profissionais de seu professor, sobretudo no tocar o instrumento, uma possibilidade de seguir um caminho profissional:

A gente o via lá estudando e fazendo suas coisas. E, de novo, eu achei: “Massa, eu quero fazer isso e eu quero tocar, especialmente”. E: “Eu consigo fazer essas outras coisas que vão me dar suporte financeiro também...” Bem consciente, sabendo que ia ter problemas e tudo: “Não, mas vale a pena, vale fazer isso!” (S1E2)

Já o Sujeito 3 buscava ultrapassar as experiências de sua própria formação, pois teve aulas de bateria com uma abordagem de ensino extremamente “tecnicista”, limitada unicamente a métodos e exercícios de repetição. Preocupava-se, portanto, em dar aulas de música mais eficientes, favorecendo um aprendizado musical que valorizasse as experiências musicais dos seus alunos:

É tanto que, nas minhas aulas, eu tento fazer o contrário do que foi a minha formação, né? Priorizar o máximo que os alunos toquem para eu vê-los tocando. [...] Sempre que há oportunidade, a gente ouve música. Quer dizer, essas lacunas de [minha] formação, é justamente o que eu tento priorizar nas minhas aulas (S3E1)

Por sua vez, o Sujeito 4 encontrou um certo fascínio pelo ensino superior em seu estágio docente durante o mestrado: “Me encantou a possibilidade de ter isso como rotina. Acho que foi ali que eu pensei assim: ‘É isso que eu quero fazer para o resto da vida’.” (S4E2). Paralelamente, havia ainda a possibilidade de estabilidade financeira oferecida pelo trabalho

em instituições públicas de ensino, como alternativa à insegurança da profissão de músico (SEGNINI, 2011):

Eu acho que eu fiz muitos concursos, porque na época eu estava muito empolgado, quando eu terminei o mestrado, e queria entrar logo em alguma universidade para ter logo aquela experiência que eu tive com o pessoal da disciplina, ter logo isso. E, é óbvio, né? Porque eu precisava de um emprego. [...] Mas, na verdade, eu queria mesmo era enveredar de vez pela carreira acadêmica e me tornar um docente universitário. (S4E2)

3.4 Atuação/inserção como professores de música no mercado de trabalho

Com exceção do Sujeito 1, os demais sujeitos lecionam há oito anos ou mais no ensino técnico ou superior. Muitos passaram por mais de uma instituição e alguns tiveram contratos temporários – como professor substituto – antes de se efetivarem por concurso público. Como aponta Coli (2008), a docência em universidades – ou em institutos federais, vale acrescentar – é uma das poucas opções com estabilidade a longo prazo para o trabalho do músico, cabendo salientar que é um dos poucos espaços desta natureza para a atuação de um doutor em composição, por exemplo. Isso fica claro na trajetória do Sujeito 5, quando, em meio a dúvidas sobre a continuidade da atuação como músico instrumentista frente às incertezas do mercado em orquestras e grupos de câmara, surgiu a possibilidade de ser professor substituto de música em um curso técnico, no qual posteriormente se tornou efetivo. Após iniciar sua atuação neste contexto, deparou-se com um público distinto daquele que estava acostumado a lecionar anteriormente, em uma escola especializada:

Eles [os alunos] me trouxeram para uma outra realidade, que eu não tinha tido relação antes. Eu me apaixonei pela... Vamos dizer assim, pela característica das pessoas [...] São pessoas da comunidade em geral, são pessoas que não conseguiram... Sempre sonharam estudar música e não conseguiram... [...]Então, assim, tudo isso me fascinou, sabe? Aí eu encontrei, vamos dizer assim, a minha verdadeira função. Porque a gente tem que encontrar nossa função como músico, né? Mas eu me realizei completamente de conseguir dar aulas para estas pessoas e vê-las realizando o sonho da vida delas, sabe? Isso foi o que me apaixonou na docência. (S5E2)

O convívio com os alunos proporcionou aos nossos sujeitos oportunidades para estabelecer novas relações com a música. Isto evidencia, por um lado, que “o exercício da profissão [docente] é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”. Ou seja, mesmo que alguns de nossos sujeitos tenham escolhido uma licenciatura para sua graduação em música, “Uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício” (GUARNIERI, 2000, p. 9). Deste modo, os desafios diários da sala de aula no

ensino técnico ou superior – incluindo a interação com alunos com diferentes características – fazem parte da construção do seu saber docente. Por outro lado, essas várias situações permitem estabelecer diversas formas de se relacionar com ela, que não se restringem ao tocar, mesmo que este tenha sido o primeiro impulso para iniciar seu estudo.

Conforme expressado pelo sujeito 1, o que inicialmente surgiu por meio de sua relação com a guitarra, aos poucos foi sendo modificado, fazendo com que seu projeto de vida passasse a incorporar também suas atividades como docente na universidade: *“Meu plano futuro eterno é dar aula em universidade porque eu gosto disso, eu gosto de pesquisa, gosto de grupo de pesquisa... Mas tocar eternamente.”* (S1E1)

Todos os cinco sujeitos investiram em cursos fora de suas localidades e até fora do país. Nos relatos, estas experiências foram consideradas importantes para o desenvolvimento pessoal, musical e intelectual que cada um procurava no momento. As vivências proporcionadas pela busca por determinados professores e também por locais específicos com o intuito de se aprofundar em uma determinada área de conhecimento fez com que cada um superasse dificuldades financeiras, físicas e emocionais, em prol da concretização dos projetos que desenvolveram ao longo de suas vidas. As escolhas feitas pelos sujeitos, bem como suas motivações para superar suas dificuldades, configuram um conjunto de atitudes que os levaram a estabelecer relações tão significativas com a música a ponto de construírem um projeto de vida em torno dela.

Considerações finais

Neste trabalho, empregamos a metodologia das histórias de vida ao buscar compreender como professores de cursos técnicos e superiores de música estabeleceram distintas relações com a música ao longo de seu percurso formativo. Enfatizamos, ainda, a experiência pessoal dos acontecimentos relatados pelos sujeitos participantes, levando em consideração a forma como as vivências musicais aconteceram e se tornaram significativas para cada um deles. Analisando os dados obtidos através das entrevistas (uma narrativa seguida de uma semiestruturada), foi possível realizar todos os objetivos específicos propostos: caracterizar a formação musical; analisar as relações com a docência e a pesquisa; identificar a influência do mercado de trabalho da música na constituição de suas carreiras.

Apesar do critério de escolha dos sujeitos não ter seguido um ordem etária pré-estabelecida, houve proximidade em suas idades, o que nos trouxe informações muito semelhantes sobre como aconteceram os primeiros contatos com a música. Foi comum nos relatos a influência da família nos gostos musicais adquiridos em virtude dos momentos de apreciação musical em casa e em outros ambientes. Contudo, a maneira como aconteceram suas primeiras aulas de música e seus primeiros contatos com seus instrumentos foram bem distintas e evidenciaram como as suas vivências, sobretudo em contextos informais e não formais de educação, contribuíram para a construção de seus projetos de vida. Sendo todos os nossos sujeitos professores de música com pós-graduação, investiram vários anos de suas vidas nessas relações com a música.

Como vimos, os cinco sujeitos participantes desta pesquisa percorreram, cada qual, trajetórias particulares de estudo e formação musical. Cada percurso refletiu os anseios, motivações e significações pessoais construídas com a música, revelando a subjetividade de cada sujeito. Alguns elementos comuns foram constatados em nossa análise, mas foram vivenciados distintamente por cada um deles. Cada sujeito articulou suas diversas experiências e vivências com a música até se tornarem professores.

Suas histórias de vida musical resultaram, também, das escolhas feitas ao longo de suas trajetórias. Escolhas diante de oportunidades e limites colocados pela vida, pelas possibilidades de realizar ou não seus projetos, redirecionando-os, e deste modo atualizando e recriando suas relações com a música. Tais decisões os levaram a estabelecer distintas relações com a música, seja tocando, ensinando ou pesquisando.

A memória autobiográfica evocada nas narrativas possibilitou aos sujeitos revisitar suas trajetórias, trazendo, com uma grande riqueza de detalhes, como suas famílias, ambientes escolares, amigos e professores influenciaram suas escolhas. Como a memória autobiográfica ajuda na “construção de significados sobre sua própria trajetória de vida” (SILVA JR, 2018, p. 176), destacamos a importância dessa metodologia, tanto para o detalhamento dos dados, quanto para as significações subjetivas. Os sujeitos revelaram o que significou para eles narrarem suas trajetórias, reconhecendo os desafios e as conquistas em suas histórias de vida, fortalecendo seu sentido de “eu” e sua autoestima. Desta forma, este trabalho contribui não apenas para o autoconhecimento dos sujeitos envolvidos, mas também para a área de educação musical na medida em que coloca em foco a subjetividade das relações pessoais com a música.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Motivação para prática e aprendizagem da música. In: ARAÚJO, Rosane Cardoso de; RAMOS, Danilo (Orgs.). **Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical**. Curitiba: UFPR, 2015. p. 45-58.
- ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2002. p. 18-29.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, 2002,
- COLI, Juliana Marília. Descendência tropical de Mozart: trabalho e precarização no campo musical. **ArtCultura**, Uberlândia, v.10, n.11, p. 89-102, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/3226/2418>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- FERREIRA, Antônio Gomes. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. **Revista brasileira de história da educação**, v. 5, n. 9, jan./jun. 2005.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: a way ahead for music education**. London: Asgate, 2002.
- GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 5-23.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 2, p.175-196, dez. 2007.
- PASSEGGI, Maria. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria; SILVA, Vivian da (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. p. 103-129.
- PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.
- PENNA, Maura; PINTO, Ana Luiz; SANTOS, Susie. Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida. **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 5-

22, jan./jun. 2018a. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/714>. Acesso em: 10 mar. 2023.

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 DA ISME*, 2017, Natal. **Anais [...]**. Natal: [s.n], 2017. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/viewFile/2390/1211>. Acesso em: 04 ago. 2018.

PENNA, Maura; PINTO, Ana Luiza; SANTOS, Susie. Minhas músicas, suas músicas: (in)exclusões e (trans)formações na licenciatura em música. *In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 24., Salvador, 2018b. **Anais[...]**. Salvador: [s.n], 2018. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/viewFile/2909/1611>. Acesso em: 16 dez. 2019.

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. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/3895/3576>. Acesso em: 21 ago. 2020.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. Música e memória autobiográfica. *In: SANTIAGO, Daiana (Org.). Prática musical, memória e linguagem*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 173-202.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (Orgs.). **A Formação do Professor de Música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, out.1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v5n11/0104-7183-ha-5-11-0119.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. **Pro-posições**, Campinas, v. 15, n.2 (44), p. 141-150, maio/ago. 2004.

Apêndice - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação Turismo e Artes
Departamento de Educação Musical
Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

João Pessoa, XX de xxxxxx de 20XX

Prezado(a) Sr(a) _____,

A pesquisa *Percursos de Estudo e Formação Musical: significações pessoais da relação com a música* estuda o papel que a música tem na vida de pessoas que exercem uma prática musical regular, investindo nela grande parte de seus esforços e de seu tempo. A referida pesquisa está sendo desenvolvida pela Profa. Dra. Maura Penna, do Departamento de Educação Musical da UFPB, com a participação do aluno voluntário de iniciação científica, **Hermano Henrique Cabral de Paula**, estudante da Licenciatura em Música da UFPB.

Os objetivos da pesquisa são conhecer a trajetória individual de relação com a música através de estudos e experiências diversas, e ainda identificar as significações que a música ganha em diferentes momentos da vida, em diversos contextos de ensino e aprendizagem ou de atuação musical. A finalidade deste trabalho é contribuir para a compreensão acerca do modo como diferentes contextos e formas de ensinar/aprender influem nas relações pessoais e subjetivas com a música e qual o caráter dessas relações. E esta compreensão pode ajudar a pensar como as práticas de educação musical podem lidar com essas diferentes relações que as pessoas estabelecem com a música.

Solicitamos a sua colaboração na realização desta pesquisa, concedendo duas entrevistas. A saber: inicialmente uma entrevista narrativa, relatando a sua “história de vida musical” – ou seja, dando um depoimento sobre suas relações com a música ao longo de sua vida, até chegar ao curso superior e/ou à atuação profissional na área. Num momento posterior, participando de uma segunda entrevista, que buscará esclarecer ou aprofundar, em relação ao relato dado na entrevista anterior, o papel da música em determinados momentos de sua vida. As entrevistas serão gravadas em áudio para fins de registro apenas e depois transcritas. Esse material será posteriormente analisado, com base na produção científica da área de educação

musical e de psicologia da música. Esclarecemos, ainda, que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em encontros acadêmicos ou publicados em periódicos científicos da área de educação musical, **sem identificação** das pessoas envolvidas na pesquisa, de modo que seu nome não será mencionado em qualquer meio de divulgação, garantindo-se assim o anonimato de todos os participantes.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis, pois não há intenção de interferir em suas atividades musicais ou na sua relação com a música, e nem de avaliá-las. Entre seus benefícios, acreditamos que esta pesquisa poderá ajudar a levantar questões que ajudem a aprimorar as práticas de educação musical e a formação do professor de música.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, de modo que o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou a colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a), participando da pesquisa, portanto, apenas se desejar contribuir com a mesma. Assim, tem a liberdade de se recusar a participar, podendo, ainda, retirar seu consentimento em qualquer tempo, sem que haja penalização ou prejuízo para o(a) senhor(a). Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Profa. Dra. Maura Penna

Assinatura do Pesquisador Participante
Hermano H. C. de Paula

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para Profa. Dra. Maura Penna:

Centro de Comunicação Turismo e Artes da UFPB

Departamento de Educação Musical – telefone: 3216-7917

Programa de Pós-Graduação em Música – telefone: 3216-7005

ou

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I

Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791

Diante do exposto, **declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa** e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, XX de xxxx de 20XX

Assinatura

Nome completo:

Obs: Esse termo será assinado em duas vias, sendo uma para o pesquisador responsável e outra para o participante da pesquisa, acima assinado. Ambos deverão rubricar todas as folhas deste TCLE, colocando suas assinaturas na última página do mesmo, nos espaços acima indicados.