

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – EDUCAÇÃO MUSICAL

EURIDIANA SILVA SOUZA

Da arte de (re)posicionar-se:

Educação Musical Superior e construções de identidades profissionais de bacharéis em música que atuam no ensino

BELO HORIZONTE

2019

EURIDIANA SILVA SOUZA

Da arte de (re)posicionar-se:

Educação Musical Superior e construções de identidades profissionais de bacharéis em música que atuam no ensino

Tese entregue e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial a obtenção do título de Doutora em Música.

Linha de Pesquisa: Educação Musical.

Orientador: Prof.^a Dr^a Heloísa Faria Braga Feichas.

BELO HORIZONTE

2019

S729d

Souza, Euridiana Silva

Da arte de (re)posicionar-se [manuscrito]: educação musical superior e construções de identidades profissionais de bacharéis em música que atuam no ensino / Euridiana Silva Souza. - 2019.
260 f., enc.; il

Orientador: Heloísa Faria Braga Feichas.

Linha de pesquisa: Educação Musical.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Educação musical. 3. Música - Instrução e estudo. 4. Formação profissional. I. Feichas, Heloísa Faria Braga. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.72



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Música
Programa de Pós-Graduação em Música



Tese defendida pela aluna EURIDIANA SILVA SOUZA, em 26 de agosto de 2019, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Profa. Dra. Heloisa Faria Braga Feichas
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Prof. Dr. Patrick Kruel Schmidt
Western University

Prof. Dr. Marcus Vinicius Medeiros Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Marco Antônio Farias Scarassatti
Universidade Federal de Minas Gerais
(Faculdade de Educação)

Profa. Dra. Helena Lopes da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais

Aos meus alunos e alunas, professores e professoras
que me fazem e refazem enquanto educadora.

Aos amigos e colegas de profissão, sem os quais tais
reflexões não seriam possíveis.

Agradecimentos

Citando Violeta Parra, *gracias a la vida que me ha dado tanto!*

Meus sinceros e eternos agradecimentos à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Heloisa Feichas, presente em todo o meu percurso de pós-graduação, atuando como mentora e amiga, construindo coletivamente uma gama de saberes indizíveis no papel.

Agradeço:

Ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da UFMG, que me acolheu como aluna e forneceu oportunidades e subsídios de crescimento; aos professores que se fizeram presentes nesta fase da formação, e, especialmente, à Geralda e ao Alan, secretários eficazes e competentes, que me auxiliaram em vários momentos.

À CAPES, pela bolsa concedida para a realização de parte desta pesquisa.

À UFMG, sempre! Por ser minha casa desde 2000; por permitir o trânsito e a livre formação entre as escolas; por fornecer boa parte dos subsídios de conhecimento pelos quais me formei e desenvolvi minha identidade profissional.

Aos colaboradores desta pesquisa, que se dispuseram a doar parte de seu tempo no preenchimento de questionários e em breves entrevistas, construindo conjuntamente as reflexões que aqui se apresentam.

À Jussara Fernandino, Nair Pires e Carlos Poblete, pela disposição em avaliar este trabalho em sua versão inicial. Obrigada pela doação do tempo e pelas colaborações. À Helena Lopes, Patrick Schimdt, Marcus Medeiros e Marco Scarassatti, pela disponibilidade em fazer a avaliação final.

À Glaura Lucas, pelos constantes momentos de troca e reflexão, pelo apoio emocional e pelo carinho durante todo este processo. Ao professore Júlio Emílio Diniz-Pereira, pelas contribuições intelectuais que delinearão parte da condução desta pesquisa. Ao Marcus Medeiros Pereira, mais uma vez, pelas risadas, memórias recuperadas e discussões academicamente engajadas. À Isabel Montandon, Flávia Narita e Ataíde Mattos, pela acolhida e pelos momentos de reflexão na minha estadia na UnB; e aos meus alunos e alunas que me permitiram crescer tanto pessoal e profissionalmente.

Ao Paulo Amado, pela ajuda com revisão e as leituras críticas.

À Fábrica de Artes, enquanto espaço de trabalho e equipe de profissionais, por me permitir atuar profissionalmente e me desenvolver enquanto professora e pesquisadora.

Ao Alysson Rodrigues, querido amigo que me resgatou para a retomada da prática

artística com a criação do DuoAlismo, movimento que me reconectou com a minha própria identidade profissional.

Ao Gustavo Nápoli, peça chave na finalização deste processo, pelo amor e apoio incondicional.

Por fim, e mais importante, à minha família, por sua complexidade de existência e ensinamentos. Um agradecimento todo especial à minha mãe (avó) Miriam Coutinho, pelo exemplo vivo de que *habitus* são mutantes, que capitais simbólicos não ocupam espaço e que posso transitar em diferentes campos.

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.*

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.*

*Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(Manoel de Barros)*

Esta tese, fruto de um processo extenso de pesquisa, se apresenta dividida em duas partes. À primeira, chamei *habitus acadêmico*, estrutura estruturante e estruturada do pensamento científico, sem a qual uma pesquisa parece não ser concebida, aceita e legitimada. Estruturante na medida em que apresenta e delimita marcos que moldam tal pensamento: a definição do objeto, sua clareza e foco; as escolhas metodológicas e os processos de análise. Estruturada porque demanda um determinado tipo de apresentação previsível, seguindo um modelo mais ou menos rígido. Neste *habitus acadêmico*, apresento a introdução ao tema, a metodologia, a organização dos dados e a literatura que respalda minha discussão. *Habitus* não puro e simples, porque não é de pureza e simplicidade que se trata esse trabalho, mas *habitus* sendo *habitus*: em sua força de reproduzir estruturas e comportamentos, e em sua possibilidade de alterá-los.

O pensamento por posições: carreiras, currículos e identidades na equação da prática é o nome da segunda parte, que apresenta a discussão dos dados que julguei mais relevantes para este trabalho. É uma coletânea de discussões expandidas, construídas e publicadas parcialmente em eventos e periódicos científicos ao longo do processo de pesquisa.

Aos leitores que se embrenharem nestas páginas, meus agradecimentos prévios: todo escritor/pesquisador necessita das leituras de outrem. Identifiquem-se, concordem e discordem com o que aqui se apresenta. Ampliem a discussão. Critiquem. Uma vez neste espaço, torno as palavras minhas, nossas; na esperança de que possam ajudar na compreensão da realidade, mas acima de tudo, modifica-la ao modificar pensamentos e pessoas.

Boa leitura.

Euridiana Silva Souza

Resumo

O trabalho e a formação de músicos profissionais perpassam diferentes caminhos, uma vez que música, enquanto área de conhecimento, prática social, é concebida partindo do conhecimento prático – do saber-fazer. A carreira em música é caracterizada por atuações múltiplas, trabalhos fragmentados e, muitas vezes, instáveis. Tal realidade propicia a construção de diferentes identidades profissionais nos egressos do curso superior da área. Com o objetivo de investigar a influência do curso superior na formação destas identidades em bacharéis que atuam no ensino, este estudo foi desenhado cruzando dados da formação universitária e da experiência formativa e profissional de egressos de quatro instituições de ensino superior públicas no sudeste do Brasil: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES). Os documentos para análise foram coletados nos sites das IES – projetos pedagógicos, ementas das disciplinas, grades curriculares – e em questionários online aplicados à 42 graduados nestas instituições.

As análises tiveram por base de reflexão as categorias analíticas que constituem a equação da prática (BOURDIEU, 2008): [(*habitus*) (**capital**)] + **campo** = **prática**. Tal estrutura analítica permitiu localizar *habitus* profissionais e acadêmicos que ressaltaram as disparidades entre a formação superior e as realidades do mercado de trabalho em música. Emergiram das análises três discussões principais: 1) Sobre os modelos de carreira em música, que produzem multisujeitos atuantes em trajetórias não previsíveis. 2) Sobre os modelos de formação curricular, e as possibilidades oferecidas pelas instituições, favorecendo a reprodução de modelos colonialistas ou permitindo outras formações. 3) A atuação no mercado de ensino e assunção das identidades de professor e educador musical. As discussões apontaram: as lacunas entre o formação universitária e as realidades experienciadas no mercado de trabalho em música; as necessidades de reestruturações curriculares e o papel fundamental de reposicionamento dos docentes, e dos próprios discentes no ensino superior; a atuação no mercado de ensino de música apenas como parte do processo de construção das identidades profissionais, não necessariamente determinante na construção dos sujeitos, uma vez que muitos ainda atuam apenas como forma de complementação de renda; a possibilidade de compreensão do ensino superior em música como educAÇÃO musical superior, enquanto processo formativo amplo e libertador.

Palavras chave: Bacharelado em Música. Educação Musical Superior. Identidade Profissional. Currículo como prática. Carreira em música.

Abstract

The work and training of professional musicians follow different paths, since music, as a social practice, is conceived from practical knowledge - from know-how. The career in music is characterized by multiple roles, fragmented work and, often, unstable. This reality favors the construction of different professional identities for graduates in higher education in music. This study investigates the influence of higher education in the formation of these identities among bachelors that work in education market. It was designed taking into account data from university education and professional experience of graduates from four public higher education institutions in Southeastern Brazil: University of São Paulo (USP), Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), Federal University of Minas Gerais (UFMG), Faculty of Music of Espírito Santo (FAMES). The documents for analysis were collected on the HEIs websites - pedagogical projects, syllabuses, curriculum grades - and online questionnaires applied to 42 graduates in these institutions.

The analysis was based on the analytical categories that constitute the practice equation (BOURDIEU, 2008): [(*habitus*) (capital)] + field = practice. This analytical framework allowed to locate professional and academic *habitus*, highlighting the disparities between higher education and the realities of the labor market in music. Three main discussions emerged from the analysis: 1) About career models in music, which produce multisubjects acting on unforeseen trajectories. 2) About the models of curricular formation, and the possibilities offered by the institutions, favoring the reproduction of colonialist models or allowing other formations. 3) How graduates act in the market of teaching and how is the assumption of the identities of music teacher and music educator. The discussions pointed out: the gaps between university education and the realities experienced in the labor market in music; the needs of curricular restructuring and the fundamental role of repositioning of teachers and students in higher education; the work in the music teaching market only as part of the process of building professional identities, not necessarily determining in the construction of the subjects, since many still only act in it as a form of income complementation; the possibility of understanding higher education in music as a higher musical educ(ACTION), as a broad and liberating formative process.

Key words: Music Bachelor degree. Higher Music Education. Professional Identity. Curriculum as practice. Career in Music.

Sumário

Lista de siglas e abreviações	13
Lista de figuras.....	15
Lista de tabelas.....	16
Lista de quadros analíticos	17

PRIMEIRA PARTE

Um habitus acadêmico: a estrutura estruturante da pesquisa

Introdução: identidade, formação e profissão em música	19
Do plano geral	19
Da formulação de uma pesquisa a partir da experiência.....	20
Das questões, posicionamentos metodológicos e justificativas de pesquisa.....	29
Da escolha de um aparato teórico de análise.....	31
Da estrutura do trabalho.....	33
1 – Metodologia: percursos, escolhas e modelos de análise.....	37
1.1. Desenho de pesquisa	38
O corpus da pesquisa: a construção dos compôs-sujeitos-objetos de pesquisa. 38	
O caso ou multicaso	41
Desenho flexível e múltiplas coletas de dados.....	43
Construção dos instrumentos de pesquisa e estrutura de análise de dados	46
A análise de dados: teoria e método em cooperação	48
1.2. A aplicação dos questionários e caracterização da amostra de colaboradores	50
Instituições e quantidade de egressos	50
Contato com egressos e caracterização da amostra de pesquisa	53
A formação do corpus documental curricular.....	58
1.3. Educação Comparada e Sociologia da Experiência: processo e resultante	58
A sociologia da prática e da experiência como método.....	60
2 – As multiplicidades no processo de construção da identidade profissional: reflexões teórico-práticas	63
2.1. Identidade, socialização e crise: um recorte teórico	64
Identidade profissional: configurações identitárias e economia.....	67
2.2. Categorias constituintes da profissão e suas realidades na música enquanto prática de trabalho.....	70
Competência	72
Vocação	74
Licença	76
Independência	78
Autorregulação.....	81

2.3. Um estado ambíguo: a música como semiprofissão e a condição imanente de crise identitária	82
Proletarização, precarização e desprofissionalização	83
A música como semiprofissão: recursos de ação	84
2.4. Da invenção de uma identidade docente em música	87
3 – O elefante e as tartarugas que sustentam o mundo: a equação da prática, seus termos e qualificantes	90
3.1. A tartaruga que sustenta o elefante: a equação da prática	91
Campo	93
Os campos nas análises de dados.....	94
<i>Habitus</i>	95
<i>Habitus</i> conservatorial.....	96
Outras qualificações de <i>habitus</i> nas análises.....	97
Capital	98
Capital humano	99
Capital pedagógico e capital musical	100
Capital emocional.....	101
Capital profissional.....	102
3.2. “Depois dessas são só tartarugas até o fim”: organização analítica dos dados do Questionário 2.....	102
Dimensão Pré-universitária.....	103
Formação e engajamento	107
Inserção no mercado de trabalho em música e prática de ensino	108
A escolha da formação superior	111
Compreensão do mercado de trabalho anterior à formação superior.....	112
Dimensão universitária.....	114
Percurso curricular, modelo curricular e engajamento com as dimensões institucionais do curso	119
Prática curricular e mercado de trabalho.....	121
Expectativas.....	122
Dimensão Pós-universitária	123
Perfil do egresso e continuidade de estudos	130
Caracterização e inserção no mercado de trabalho e suas relações com a formação.....	131
Identificação docente.....	132
Retorno às IES	134
3.3. O elefante: o que a prática diz sobre a identidade.....	135

SEGUNDA PARTE

O pensamento por posições: carreiras, currículos e identidades na equação da prática

4. Posições incertas no labirinto: modelos de carreira, multisujeito no trabalho e liderabilidade.....	140
4.1. <i>O que você quer ser quando crescer?</i> – modelos de carreiras profissionais.....	142
[(necessidade)(gosto)(ambições futuras)] + ambiente peculiar de trabalho = escolha de carreira.....	143
Compreendendo modelos de carreira	145
Para além do portfólio como modelo de carreira e trabalho: multisujeitos no labirinto.....	149
Proposições de contexto.....	151
Proposições de demanda.....	152
Proposições de interação.....	153
4.2. Carreira-trabalho-identidade: recomposições do multisujeito musicista.....	155
Recomposição mediada pelo professor de instrumento.....	156
Recomposição mediada pelo trabalho.....	157
Recomposição mediada pela experiência: formação e transição profissional.	159
4.3. Firmando posições: liderança e liderABILIDADE nos processos de formação profissional.....	162
O conceito de posição, a formação profissional e os impactos no desenvolvimento da carreira em música.....	163
Disposição pessoal – aprender a ser músico.....	165
Interposição profissional – aprender a sentir-se como músico e estabelecer parcerias.....	166
Composição profissional – como aprender a agir como músico?.....	169
Recomposição investigativa – aprender a conhecer como músico.....	171
Exposição pública – como aprender a intervir como profissional.....	172
4.4. Reposicionando Sísifo no labirinto.....	173
5. Currículos como prática e práticas curriculares: (De)colonialidade, flexibilidade e profilaxia social.....	175
5.1. Possibilidades (de)coloniais: para além de simples parênteses.....	176
O currículo como prática e suas problemáticas.....	177
5.2. Concepções de música e cultura nos documentos curriculares.....	180
Música.....	180
Cultura.....	182
5.3. Uma formação ampla, crítica e reflexiva – possibilidades de ação (de)colonialista.....	183

5.4. O currículo em educação musical: possibilidades e sujeitos da prática.....	187
Currículo e responsabilidade docente / discente.....	187
Currículo como profilaxia social.....	192
6. Ser ou não ser – o que ser? A prática profissional moldada pelos conceitos de ensino e de educação.....	194
6.1. Provocações.....	194
6.2. Educação e ensino – conceitos que moldam práticas.....	198
6.3. A entrada no mercado de ensino e o conhecimento da experiência: a assunção profissional dos termos.....	198
Entrada no mercado de ensino.....	196
Assumindo-se educador ou professor.....	202
Diferenciação pelo <i>habitus</i> profissional.....	202
Diferenciação pela formação curricular.....	203
Diferenciação pela compreensão de educação.....	204
6.4. De “verdades” e realidades.....	206
A utópica “verdadeira educação musical no Brasil.....	207
Educação musical profissional x ensino musical profissionalizante.....	208
Considerações finais – Da arte de (re)posicionar-se e da parte que falta.....	211
A força de um <i>habitus</i> acadêmico, a valorização da experiência e o reposicionamento do olhar.....	211
Reposicionando a universidade – profissão, ecologia de saberes e pesquisa-ação.....	213
Reposicionando a parte que falta e desenhando práticas curriculares por posições.....	216
Palavras finais.....	224
Referências.....	225
Apêndices.....	245

Lista de siglas e abreviações

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ADPF – Arguição de descumprimento de preceito fundamental

BH – Belo Horizonte

CAT – Certificado de Avaliação de Títulos

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CMI – Centro de Musicalização Integrada

CMU – Departamento de Música da USP

CENEX – Centro de Extensão da UFMG

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica

CNTEEC – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura

EB – Educação básica

ECA/USP – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo

ECA-USP – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo

EEM – Educação Especializada em Música

EEM – Educação especializada em Música

EFLV – Educação e formação ao longo da vida

EM – Educador Musical

e-MEC – Sistema eletrônico de cadastro no Ministério da Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Espírito Santo

ESMU – Escola de Música

ESMU – Escola de Música d

FACE – Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG

FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG

FAMES – Faculdade de Música do Espírito Santo

HE – Habilidade específicas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

MEI – Microempreendedor individual

MEI – Microempreendedor individual

MG – Minas Gerais
MT – Mercado de Trabalho
MT – Mercado de trabalho
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
NF – Nota fiscal
NF – Nota Fiscal
NT – (formação) No Trabalho
NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OB – Disciplinas obrigatórias
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONG – Organização Não Governamental
OP – Disciplinas optativas
PE – Pernambuco
PM – Professore de Música
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPP – Projeto político pedagógico
PT – (formação) Para o Trabalho
REUNI – Plano de reestruturação e expansão das universidades federais
RJ – Rio de Janeiro
SEE-MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
SISU – Sistema de Seleção Unificada
SP – São Paulo
STF – Superior Tribunal Federal
TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB – Universidade de Brasília
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-americana
USP – Universidade de São Paulo

Lista de Figuras

Figura 1. Distribuição dos Bacharelados em Música no Brasil

Figura 2: Esquema de Micro Triangulação

Figura 3: Esquema de Análise de Conteúdo de Dados

Figura 4: Gráfico de Egressos Formados entre 2012-2016 nas IES em Estudo

Figura 5: *Nuestra Imagen Actual* – David Alfaros Siqueiros

Figura 6: Charge: Vida de Músico

Figura 7: Diagrama do Campo Social

Figura 8: Desdobramento 1 da Equação da Prática: Mosaicos de Mercado, Profissão e Identidade

Figura 9: Desdobramento 2 da Equação da Prática: Ação Curricular e Engajamento Individual

Figura 10: Desdobramento 3 da Equação da Prática: Identidades Profissionais e Identidade Docente

Figura 11: Práticas curriculares por posição

Lista de tabelas

Tabela 1: Dados dos Questionários da Fase 1

Tabela 2: Distribuição dos Colaboradores não possíveis para a Fase 2

Tabela 3: Distribuição dos Colaboradores Participantes da Fase 2

Tabela 4: Documentos Curriculares Analisados

Tabela 5: Tempo de Duração do Curso entre os Egressos

Tabela 6: Relação dos Cursos de Pós-Graduação realizados pelos Colaboradores

Tabela 7: Distribuição dos Bacharelados em Música por IES, cidade e categoria administrativa

Tabela 8: Excerto do Quadro 9 – Análise de Dados

Tabela 9: Excerto do Quadro 9 (2): Análise de Dados – Variantes e suas Relações com a Equação da Prática (BORDIEU, 2008)

Tabela 11: Identificação dos colaboradores por habilitação e IES

Lista de Quadros

- Quadro 1:** Educação Musical Superior no Brasil
- Quadro 2:** Caracterização das IES em Estudo
- Quadro 3:** Sumarização da Coleta de Dados
- Quadro 4:** Sumarização do Questionário 2
- Quadro 5:** Habilitações de Bacharelados por IES
- Quadro 6:** Categorias de Análise da Identidade
- Quadro 7:** Formação Musical Pré-Universitária
- Quadro 8:** Experiência Profissional Pré-Universitária
- Quadro 9:** Escolha Profissional: Opção pelo Bacharelado
- Quadro 10:** Percurso Curricular Acadêmico
- Quadro 11:** Práticas Curriculares relacionadas ao Mercado de Trabalho
- Quadro 12:** Atuação Profissional durante o Período de Formação Universitária
- Quadro 13:** Expectativas com Relação ao Curso e ao Mercado de Trabalho
- Quadro 14:** Situação do Egresso
- Quadro 15:** Inserção no Mercado de Trabalho
- Quadro 16:** Caracterização do Mercado de Trabalho
- Quadro 17:** Relações entre Formação e Atuação no Mercado de Trabalho
- Quadro 18:** Identificações e Nomenclaturas
- Quadro 19:** Retorno às IES: Grau de Satisfação e Sugestão de Mudanças
- Quadro 20:** Comparação entre carreiras segundo Hall (1976)
- Quadro 21:** Modelos emergentes de carreira
- Quadro 22:** Proposições do labirinto – contexto
- Quadro 23:** Proposições do labirinto – demanda
- Quadro 24:** Proposições do labirinto – interação
- Quadro 25:** Constituição e distribuição percentual das grades curriculares
- Quadro 26:** Exemplo de Organização de Dados – Análise Quantitativa

PARTE I

Um *habitus* acadêmico:

A estrutura estruturante da pesquisa

Estrutura estruturante que organiza as práticas e as percepções das práticas, o habitus é também uma estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social é, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais [...] A dialética das condições e dos habitus é o fundamento da alquimia que transforma a distribuição do capital, balanço de uma relação de forças, em sistema de diferenças percebidas, de propriedades distintivas, ou seja, em distribuição de capital simbólico, capital legítimo, irreconhecível em sua verdade objetiva.

(BOURDIEU, 2008, p. 164).

Introdução

Identidade, formação e profissão em música

Nossas emoções, entretanto, entram legítima e constitutivamente no que nós cientistas fazemos na fundação das circunstâncias de nosso explicar científico, porque especificam, a todo o momento, o domínio de ações no qual operamos ao gerarmos nossas perguntas. Como seres humanos, criamos com nossas ações em nosso domínio de experiências, os mundos que vivemos, quando os vivenciamos em nosso domínio de experiências enquanto seres humanos, e nos movemos nos mundos que criamos mudando nossos interesses e nossas perguntas, no fluir do nosso emocionar. Em outras palavras, a poesia da ciência é baseada em nossos desejos e interesses e o curso seguido pela ciência nos mundos que vivemos é guiado por nossas emoções, não por nossa razão, na medida em que nossos desejos e emoções constituem as perguntas que fazemos ao fazermos ciências.

(MATURANA, 2001, p. 146-147)

Do plano geral

Estas palavras iniciais abrem o relato escrito de um mundo processual efervescente de experiências, no qual, muitas vezes, identidade e profissão se mesclaram ao objeto / ato de trabalhar com música / fazer música, em um emaranhado de emoções, que a tudo abarca. A complexidade do que será apresentado é plasmada, principalmente, pelo fato de que música, profissão, formação e identidade são conceitos que permeiam diferentes áreas do conhecimento científico e da vida cotidiana: conceitos fragmentados, fraturados, singulares, multiplamente construídos e em constante transformação (HALL, 2000).

Proponho aqui analisar experiências de vida, de educação e de trabalho em música, acreditando que vida e educação sejam mais que trabalho. Acreditando, no entanto, de que “a vida humana não teria conseguido alcançar os níveis de desenvolvimento que atingiu, não fosse a capacidade de transformação contida na habilidade laboral” (ROSSO, 2017, p. 74). Embora esteja ciente de que Música seja uma área do conhecimento – MÚSICA (ELLIOTT, 1995), o termo *música* será tomado em seus usos mais rotineiros do mundo do trabalho: trabalhar com

música, ou seja, obter renda através da venda da mão de obra enquanto musicista, com performance e ensino.

Nesta pesquisa, bacharéis em música foram colaboradores no intuito de sistematizar questões sobre a influência da formação superior nas construções de identidades profissionais, e de possíveis identidades docentes em música. As identidades profissionais

[...] ancoram-se na esfera socioprofissional, mas não se reduzem a identidades *no* trabalho. Correspondem a *trajetórias sociais* diferentes, mas não se reduzem a *habitus de classe*. Mobilizam categorias oficiais, posições em espaços escolares e socioprofissionais, mas não se resumem a categorias sociais. São intensamente vividas pelos indivíduos implicados e remetem a definições de si tanto quanto a rotulagens por outrem [...] (DUBAR, 2005, p. 323-324. *Itálicos do autor*).

Tendo como objetivo principal o estudo crítico da Educação Superior no Brasil, com foco nos cursos de bacharelado, e o desenvolvimento das identidades profissionais dos bacharéis em música que atuam no ensino, esta pesquisa relaciona: 1) aos engajamentos identitários com a música e com a profissão, desenvolvidos durante a vida destes sujeitos; 2) à formação superior, considerando os currículos universitários enquanto documentos de identidade institucional (SILVA, 1999), enquanto ação prática (SACRISTÁN, 2000) e campo de conhecimento e de expressão de poder (YOUNG, 2013); e 3) ao mercado de trabalho em música e à própria música constituída como profissão.

Da formulação de uma pesquisa a partir da experiência

A experiência social reclama um código cognitivo que designe as coisas e os sentimentos, que identifique objetos por recolha no patrimônio cultural disponível. Mesmo que a experiência pretenda ser, na maior parte dos casos, puramente individual, é certo que ela só existe, verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada, confirmada por outros.

(DUBET, 1994, p. 104)

Escolher por tema os processos de construção das identidades profissionais de bacharéis em música que, especialmente os que atuam no ensino, de início, pareceu-me algo relativamente simples, mesmo considerando a transitoriedade da construção das identidades. Mas essa simplicidade revelou-se ilusória. Afinal, falo como *insider* do meu campo de pesquisa:

sou bacharel em piano, mas trabalho desde minha adolescência com o ensino de música. Estar dentro do campo – e mais, viver este campo com uma intensidade da qual não estava tão consciente – apontou que este processo de pesquisa seria tudo, menos simples.

Muito embora uma pesquisa de cunho científico me exija o “olhar de fora”, o estranhamento, o questionamento sobre as naturalizações e o senso comum a respeito do tema eleito, reconstruir a memória da minha formação e atuação profissional foi de grande auxílio para delinear os enfoques e recortes desta pesquisa. Sei, contudo, que esta reconstrução é apenas um recurso de escrita sob o peso da *ilusão biográfica* (BOURDIEU, 1998); não um fim em si mesmo, mas uma colagem de acontecimentos sucessivos que propõem “a noção de *trajetória* como série de *posições*”, que associa termos a um “sujeito cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio” (BOURDIEU, 1998, p. 189) – a Euridiana das muitas que fui até aqui.

Peço licença para contar esta história, selecionando alguns episódios que ilustram os temas inerentes às pesquisas já desenvolvidas no campo de estudos da formação profissional em música.

* * *

Nasci em Divinópolis, uma cidade no o centro-oeste de Minas Gerais, em um núcleo familiar sem tradições profissionais a serem seguidas. Meus avós, que me criaram, queriam me proporcionar uma boa educação de base que suprisse as necessidades de qualquer escolha que eu fizesse. Quando demonstrei interesse pelo piano, eles fizeram este investimento de pronto. Comecei a ter aulas particulares com uma amiga da família que tocava piano, mas estava terminando o curso de magistério e se preparando para ingressar no curso de Direito. Quando estava com sete anos, nos idos de 1992, a igreja que frequentávamos abriu uma escola de música, e meus estudos foram transferidos para lá. Lembro que eram cerca de trinta alunas para as aulas de piano. Destas, somente duas seguiram carreira profissional na área; não somente como profissão, mas fomos as duas únicas a continuar, efetivamente, tocando piano. As demais, ao longo do tempo, abandonaram a prática musical sob o argumento de que não gostavam, de que não tinham dom, talento ou vocação.

Aos nove anos comecei a tocar para o coral da igreja, a acompanhar a congregação em cultos, e toquei pela primeira vez em um casamento. Nesta época, minha professora, Alda Guimarães, vendo meu desenvolvimento e interesse, indicou-me para ser aluna daquela que tinha sido sua professora, Sônia Rezende. Permaneci aluna de Sônia durante seis anos. Quando

estava com treze anos, ganhei de presente um piano, até então estudava em um teclado eletrônico. Este foi um marco na definição de escolha de uma carreira.

Aos quinze anos fiz meu primeiro Festival de Inverno, um dos eventos tradicionais na formação de músicos que seguem carreira superior na área. Era a primeira vez que tinha contato mais de perto com tantos instrumentistas, e de maneira tão intensa e diversificada. Tinha que cumprir determinadas exigências, era cobrada e precisava me preparar em pouco tempo para performances públicas. Fiquei muito fascinada pelas possibilidades do meio! Passados quinze dias nesta imersão, voltei para Divinópolis, sem perspectivas. Queria mais daquele mundo musical que a cidade não oferecia. Era necessário que saísse de lá para desenvolver meus estudos, no entanto, não tinha condições plenas de fazê-lo.

Nesta ocasião me chamaram para lecionar piano na igreja. O projeto no qual eu tinha estudado estava inerte, e queriam reativá-lo. Vi nessa oportunidade uma forma de obter renda para que pudesse efetivar meus estudos na capital do estado, Belo Horizonte (BH), que oferecia muito mais oportunidades de formação. De repente, me dei conta de que tinha me tornado “professora” de piano, e que minha inserção no mundo do trabalho me ajudaria a seguir com os planos de desenvolvimento profissional. Na infância, dizia que, não importava o que escolhesse seguir como profissão, eu seria uma professora naquela área. No entanto, acabei escolhendo uma área que não me exigia, de imediato, um diploma para atuar. Eu sabia tocar piano e, naquele momento, era o suficiente. Contava com certo domínio técnico do instrumento e dos métodos pelos quais tinha passado na minha trajetória, mas, nem de longe, estava apta a ser professora. O que fazia era reproduzir a forma como tinha sido ensinada.

A partir de 2001, com o que ganhava dando aulas de piano já pagava integralmente o valor do curso de extensão em música na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e parte das passagens intermunicipais. Neste mesmo ano participei do Festival de Inverno da UFMG, na cidade de Diamantina. Diferentemente do festival que tinha me encantado para o mundo profissional da música de concerto de tradição ocidental, este festival despertou-me para as possibilidades efetivas de atuação profissional. Muito incentivada pela minha professora, Guida Borghoff, comecei a acompanhar cantores em suas aulas, em provas e outras situações necessárias.

Em janeiro de 2003, fui aprovada no vestibular para o bacharelado em piano da UFMG. Eu fazia bem pouca ideia da diferença efetiva dos cursos de bacharelado e licenciatura em música até ingressar na faculdade. Compreendi, logo no primeiro semestre, que um bacharelado tinha uma carga de estudo muito maior na área de performance instrumental, atuando frequentemente como professor do instrumento no qual se especializava. E, ao que

parecia, era muito frequente estudantes do bacharelado se transferirem para a licenciatura no decorrer de seus cursos, sendo o processo inverso mais raro. No segundo semestre na UFMG, consegui uma bolsa dos projetos de graduação para atuar como pianista acompanhadora das classes de canto e clarineta. No semestre seguinte, comecei a atuar como estagiária no CMI – Centro de Musicalização Infantil (hoje Centro de Musicalização Integrada) – projeto de extensão da Escola de Música, dando aulas de piano e musicalização. Assumi também aulas na Pró-Music, uma escola especializada em música que mantinha parceria com o colégio judeu Theodor Herzl, no qual eu atuava com aulas de música na educação infantil.

O currículo da minha graduação era de modelo flexibilizado, e minhas escolhas de percurso acadêmico foram muito direcionadas para a área de educação musical e etnomusicologia. Como era permitido pelo modelo curricular, fiz a formação complementar no curso de Ciências Sociais na FAFICH (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas). Estas escolhas me possibilitaram a abertura para outro campo profissional, o da pesquisa. Atuei como bolsista de Iniciação Científica na área de Etnomusicologia por quase dois anos, em projetos sobre músicas e rituais indígenas e como auxiliar em projetos relacionados à comunidade quilombola dos Arturos.

Um mês antes de concluir minha graduação, em novembro de 2006, já tinha sido aprovada no processo seletivo do mestrado, na mesma instituição. Larguei os trabalhos que desenvolvia com ensino por causa da bolsa de financiamento do curso, e me dediquei à pesquisa. Por motivos de ordem familiar, voltei a morar em Divinópolis no final do primeiro ano do mestrado, 2007.

Em 2008, já com o fim eminente da bolsa de pesquisa, retomei a atuação como professora de piano. Por motivos de força maior, me afastei por um tempo da vida acadêmica e acabei indo para onde o mercado apontava uma nova demanda: a escola regular. Em agosto 2008, o governo federal aprovou a Lei 11.769/2008, que dispunha da obrigatoriedade do ensino da música como conteúdo na educação básica. Esta lei criou uma ilusão de expansão mercado de trabalho para os licenciados em música ao exigir o ensino feito por alguém especializado para tal. No entanto, com todos os trâmites interpretativos por parte dos governos estaduais, municipais, e mesmo de releituras em nível federal, esta ilusão de expansão não somente se evidenciou como gerou um mal-estar frente a todas as “manobras legais” para o cumprimento da lei: professores generalistas podendo lecionar o conteúdo, parcerias terceirizadas com projetos e instituições de ensino especializado em música, entre outros. Interessa-me ressaltar que, com esta lei e o prazo para as escolas se regulamentarem, um movimento de contratação

de professores de música começou em muitos lugares, encabeçados pelas escolas particulares – creio eu – por suas condições e disposição de recursos materiais imediatos.

Em 2009, fiz o processo seletivo para lecionar na educação básica do SESI (Serviço Social da Indústria), em Itaúna / MG. Fui aprovada e no ano seguinte assumi também as turmas do SESI em Divinópolis. Para lecionar na educação básica, no entanto, eu não estava legalmente autorizada por não ter feito licenciatura. Desta forma, precisava renovar anualmente uma licença, o CAT (Certificado de Avaliação de Títulos), junto à SEE-MG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais). Mesmo que o mestrado me habilitasse para um concurso em nível superior, não me dava os mesmos direitos na educação básica, de forma que atuava em uma espécie de limbo profissional.

Continuei dando aulas particulares e em escolas especializadas em música, além de tocar em muitos eventos. O valor recebido por hora-aula exigia uma carga considerável de trabalho para compor os ganhos. Em 2012, com duas novas oportunidades de trabalho, voltei a morar em BH. Fui contratada, nos termos da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), para o cargo de pianista acompanhadora na Orquestra de Câmara do SESC, um projeto social, no qual depois assumi a função de professora de musicalização; e contratada como prestadora de serviços MEI (Microempreendedor Individual) pela Fábrica de Artes da Igreja Batista da Lagoinha, para ser coordenadora dos núcleos de musicalização e instrumentos infanto-juvenil. Ingressei no doutorado no segundo semestre de 2015, e continuei trabalhando na Fábrica de Artes. De outubro de 2017 a fevereiro de 2018, atuei como professora substituta no Departamento de Música da UnB (Universidade de Brasília).

Contando assim, de forma linear, parece que deu tudo certo e que minha vida profissional correu fluida até então – o que, porém, não é verdade. Nestes quase vinte anos de atuação profissional, muitos foram os períodos de frustração com o mercado, vontades de mudar para uma área que me proporcionasse maior estabilidade financeira; foram muitos os questionamentos sobre os porquês que me levaram à música. A resposta que até o momento sacia tal pergunta é: não escolhi a música, fui escolhida.

* * *

Minha trajetória, literária e ilusória, se compara à trajetória de muitos dos que colaboraram para esta pesquisa – no que tange à escolha de carreira, às experiências e construções de possíveis identidades profissionais, especialmente quando a atuação na docência em música é posta em evidência. Na literatura sobre a formação profissional de músicos, vários dos pontos destacados nas minhas memórias são amplamente discutidos: a precocidade de

atuação profissional em música (PICHONERI, 2006; MORATO, 2009); a atuação profissional legitimada pelo “saber-fazer”, anterior ou independente de uma formação formal / universitária (SALGADO E SILVA, 2005; TRAVASSOS, 1999); trabalhos fragmentados e mesmo a instabilidade ocupacional (SEGNINI, 2008; SMILDE, 2008, BENNETT, 2008); as relações entre a formação musical e instituições religiosas (TRAVASSOS, 2002 e 2005; SOUZA, 2017); entrar no mercado do ensino para conseguir manter-se financeiramente (SEGNINI, 2007; BENNETT, 2008) – este último ponto – a inserção no mercado de ensino, inclusive, é uma das fagulha que alimenta os questionamentos que serão apresentados aqui.

Tal fagulha se tornou evidente a partir do trabalho como coordenadora pedagógica, responsável pela contratação e demissão de professores de música. Esta tarefa revelou algumas frustrações entre bacharéis que atuavam no ensino, especialmente, a ilusão de que a formação como bacharel em um instrumento / canto/ regência / composição permitiria o sustento profissional/financeiro somente na área da execução / performance musical. Nas entrevistas de contratação e processos de demissão que conduzi, ficava explícito que alguns bacharéis não imaginavam – ou, às vezes, nem sequer pretendiam – entrar para o mercado de ensino especializado em música, mas o fizeram por necessidades financeiras (SEGNINI, 2008). Eles afirmavam que, durante suas formações universitárias, pouco se havia problematizado sobre as possibilidades de se tornar professor de música, sobre as metodologias e a didática do ensino do instrumento musical – e, mais: sobre as realidades do mercado de trabalho em música. Ou melhor dizendo: dos mercados de trabalho em música, uma vez que, “o” mercado não existe enquanto construto social definido e acabado.

Para além de contratar e demitir, enquanto coordenadora, eu acompanhava a atuação dos professores e o desenvolvimento de suas atividades docentes. Tais atuações os situavam, muitas vezes, como “seres práticos”, que nem sempre recorriam às teorias dos processos educativos, mas encontravam a “solução para os problemas na própria prática” ou em “uma forma de reviver uma prática passada” (VÁSQUEZ, 2011, p. 37), uma experiência própria. Tais práticas apontavam para o reprodutivismo pedagógico e evidenciavam os *habitus* nas suas práticas docentes, não apenas como discursos incorporados pela cultura do fazer musical, mas como ação não consciente (BOURDIEU, 2008; DUBET, 1994). Assim, a prática de ensino se desenvolvia sob a premissa *ensino como aprendi*.

Embora os mercados de ensino musical sejam amplos e com entradas relativamente fáceis (REQUIÃO, 2001), são mercados de difícil manutenção, devido à concorrência presencial e virtual (aulas à distância), às condições de trabalho (SEGNINI, 2007), à falta de preparo com relação aos conteúdos didático-metodológicos do ensino (LOURO & SOUZA,

1999) e adaptabilidade em ambientes múltiplos de ensino, que ultrapassam as relações do ensino de um-para-um (BALLANTYNE & OLM-MADDEN, 2013). Além das diferentes motivações, pude observar, enquanto coordenadora pedagógica, conflitos de nomenclatura e de conceituação – professor, instrutor, formador, educador – que pareciam interferir não somente nos processos de construção das identidades profissionais destes músicos, mas também nas suas ações e práticas enquanto profissionais (SOUZA, 2016).

Sobre a formação musical superior, destaco os seguintes apontamentos:

[a] O ensino aos moldes do ofício medieval. [b] O músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la). [c] O individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios, peças [...]. [d] O desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental / vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática. [e] O forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato”. (PEREIRA, 2013, p. 137-8).

Afirmar, contudo, que a formação do músico professor seja o objetivo final do processo educativo, nos moldes conservatoriais ainda preservados, demanda uma consciência crítica entre formação para a docência e atuação docente por necessidade, geralmente de ordem financeira¹.

A formação docente, ou de uma possibilidade de ação docente, desenvolvida no ensino superior, deve considerar a estrutura da formação profissional oferecida e seus objetivos. O peso de um modelo conservatorial, da própria concepção de música e o lugar dado a esta música, e aos musicistas que ele (re)produz (música erudita, música clássica, música de elite), podem evidenciar “[...] a dualidade [nem tão] artificial entre licenciatura e bacharelado” (SAVIANI, 2009, p. 150). De forma simplista, bacharelados formariam os músicos professores, e as licenciaturas, os professores de música (JARDIM, 2008; PIRES, 2003).

Suspeito, no entanto, que essa dualidade, advinda, sobretudo, da carga de formação em performance no bacharelado em oposição aos conteúdos didático-pedagógicos da licenciatura, com o passar do tempo, foi diluindo a consciência da formação do músico professor nos cursos de bacharelado. A dimensão do ensino, de uma ação docente, agora

¹ Destaco a formação do docente (de instrumento no caso dos bacharelados) e a atuação docente por entender que estas dimensões são díspares, e envolvem não somente o processo de formação, mas, sobretudo, a inserção no mundo do trabalho e a consciência sobre a atuação docente – docente por profissão ou docente por ocupação (TARDIF, 2014).

oficialmente localizada na licenciatura, parece estar num limbo nos processos formativos dos bacharelados, recaindo em um lugar de formação no trabalho (GROSSI, 2003).

Todos estes fatos despertaram questionamentos concernentes à educação e formação ao longo da vida (EFLV – *lifelong learning*), que começa com os processos iniciais de formação musical e se estende aos domínios da prática e da experiência, com todas as suas “ambiguidades e imprecisões” (DUBET, 1994, p. 15). EFLV é entendida como o processo da vida no qual o sujeito “transforma experiência em conhecimento, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentido” (JARVIS *apud* SMILDE, 2007, p. 05)². Embora seja um campo de estudos constituído por dispositivos de análise que validam, principalmente, a construção dos saberes e competências na vida adulta (OLIVEIRA PIRES, 2002), a EFLV em música não pode desconsiderar a precocidade da formação dos músicos, que às vezes se inicia ainda nos processos de socialização primária (FEICHAS, 2006), estendendo-se para os vários ciclos de desenvolvimento dos sujeitos, não somente para a vida adulta.

Concordando com Kant (2001), que “todos os nossos conhecimentos começam com a experiência”, sistematizei as informações e interpretações das experiências dos sujeitos com os quais trabalhava, e das minhas próprias interpretações de experiências pessoais, para refletir sobre a construção das identidades profissionais dos bacharéis que atuam no ensino. Tornaram-se evidentes três grandes dimensões: 1) os currículos superiores em música e o que estes documentos oferecem sobre a formação de identidade profissional e atuação no mercado; 2) a experiência individual dos bacharéis, suas análises sobre o currículo no qual estudaram, e seus engajamentos com seus processos de formação e com a própria música; 3) o mercado de trabalho e suas relações com a educação e construção da *práxis* social relacionada a emprego e trabalho em música. Tais dimensões se constituem como

[...] *modos de articulação* entre *transação objetiva* e *transação subjetiva*, como resultado de *compromissos “internos”* entre identidade *herdada* e identidade *visada*, mas também de negociações “externas” entre identidade *atribuída* por outrem e identidade *incorporada* por si (DUBAR, 2005, p. 234. *Itálicos do autor*).

Cabe esclarecer como os conceitos chave de *ocupação*, *trabalho* e *emprego* serão aqui tomados dentro das discussões do universo do trabalho. Tais termos se confundem na vida diária, muitas vezes não possuindo diferenças para as pessoas que não os questionam.

Entendemos que o trabalho tem caráter plural e polissêmico e que exige conhecimento multidisciplinar; é também a atividade laboral fonte de experiência psicossocial,

² JARVIS, P. Lifelong learning: which way forward for higher education? In: COLARDYN, D. (Ed.). **Lifelong learning: which way forward?** Utrecht: Lemma, 2002.

sobretudo dada a sua centralidade na vida das pessoas: é indubitável que o trabalho ocupa parte importante do espaço e do tempo em que se desenvolve a vida humana contemporânea. Assim, ele não é apenas meio de satisfação das necessidades básicas, é também fonte de identificação e de auto-estima, de desenvolvimento das potencialidades humanas, de alcançar sentimento de participação nos objetivos da sociedade. Trabalho e profissão (ainda) são senhas de identidade (NAVARRO & PADILHA, 2007, p.14)

Embora trabalho tenha esse caráter amplo, muitas vezes ele será tomado, ao longo do texto, como a atividade que gera renda através da venda de mão de obra / mercadoria nas relações de consumo de bens e serviços.

Ocupação é um termo complexo pelo qual mecanismos políticos classificam a população economicamente ativa – ocupada / desocupada, além de ser uma categoria pela qual se classificam os diferentes tipos de trabalho / atuação profissional – classificação das ocupações. Segundo a PNAD – IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), são consideradas ocupadas as pessoas com ao menos 1 hora de trabalho na semana, sendo analisadas:

características do trabalho exercido - ocupação, posição na ocupação, existência de carteira de trabalho assinada, contribuição para a previdência, horas habitualmente e efetivamente trabalhadas, desejo de trabalhar mais horas, disponibilidade para trabalhar mais horas, rendimentos de trabalho; características do empreendimento - atividade do empreendimento, número de pessoas ocupadas, registro no CNPJ; para as pessoas não ocupadas na semana de referência - procura de trabalho, disponibilidade para iniciar um trabalho, desejo de trabalhar; para as pessoas ocupadas ou não ocupadas - rendimentos domiciliares; e, em uma subamostra - trabalho na produção para o próprio consumo e construção para o próprio uso, trabalho voluntário, cuidado de pessoas moradoras do domicílio e realização de afazeres domésticos (IBGE)³.

"A ocupação de uma pessoa é a espécie de trabalho feito por ela, independente da indústria em que esse trabalho é realizado e do status que o emprego confere ao indivíduo" (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 1986, p.829). Há diferenciação dentro de possíveis status sociais entre profissões consolidadas socialmente e outras, consideradas como trabalho ou ocupação.

Emprego, enquanto fenômeno da era Modernas e do desenvolvimento do capitalismo, diz, sobretudo, das relações entre o sujeito e as organizações contratantes. As relações de emprego versam, principalmente, sobre estabilidade, direitos trabalhistas e relações laborais. Profissão será um termo posteriormente discutido com mais detalhes. Cabe, no momento, entendê-lo como organização e distinção social de ocupações.

Com estes conceitos esclarecidos, somados à sistematizações que desenvolvi na minha prática laboral, surgiu o escopo da pesquisa que aqui se apresenta.

³ Citação disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?t=conceitos-e-metodos>

Das questões, posicionamento metodológico e das justificativas de pesquisa.

Delinearam-se como questões que norteiam este estudo:

- Como se dão as construções das identidades profissionais de bacharéis em música que atuam no ensino?
- Como estas construções se relacionam com a formação que estes sujeitos tiveram em suas Instituições de Ensino Superior (IES)?
- Como os documentos curriculares destas IES trabalham as questões de identidade profissional nos cursos superiores em Música?
- Como o engajamento identitário com a docência exerce influência, ou não, nas práticas e reconhecimentos profissionais?

Tais questões apoiam os objetivos de: a) compreender as relações entre as práticas profissionais em música e a formação superior nos cursos de bacharelado; b) compreender a inserção de bacharéis no mercado de ensino, e de que forma esta atuação afeta as identidades profissionais construídas; c) compreender as questões dos mercados de trabalho para bacharéis em música, com base nas experiências de sujeitos ativos nestes mercados. Este estudo salienta as esferas do mundo do trabalho, observando “a integração dos egressos nas ocupações que compõem o processo produtivo”, a construção das identidades e identificações profissionais e o próprio processo educativo, uma vez que “estudos sobre egressos podem ser subsídios para estabelecer os objetivos dos cursos, das grades curriculares, dos docentes, das escolas.” (CRISPIM *et. al.*, 2007, p. 18).

A complexidade dos meus objetivos exigiu uma metodologia combinada e de desenho flexível (ROBSON, 2002). Para tanto, optei pelos recursos do estudo documental – currículos, ementários, projetos pedagógicos das IES; e dos dados fornecidos em questionários e entrevistas com os egressos selecionados – compreendidos sob a perspectiva da análise de conteúdo, que, “já não é considerada exclusivamente com um alcance *descritivo*” e cuja função ou “objetivo é a *inferência*” (BARDIN, 2009, p. 23. *Itálicos da autora*).

Ao expandir o campo de análise documental para além do material escrito que compõe o aparato curricular oficial dos cursos, e estabelecer relação direta com discursos de pessoas, saio do domínio das minhas inferências enquanto pesquisadora, para o domínio de inferências múltiplas. Os sujeitos desta pesquisa, mais que objetos de análise empírica, são como eu “[...] *sujeitos capazes de compreender, de refletir e de agir fundamentados nessa compreensão e reflexão*” (THOMPSON, 1995, p. 359. *Itálicos do autor*). Portanto, eles serão tratados, no decorrer deste texto, como colaboradores não só em adição de dados, mas como multiplicadores

de reflexões e compreensões sobre atuação e construção de identidades profissionais em música.

Sistematizar o tema das identidades profissionais de bacharéis que atuam no ensino justifica-se, em primeiro plano, como exercício de autoconhecimento, no *double bind* entre conhecer-se e conhecer aos outros; oportunidade para repensar e refletir minha trajetória de formação e atuação profissional no contexto mais amplo no qual ela se insere⁴. Em segundo plano, como exercício coletivo e possibilidade de reflexão a partir de uma “categoria profissional” tomada como algo dado, mas que, na realidade – enquanto categoria social – se mostra transitória e está em constante (trans)formação.

Para a área da Educação Musical, esta pesquisa pode tornar-se um espaço de efetiva discussão e compreensão sobre os profissionais que atuam no ensino / aprendizagem da música não advindos do curso de formação de professores (licenciatura). A análise mais aprofundada da educação especializada em música como lugar de atuação profissional e produção de conhecimento da profissão docente, fora da educação regular, enfatiza a dimensão pedagógica do bacharelado em música. Tal dimensão merece um olhar problematizador da Educação Musical Superior⁵, compreendida como conjunto de todos os processos de ensino/aprendizagem em música ocorridos no meio acadêmico, nos cursos de graduação e pós-graduação, explicitamente um ambiente de formação profissional.

O termo ‘Educação Musical’ abrange muito mais do que a iniciação musical formal, ou seja, 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. 18-19).

Por fim, empreender esta pesquisa justifica-se pela escassez / interrupção de estudos que problematizem diretamente os bacharelados em música em sua constituição pedagógica (LOURO, 1997 e 1998; LOURO e SOUZA, 1999) ou em suas peculiaridades na dinâmica do ensino superior público no Brasil. Tais cursos trazem em si um modelo conservatorial, cuja prática se legitima fundada na música de tradição europeia, “uma tradição forjada ao longo de

⁴ O *double bind* será tomado neste trabalho sempre nos moldes weberianos da contradição e do paradoxo (LEMER, 2007), do bem que também faz mal, ao se pensar no trabalho, no prazer da pesquisa e na angústia inerente ao seu processo, na “tristeza da doçura” (SAHLINS, 2011).

⁵ Embora o termo *Educação Musical Superior* abarque todos os cursos ofertados no Ensino Superior – bacharelado e licenciatura – a ênfase deste estudo recai sobre os bacharelados, embora haja questões comuns, tomadas das realidades profissionais e formativa da música enquanto área.

séculos”, carregada de capitais simbólicos de distinção social (COUTO, 2017, p. 16)⁶. Cursos que, como conjunto de disposições histórico-valorativas, vão sendo “re-produzidos (produzidos de novo)” (PEREIRA, 2013, p. 33). Urge que estes cursos sejam observados para além das “tradicionais ‘estufas’ concentradas no treinamento de *performers*, e desenvolvam um currículo, [e uma prática curricular], mais flexível e realística.” (BENNETT, 2008, p. xi. Tradução minha)⁷, para atender às demandas da música enquanto profissão e sua prática no mercado de trabalho.

Da escolha de um aparato teórico de análise

Os percursos profissionais e de formação costumam ser analisados por uma dinâmica principal, a dinâmica dos saberes – instituída na oposição entre teoria e prática. No entanto, para este estudo, pretende-se, conforme sugerido por Serres (2011), analisar a formação a partir de múltiplas dinâmicas, sendo, a principal destas dinâmicas a identitária, que se relaciona diretamente às habilidades adquiridas no processo formativo, e às situações de trabalho e participação em comunidades de prática (SERRES, 2011; ÁVALOS, 2011).

A dinâmica identitária pontua, principalmente, a

[...] passagem do *status* de estudante para o de profissional do ensino. Essa passagem supõe tensões identitárias entre: a) uma busca de “ser o mesmo” e de coerência no plano individual (ser si mesmo, ser fiel a si mesmo, sentir-se diferente) e no plano coletivo (afirmar a especificidade da sua comunidade), e b) uma busca de conformidade individual (sentir-se como os outros) e coletiva (afirmar seu pertencimento a comunidades mais amplas). (SERRES, 2011, p. 428).

⁶ A peculiaridade do curso ganha destaque com as aulas individuais de instrumento/canto. Essa particularidade eleva os valores do ‘custo vaga’ e ‘custo aluno’ ou ‘custo vaga efetiva’. A discussão destes valores, que ocorre na esfera da administração universitária e da administração pública, demanda a compreensão de sistemas de custeio e rateio de verbas, que, como aponta Heusi (2014) não são homogêneos, nem definidos segundo uma mesma lógica. Os cálculos variáveis do custo-aluno incorporam: recursos disponíveis; custo total das atividades de nível universitário (graduação e pós-graduação *strictu sensu*); custo da administração e formação docente; custo das atividades fim (ensino, pesquisa e extensão); custo do médio da hora de ensino; custo de vagas ociosas e retenções do tempo previsto de formação; entre outros (REINERT, 2005). Não é possível precisar uma média de custo porque as IES com bacharelado em música possuem perfis diferenciados quanto à oferta de cursos e vagas, e quanto às suas constituições mais amplas. No entanto pode-se especular que o custo aluno de um bacharelado em música pode ser pensado em $2x$, onde x é o custo aluno em cursos que atendem uma maior quantidade de estudantes por aula. Uma situação controversa para a realidade brasileira, mas, ainda assim, inferior às rubricas de investimento em educação superior sugeridas pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (HEUSI, 2014; AMARAL, 2016).

⁷ (...) *traditional ‘hot house’ concentration on the exclusive training of performers and instead develop a more flexible and realistic curriculum (...)* (BENNETT, 2008, p. xi).

Estas múltiplas dinâmicas de formação nada mais são que partes constituintes da experiência e da prática social, que me fizeram recorrer às teorias sociológicas como aporte para reflexão e construção deste trabalho. Enquanto campo de conhecimento heterogêneo, que analisa os atores sociais e suas ações, os sistemas e suas representações, a Sociologia vem se desmembrando no quadro acadêmico, sobretudo, “através da diversidade das teorias da ação” (DUBET, 1994, p. 12-13), em uma superespecialização de olhar sobre as questões postas. Há diversas sociologias que se apoiam em vertentes clássicas, reforçando-as ou estabelecendo rupturas e novas perspectivas sobre um mesmo objeto (LEMER, 2007).

Ao destacar experiência, prática e identidade no recorte social proposto aqui, minhas escolhas teóricas têm como principais referenciais Pierre Bourdieu – através de sua sociologia disposicional da prática, com destaque para a equação da prática (1995, 2008 e 2009) – e Claude Dubar, com suas análises sobre a constituição das identidades sociais e profissionais nos processos de socialização (2005 e 2007).

A experiência social, compreendida como fonte das categorias de análise,

[...] não é nem uma esponja nem um fluxo de sentimentos e de emoções, ela não é a expressão de um ser ou de um puro sujeito, pois que é socialmente construída. Na medida em o que se conhece da experiência é aquilo que dela é dito pelos atores, este discurso vai colher as categorias sociais da experiência (DUBET, 1994, p. 103).

Tal experiência será decomposta enquanto expressão do indivíduo social, sob o peso da análise categorial, e recomposta como análise sociológica.

Considerando a impossibilidade de justificar as práticas a não ser pela revelação sucessiva da série de efeitos que se encontram na sua origem, a análise faz desaparecer, em primeiro lugar, a estrutura do estilo de vida característico de um agente ou de uma classe de agentes, ou seja, a unidade que se dissimula sob a diversidade e a multiplicidade do conjunto das práticas realizadas em campos dotados de lógicas diferentes, portanto, capazes de impor formas diferentes de realização, segundo a fórmula: [(*habitus*) (*capital*)] + **campo** = **prática** (BOURDIEU, 2008, p. 97. Grifo meu).

A equação da prática é aqui destacada por conter as grandes categorias que estruturam minha análise. Tal fórmula, um flerte da sociologia com as matemáticas, surge de um hibridismo entre o socialmente plasmado e o individualmente constituído, e resume a teoria da prática, teoria da ação ou filosofia da ação de Bourdieu (WRIGHT, 2015). A equação pode ser lida da seguinte maneira: as nossas propensões, tendências e disposições de comportamento, multiplicadas, por assim dizer, pelos nossos bens simbólicos / materiais, mais o lócus – social-

simbólico-cultural-político-físico – no qual estamos e que atuam ao nosso redor, definem as nossas ações.

Posto de tal forma, a leitura pode soar estranha e generalizada. No entanto, no decorrer do desenvolvimento das reflexões sobre estes termos, os estudiosos que aplicam as teorias de Bourdieu, e o próprio autor, foram qualificando / adjetivando – ou, como sugere Wright (2015, p. 95) – “mapeando” tais categorias no campo social, segundo as dimensões às quais se aplicavam: campo econômico, campo simbólico, campo social, campo do poder (THOMSON, 2010); capital cultural, capital econômico (BOURDIEU, 2008), capital emocional (GENDRON, 2011), capital pedagógico, capital musical (WRIGHT, 2015), capital humano (COSTA, 2009, LÓPEZ-RUIZ, 2007); *habitus* profissional (DUBAR, 2005), *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2013), dentre outros. Enquanto base estruturante da análise para a questão da construção de identidades neste estudo, a equação da prática será tomada como método em si, teoria em ação no processo de organização e análise de dados.

Muito embora a identidade não apareça como elemento explícito na equação, esse conceito é implícito na operação que constitui a prática, uma vez que a complexidade das questões de produção de identidades profissionais / docentes passa pelo inter cruzamento de muitas dimensões institucionais, imbricadas em cada uma das qualificações apontadas para os termos da equação: Estado, universidades e faculdades, programas de formação docente, escolas, dimensões pessoais dos estudantes, dos professores, das esferas políticas, entre outros (DINIZ-PEREIRA, 2016).

Da estrutura do trabalho

Este trabalho será desenvolvido em duas partes. A primeira, composta pelos três capítulos iniciais, constitui-se de uma apresentação geral da organização da pesquisa, seus procedimentos metodológicos e de análise de dados, referencial teórico e inferências imediatas que eles podem sugerir. A segunda parte apresenta reflexões sobre temáticas que emergiram do processo de análise dos dados e que julguei mais relevantes de serem postas aqui. Como será possível perceber no terceiro capítulo, os dados permitem múltiplas reflexões e revelam temas que não serão explorados no âmbito deste trabalho – estes temas, no entanto, podem ser fontes para futuros desdobramentos desta pesquisa.

No primeiro capítulo, discorro sobre os procedimentos metodológicos baseados na educação comparada (NÓVOA, 1995; FERREIRA, 2008; SCHRIEWER, 2003 e 2013); na análise e crítica da investigação social (THIOLENT, 1980), e na construção do método

(POPPER, 1975; MORIN, 2008). Em diálogo com esta literatura, explico meu percurso de escolhas, a construção do multicaso em estudo, a seleção e caracterização dos egressos do estudo, os procedimentos para a coleta e organização de dados, e a opção pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

O segundo capítulo apresenta a revisão e estruturação teórica sobre as multiplicidades da construção das identidades nos processos de socialização, das dimensões de crises e das efetivações das identidades profissionais (DUBAR, 2005 e 2007). Neste capítulo, o termo profissão é desmembrado em suas categorias analíticas, segundo a prática da música e da docência (ENGUITA, 1991). Apresento a música em um estado ambíguo de práxis, ou como semiprofissão. Este estado não diminui sua importância enquanto prática, mas elucida especificidades sobre as quais os processos de educação musical superior, enquanto espaço de formação profissional, devem estar atentos: processos de formação profissional e possibilidades de uma construção de identidade docente entre bacharéis que atuam no ensino (DINIZ-PEREIRA, 2016; WOODFORD, 2002; DANIELEWICZ, 1998).

O terceiro capítulo apresenta os componentes da equação da prática (BOURDIEU, 2008 e 2009; BOURDIEU & PASSERON, 2010; WRIGHT, 2015; PEREIRA, 2013; COSTA, 2009), com uma atenção especial ao *habitus*: “molas centrais da ordem social”, ações não conscientes, “sob a forma de cultura incorporada, que comanda práticas e discursos” (DUBET, 1994, p. 232). Neste capítulo, organizo o material dos questionários respondidos pelos egressos em quadros analíticos, ressaltando tendências de comportamento, ação e trajetória apontados nos dados sobre os egressos colaboradores; além da relação de categorias analíticas segundo a equação da prática, que se tornaram relevantes e evidentes na organização e análise superficial dos dados.

A segunda parte do trabalho explora três pontos que, para mim, se tornaram relevantes na pesquisa – carreira, currículo e identificação profissional. No capítulo quatro reflito sobre modelos e realidades de carreira profissional, partindo dos modelos emergentes de carreira (BENDASSOLLI, 2009) e das características protianas da profissão, que transcendem o portfólio como modelo de carreira e trabalho. Carreira é um termo que assumirá posição importante nesta discussão, e aqui é compreendido de forma geral, como uma organização individual no mundo do trabalho, salientando o sujeito e suas experiências relacionadas ao seu desenvolvimento profissional. Recortado pelos discursos dos colaboradores desta pesquisa, neste capítulo discuto a recomposição dos sujeitos mediadas pelos professores do ensino superior, pelo trabalho e pela experiência de vida. As análises apontam para a necessidade de reformas no modelo de formação universitária, estruturada pelo conceito de posição, como

propõe Nóvoa (2017)⁸. Tais reformas passam por mediações das discussões de liderança, responsabilidades institucionais e individuais no desenvolvimento e sustentabilidade das carreiras profissionais.

O quinto capítulo trata dos currículos da educação superior em música destacando dois conceitos fundantes que definem os currículos: *música* e *cultura*. Música, como conteúdo principal do curso, cultura (na sociedade) como o contexto no qual se desenvolvem conteúdos e percursos. Nesta análise, observo como estas duas instâncias se enlaçam nas definições do que seja o desenho de perfil do egresso e uma boa formação profissional. São analisados os modelos curriculares das IES e os reflexos destes modelos no desenvolvimento profissionais dos egressos, comparando o perfil almejado pela instituição e as percepções destes sujeitos sobre seus próprios perfis profissionais. Aqui, faz-se necessário explorar a universidade como campo enquanto categoria analítica: a) considerando suas funções históricas e socialmente atribuídas, seu status de “casa do conhecimento” (NÓVOA, 2017); b) compreendendo suas crises frente a esse status, c) tomando em conta as demandas de formação profissional no capitalismo neoliberal (SANTOS, 2004). Este capítulo é construído a partir das possibilidades de ação (de)colonial na construção curricular, em uma reflexão que compreende o currículo como prática e como possibilidade de profilaxia social (CAZNOK, 2013; SOUZA, 2018).

Não somente as práticas curriculares e os percursos nela estabelecidos – atrelados à quebra de expectativas com relação ao curso, por parte dos egressos –, mas a própria escolha pela música enquanto área de formação superior revelam atitudes de engajamento com a prática musical e com a profissão, em processos chamados de engajamentos identitários, assunto do qual trata o sexto capítulo. Os processos de engajamentos identitários, fulcrais para a construção das identidades profissionais, e mesmo de uma possível identidade docente (DINIZ-PEREIRA, 2016), perpassam a “crise das identidades” (DUBAR, 2005) e, quiçá, uma crise das socializações (DUBAR, 2007). Tais processos se formam a partir da assunção de conceitos e do reconhecimento profissional de si. Neste capítulo, então, serão discutidos os termos da identidade docente – professor e educador – e suas relações com a prática profissional, confrontados com a identidade artística inerente à formação musical.

⁸ Para Nóvoa (2017), o conceito de posição será desmembrado e recomposto, definindo posicionamentos individuais e institucionais. Tais posições, embora tangenciem, não devem ser confundidas com a compreensão de *posição* segundo Bourdieu, enquanto lócus ocupado pelo sujeito no campo. “Repete-se em vários momentos a afirmação de Bourdieu de que as posições que ocupam os indivíduos em um determinado campo não podem ser confundidas com as características pessoais desses mesmos indivíduos. No entanto, a apropriação das posições ocupadas no campo e posterior transformação delas em características pessoais é de fato comum nos mais diversos espaços sociais (TRIGO, 1998, p.49).

À guisa de conclusão, a última parte, *Da arte de (re)posicionar-se e da parte que falta*, ressalta as multiplicidades e transitoriedades dos conceitos que permeiam esta pesquisa: os pontos de tensão nos processos de formação profissional e a demanda por reformas e reposicionamentos que facilitem aquisição de capitais que se prestem à realidade da atuação profissional; o embate entre a realidade de formação e as expectativas, tanto das instituições, quanto dos egressos; as tensões entre o mercado de trabalho e os processos de mercantilização da educação. Por fim, destaco o elemento que faltou à esta pesquisa e que se mostrou peça chave na condução destas discussões: a ação do professor universitário. A partir deste lugar, o da docência do ensino superior, sugiro possíveis ações curriculares para uma efetiva educação musical superior, pensando o desenvolvimento profissional dos egressos, e apontando rupturas e transformações de *habitus* no campo universitário.

1. Metodologia

Percursos, escolhas e modelos de análise.

Para o suceder do viver não precisamos de explicações, mas as explicações mudam o suceder do nosso viver.

(MATURANA, 2001, p. 103).

De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga, perigosa fábula conceitual que estabelece um “puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo”, guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como “razão pura”, “espiritualidade absoluta”, “conhecimento em si”; - tudo isso pede que se imagine um olho que não pode absolutamente ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ser seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido. Existe apenas uma visão perspectiva, apenas um “conhecer” perspectivo e quanto mais atentos permitirmos falar sobre uma coisa, quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso “conceito” dela, nossa “objetividade”.

(NIETZSCHE, 1998, p. 109).

Este capítulo se divide em três partes. Na primeira, apresento o desenho da pesquisa, caracterizada como um estudo multicaso, construído a partir da seleção de instituições e sujeitos. Discorro sobre a flexibilidade da composição do estudo; as múltiplas coletas de dados; a construção dos instrumentos de coleta – questionários; e os modelos de análise. Sobre o crivo da crítica metodológica de Popper (1975), Thiollent (1980) e Morin (2008), eu justifico as escolhas teóricas e de percurso, as formas de organização do pensamento, e resalto os pontos frágeis do processo. Na segunda parte, apresento a discussão sobre a aplicação dos questionários, e a seleção e caracterização da amostra de colaboradores. Nesta seção apresento o processo de contato com as IES e seus egressos, a amostragem geral e os recortes, deliberados ou contingenciais, feitos para este estudo. Por fim, encerro o capítulo com reflexões pautadas

nos processos de comparação, a partir de Nóvoa (1995), Ferreira (2008) e Schriewer (2003 e 2013) e na Sociologia da Experiência de Dubet (1994), ponderando a comparação e a experiência como métodos na produção do conhecimento e do conhecer-se.

1.1. Desenho de pesquisa

O corpus da pesquisa: a construção dos campos-sujeitos-objetos de pesquisa

Para empreender esta pesquisa, houve um levantamento sobre as realidades imediatas dos cursos de bacharelado em música no Brasil: quantidade, localização e tipo de administração, resumidos no quadro e figura a seguir⁹.

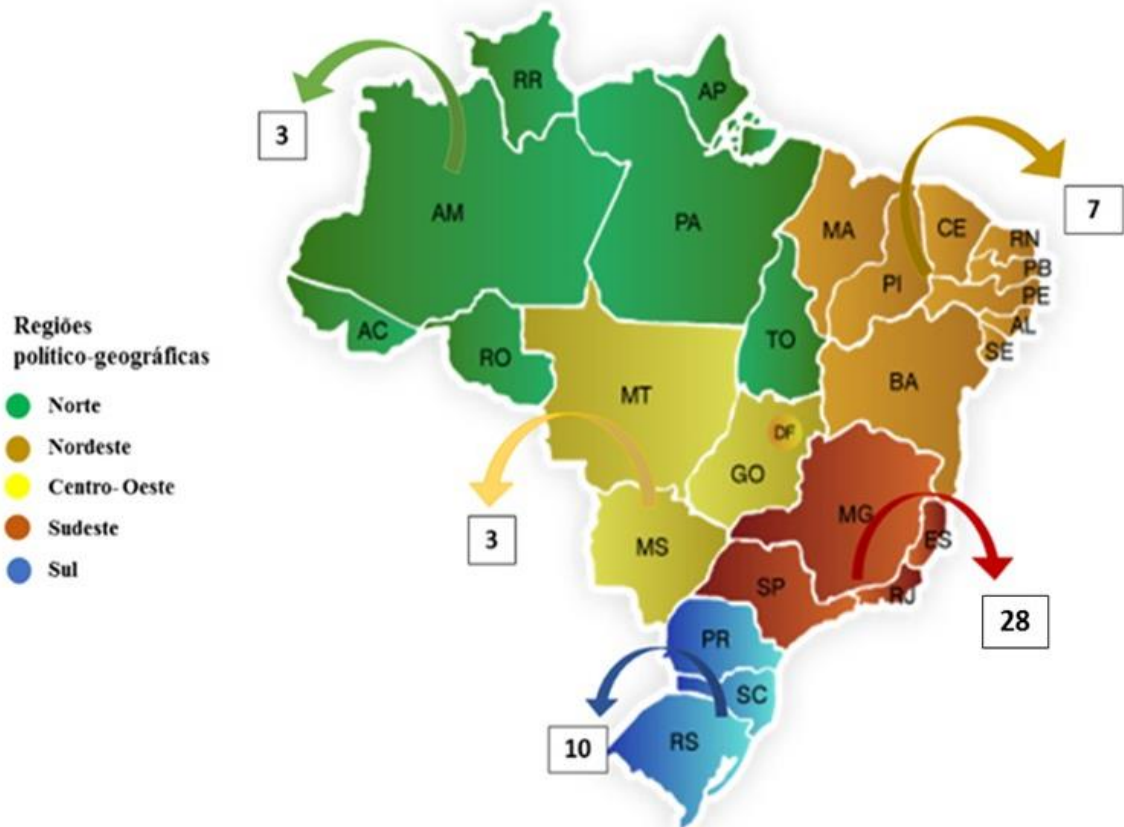
Quadro 1: Educação Musical Superior no Brasil

Educação Superior no Brasil			
Quantidade de IES		IES públicas	IES privadas
2407		296	2111
Educação Musical Superior no Brasil			
Quantidade de IES que oferecem o curso superior de Música		IES públicas	IES privadas
123		58	65
Modalidades de cursos oferecidos / quantidade de IES ofertantes			
Bacharelado presencial	Bacharelado EAD	Licenciatura presencial	Licenciatura EAD
52	1	108	9
Bacharelados em Música			
Quantidade de IES que oferecem o curso de bacharelado em Música		IES públicas	IES privadas
52		31	21

Fonte: Cruzamento de dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2016) e Sistema e-MEC.
Elaboração própria.

⁹ Embora desenvolvido para ser uma base pública de consulta o Sistema e-MEC apresenta divergência de dados conforme a estratégia de busca. Em uma consulta que gera relatório simples, o número de bacharelados é superior ao apresentado na figura 1. No entanto, ao acessar os sites das IES que ofereciam bacharelado em música, foi possível verificar que algumas delas apresentavam o curso de Música somente na modalidade licenciatura e que outras não ofertavam mais o curso de música, apontando uma defasagem entre a situação real e a atualização cadastral no sistema e-MEC. O mapa foi construído sobre uma minuciosa consulta aos sites de todas as instituições citadas na tabela apresentada no Apêndice 01.

Figura 1. Distribuição dos Bacharelados em Música no Brasil



Fonte: Mapa de elaboração próprias, com base em informações do Sistema e-MEC. Elaboração própria.

Diante da realidade de predominância dos bacharelados em IES públicas e da quantidade destes cursos no sudeste do país, optei por estudar cursos desta região. Ademais, é uma região ampla e diversa em fazeres sócio-culturais-musicais, e com grande representatividade em oportunidades no setor de prestação de serviços, ou seja, apresenta um mercado de trabalho maior para os músicos. É também a região na qual eu vivo – o que me dá acesso mais fácil às realidades de mercado.

Selecionei para o estudo os currículos e egressos de IES localizadas nas quatro capitais dos estados que compõem o sudeste do Brasil: UFMG, Belo Horizonte (BH) – Minas Gerais (MG); USP (Universidade de São Paulo), campus São Paulo – São Paulo (SP); UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ); FAMES (Faculdade de Música do Espírito Santo), Vitória – Espírito Santo (ES). O quadro a seguir sumariza as histórias e características destas instituições, a partir de informações disponíveis publicamente em seus respectivos websites¹⁰.

¹⁰ O cálculo da média de egressos por ano foi feito com base nos dados colhidos entre 2012-2016, que serão apresentados mais adiante.

Quadro 2: Caracterização das IES em Estudo

<p>IES: Faculdade de Música do Espírito Santo – “Maurício de Oliveira” Sigla: FAMES Ano de fundação da IES: 1952 Ano de fundação do curso: 1952 Fundado como: Escola de Música do Espírito Santo Localização: Vitória / ES Administração: pública - estadual Tipo de ingresso: vestibular próprio + HE (teste de habilidades específicas) Vagas de bacharelado ofertadas por ano: 40 Média de egressos por ano: 11 Site: http://fames.es.gov.br/</p>	<p>IES: Universidade Federal de Minas Gerais Sigla: UFMG Ano de fundação da IES: 1927 Ano de fundação do curso: 1925 Fundado como: Conservatório Mineiro de Música, incorporado à UFMG em 1962, tendo seu nome alterado para Escola de Música da UFMG em 1972 Localização: Belo Horizonte / MG Administração: pública – federal Tipo de ingresso: ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio – vestibular nacional unificado) + HE Vagas de bacharelado ofertadas por ano: 76 Média de egressos por ano: 47 Site: http://www2.musica.ufmg.br/</p>
<p>IES: Universidade Federal do Rio de Janeiro Sigla: UFRJ Ano de fundação da IES: 1920 Ano de fundação do curso: 1848 Fundado como: Conservatório de Música. Transformado em Instituto Nacional de Música em 1889. Incorporado à universidade em 1923. Em 1965, durante a ditadura militar, mudam-se os nomes para UFRJ e Escola de Música da UFRJ Localização: Rio de Janeiro / RJ Administração: pública – federal Tipo de ingresso: vestibular unificado + HE Vagas de bacharelado ofertadas por ano: 104 Média de egressos por ano: 38 Site: http://www.musica.ufrj.br/</p>	<p>IES: Universidade de São Paulo Sigla: USP Ano de fundação da IES: 1934 Ano de fundação do curso: 1971 Fundado como: Departamento de Música (CMU) da Escola de Comunicação e Artes (ECA) Localização: São Paulo / SP Administração: pública – estadual Tipo de ingresso: vestibular próprio + HE Vagas de bacharelado ofertadas por ano: 50 Média de egressos por ano: 20 Site: http://www3.eca.usp.br/cmu</p>

Fonte: Quadro de elaboração própria, com base em informações dos respectivos sites das IES.

A predominância dos bacharelados em música em instituições de administração pública, bem como as questões de políticas para a manutenção destes cursos frente às suas peculiaridades, mencionadas anteriormente, foram decisivas na escolha destas instituições. Em primeiro plano, estas escolhas se deram para valorizar a universidade pública e o próprio sistema de educação público no país, que teve seu auge entre 2010-2016, e passa por mudanças drásticas na atualidade, devido à falta de políticas de Estado em detrimento às políticas de governo. Em segundo, por levantar questionamentos inerentes à própria temática de pesquisa: se não fosse um curso gratuito, como seria a formação destes profissionais, frente à realidade instável de trabalho em música?

A seleção de instituições federais e estaduais não se deu de forma prévia, mas contingente, uma vez que o estado de São Paulo não possui IFES (Instituição Federal de Ensino Superior) com cursos de música, e a UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) tenha como oferta o bacharelado com apenas uma habilitação – composição. Tal condição, contudo,

enriquece o processo de pesquisa em educação comparada, processo que optei a fim de compreender as questões postas.

As práticas em Educação comparada analisam a difusão de “um modelo de escola que se desenvolveu na Europa, mas que se tornará universal: a força deste modelo se mede por sua capacidade de ser olhado não como melhor sistema, mas como único possível, ou mesmo passível de ser imaginado” (NÓVOA, 1995, p. 09. Tradução minha)¹¹. Tal perspectiva ressalta – ao mapear e comparar os sistemas educativos – o quanto “nossa atitude intelectual sofre a influência do papel representado pela Europa (o Ocidente) enquanto referente silencioso de todas as histórias” (IDEM, p. 10).

Embora seja um campo bastante profícuo para estudo comparativo entre países, e, como bem aponta Nóvoa, na comparação com uma ‘matriz original’ europeia, optei por uma comparação em instâncias menores: comparar egressos e cursos de IES brasileiras. Tais comparações se fazem tendo como marco referencial o modelo europeu que constitui historicamente tais cursos, reproduzidos pelo *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2013). Este marco ocorre no âmbito de uma aprendizagem formal, por vezes abstraída ou descontextualizada da vida real (FEICHAS, 2006), na qual o currículo é hierárquico e a rotina de estudos segue o “o quê” e “o como fazer” (MAK, 2007). As comparações interpõem este marco às reflexões dos egressos; às tendências e propostas de renovação da educação musical superior que consideram as políticas de mercado e trabalho em música (BENNETT, 2008; MAK e RENSHAW, 2007; GAUNT, 2013); e às possibilidades de uma perspectiva decolonizadora das universidades e da educação musical (CARVALHO & FLÓREZ-FLÓREZ, 2014; SHIFRES & ROSABAL-COTO, 2017)¹².

Casos e multicasos

Tratando o processo metodológico como uma seleção de lentes para a instrumentalização do olhar (MORATO, 2009), olho para o meu objeto pelas lentes do estudo

¹¹ "Les pratiques comparatives aident à diffuser, au niveau mondial, un modèle d'école qui s'est développé en Europe, mais qui deviendra universel: la force de ce modèle se mesure par sa capacité d'être regardé non pas comme le meilleur système, mais comme le seul possible ou même imaginable" (NÓVOA, 1995, p. 09).

¹² A lógica da colonialidade pode ser percebida como estrutura estruturante que define ideais, modelos e legitimações do *dever-ser humano*. Resquício do pensamento-ação colonizador/civilizador europeu, a colonialidade, nas regiões geográficas dependentes, com destaque para a América Latina, define superioridades, hegemonias, conhecimentos válidos. A música conforme praticada nos bacharelados se presta à reafirmação da colonialidade. A decolonialidade parte do esforço de confrontar outras lógicas, outros pensamentos sobre ser, saber e poder. Estas ideias serão discutidas no Capítulo 5.

de caso, configurado, neste trabalho, como multicaso ou estudo de caso coletivo (FLINDERS & RICHARDSON, 2002) – dada a quantidade de instituições, objetos e indivíduos que formam o corpus de pesquisa.

Segundo Robson (2002), o caso pode, virtualmente, ser qualquer coisa, podendo incluir um indivíduo, grupo, configuração específica, instituição, desde que seja levado em conta o contexto do que se está chamando de caso. Muitas ciências usam o caso como aporte central para seus desenvolvimentos – sejam os casos matemáticos ou psicanalíticos¹³. Passeron e Revel (2015) dão ênfase ao caso como um *obstáculo* que nos detém e nos obriga a mudar de trajeto, entendendo esta mudança como o próprio ato de lançar vista a este objeto. Um caso não é apenas um fato sobre o qual devemos nos contentar, “é um problema, reivindica uma solução” (PASSERON & REVEL, 2015, p. 02).

O obstáculo com o qual me deparo nesta pesquisa, e que perpassa a constituição do multicaso, relaciona-se à construção das identidades profissionais relacionadas à formação superior e ao ato de construir-se docente vindo de um curso que forma performers. Para transpor tal obstáculo não analisarei um caso isolado, mas multicasos – tomando tanto cada sujeito quanto cada instituição como casos constituintes.

Como na constituição de qualquer caso, há suposições que pré-conceituam os obstáculos. Minhas suposições partiram das questões da docência inerente à prática musical, presente desde os processos de transmissão de saberes nas corporações de ofício (PEREIRA, 2013), mas apresentada de forma límbica nos currículos oficiais dos bacharelados (LOURO & SOUZA, 1999)¹⁴. Suspeitava que esta condição límbica afeta, de alguma maneira, a construção das identidades profissionais dos bacharéis em música.

Tendo estas suposições e questões por guias, iniciei o processo do desenho da pesquisa partindo da construção teórica, elegendo como base o que se conhece como equação da prática: $[(habitus) (capital) + campo = prática]$ (BOURDIEU, 2008). A aparente singeleza dessa equação possibilita uma interpretação da ampla diversidade do meu multicaso: quatro instituições com seus documentos curriculares e as experiências de quarenta e dois egressos destas instituições. A escolha teórica baseou-se na potencialidade de qualificações dos componentes da fórmula a fim de compreender a prática e a construção da identidade profissional e docente advindas dessa prática. Tais ações se dão no campo das possibilidades

¹³ Recomenda-se a leitura de PASSERON, J-C; REVEL, J. *Penser pas cas*, **Enquête**, n. 4, Éditions l'École de Hautes Études em Sciences Sociales, Paris, 2005.

¹⁴ Ao longo do processo tive surpresas sobre tais suposições. Gostaria de crer que a atuação no ensino afetasse de forma positiva ou diferenciada a formação das identidades profissionais. Constatei, contudo, que em muitos casos, em nada afeta devido à forma como cada sujeito encara o ensino. “Ossos do ofício” de pesquisa!

de compreensão, “uma busca do escondido às avessas”, de relações não previstas na “realidade que se transforma continuamente” (ROSSO, 2017, p. 87).

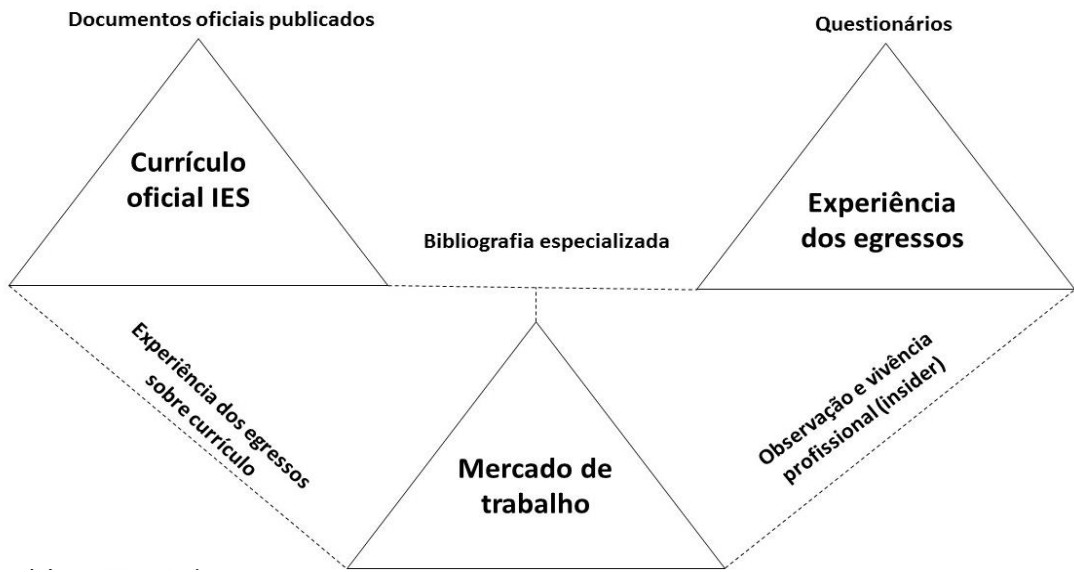
Embora a própria escolha teórica aponte para generalizações, nem sempre pertinentes aos estudos de caso, eu parto, em conformidade com Popper (1975), do “falibilismo” da cientificidade e da própria teorização na construção de conhecimentos através desta reflexão¹⁵. Assim, o multicaso será observado como experimentação e transitoriedade, considerando as condições que o constituiu – indivíduos, instituições e documentos em um recorte temporal, sujeitos às regras e às exceções. Qualquer conclusão apresentada – então e, contudo – é provisória e inacabada. Afinal, “é preciso não relaxar a disciplina intelectual, mas inverter-lhe o sentido e consagrá-la à realização do inacabado” (MORIN, 2008, p. 39).

Desenho flexível e múltiplas coletas de dados

“A construção da totalidade do objeto pesquisado também envolve a construção das suas partes, de tal modo que, com a totalidade e suas partes, se produza uma visão da complexidade” (ROSSO, 2017, p. 86). Tomando os multicasos como o todo, suas partes são os documentos curriculares, os egressos e suas experiências de formação e atuação profissional, e as realidades do mercado de trabalho em música. A fim de observar esse todo constituído, optei por múltiplas coletas de dados via diferentes pontos de vista, na busca de uma macro triangulação entre os textos e documentos do currículo oficial, as experiências dos sujeitos com relação a este currículo e ao mercado de trabalho, além de minhas interpretações como analista.

Para analisar o as construções de identidades profissionais dos bacharéis que atuam no ensino partindo de níveis “macroestruturais, micro interacionais e interpretativos” (WOODFORD, 2002), o que chamo de macro triangulação compreende a triangulação enquanto possibilidade de olhar para o mesmo objeto desde diferentes ângulos, com um rigor metodológico (ROBSON, 2002; FEICHAS, 2006), e subjaz micro triangulações inerentes a cada vértice do triângulo, com vistas a validar os processos analíticos.

¹⁵ Tal falibilismo diz da condição própria da falha do olhar interpretativo ou, quiçá, da parcialidade de afirmações e conclusões no campo das Ciências Sociais, especialmente.

Figura 2: Esquema de Micro Triangulação

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3: Sumarização da Coleta de Dados

Parte	Tipo de coleta – Instrumentos de pesquisa	Foco de análise
Currículo oficial das instituições	Coleta documental exploratória nos sites das IES: - Textos de projetos pedagógicos; - Grades curriculares - Ementário das disciplinas; - Textos de apresentação da instituição e dos cursos.	- Tipo de composição curricular; - Conteúdos privilegiados; - Percursos curriculares oferecidos; - Conceitos fundantes do discurso: música, cultura, mercado de trabalho, ensino superior.
	Tempo de coleta: agosto-novembro de 2016.	
Experiência dos Egressos-Colaboradores de pesquisa	Questionário online fase 1 (anexo 1)	- Caracterização do perfil dos egressos e da amostra para a segunda fase segundo critérios estabelecidos.
	Tempo de coleta: março-dezembro de 2016.	
	Questionário online fase 2 (anexo 2)	- Formação musical/profissional em diferentes dimensões (pré-universitária, universitária e pós-universitária) - Relações estabelecidas entre formação profissional e currículo cursado no bacharelado
	Tempo de coleta: janeiro de 2017- fevereiro de 2018.	- Conceituação caracterizantes da atuação docente: professor x educador
Mercado de trabalho em música na região sudeste do Brasil	- Coleta documental em dados brutos da PNAD 2014 (Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio), e síntese de indicadores (2015) realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas).	- Caracterização geral do mercado em dados brutos e inferenciais segundo momento histórico-político
	Tempo de coleta: Agosto-outubro de 2017.	
	- Análise documental dos resultados do Mapeamento de Projetos de Educação Musical, empreendido pelo Programa Brasil de Tuhu (2017).	- Relações de mercado entre bacharéis em música e atuações no ensino
	Tempo de coleta: dezembro de 2017- fevereiro de 2018	

Fonte: Elaboração própria.

Construção dos instrumentos de pesquisa e estrutura de análise de dados

Parto da premissa de que construir instrumentos de pesquisa é um processo de “sociabilidade socialmente qualificada” (THIOLLENT, 1980, p. 53), não neutro e limitado, cuja imposição aos sujeitos de pesquisa já é, em si, uma problemática. São as questões de um sujeito – pesquisador, com suas experiências, seu aparato teórico, suas visões de mundo e conhecimento de si – aplicadas a outros sujeitos, com outras vivências e outros conhecimentos sobre si mesmos e sobre o mundo. Nesta sociabilidade, descobrimo-nos pouco sabedores de nós mesmos, e nos inquietamos em saber mais. “Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta de seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” (FREIRE, 2015, p. 39). Por essa necessidade de perguntas e respostas, e novas perguntas, construí questionários como instrumentos de coleta de dados.

A construção do Questionário 01 (Apêndice 02), de cunho mais generalizado, teve como objetivo o contato inicial com os egressos para apresentação da pesquisa e caracterização da amostra de sujeitos. Esta caracterização baseava-se em: a) ser formado bacharel entre 2012-2016, b) não ter cursado mais de dois anos do curso licenciatura, ou complementação pedagógica, por serem estes cursos de formação específica para a docência; c) estar trabalhando no ensino de música, não importando a forma de contratação ou os lócus de atuação; d) residir no Brasil, por se tratar de um estudo que reflete sobre as realidades de mercado de trabalho no país. O corte de datas se sustenta por abarcar, nas instituições federais, as primeiras turmas formadas depois da implantação do REUNI (2007-8), e a criação de novas vagas e cursos que mudaram substancialmente o perfil dos alunos que ingressaram nas universidades públicas no país, aliadas ao SISU (Sistema de Seleção Unificada) como possibilidade de ingresso no ensino superior, e à Lei de Cotas (NONATO, 2018); promovendo uma maior representatividade da diversidade de capital humano que deve ser considerada no contexto desta pesquisa¹⁶.

¹⁶ “O Decreto nº 6096, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), exposto para apreciação nas IFES nasce ‘com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (Art. 1º)’”. (LÉDA & MANCEBO, 2009, p. 52). O SISU é uma “[...] plataforma gerenciada pelo Ministério da Educação, por meio da qual são ofertadas, de modo centralizado, vagas em instituições públicas, para o Ensino Superior, a candidatos que realizaram o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] no ano anterior.” (NONATO, 2018, p. 29). Lei de Cotas, 12.711/2012 – prevê a reserva de vagas nas IES, por curso, para estudantes que se declaram negros e/ou pardos, oriundos de escolas públicas.

Além dos critérios de seleção dos egressos, havia a concordância com o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), que mostrava vontade e disponibilidade em participar desta pesquisa. As questões do primeiro questionário colhiam dados pessoais (nome, telefone, e-mail, endereço), escolha por parte do participante de um pseudônimo que o identificasse na pesquisa; e informações diretamente relacionadas às ocupações profissionais desenvolvidas e suas relações com o ensino.

O segundo questionário (Apêndice 03), composto de questões abertas e fechadas, perpassava diversas dimensões da vida do egresso. Cabe mencionar que este estudo não pretende ser uma incursão na narrativa autobiográfica, senão uma abordagem de relatos de vida em formação, com entradas e recortes temporais específicos. Esses relatos, as respostas a questões dadas, se pensam em uma proposição dialógica de “co-construção” dos sentidos relegados à experiência profissional, e não redutíveis nem “às consciências dos sujeitos colaboradores” (PINEAU, 2006, p. 341), e nem à minha análise enquanto pesquisadora.

Tais relatos de vida esbarram em duas questões que, não necessariamente comprometem ou invalidam os dados, mas demandam um olhar crítico sobre o próprio questionário. A primeira questão se situa na *ilusão biográfica* (BOURDIEU, 1998), com a valoração de determinadas experiências em detrimento de outras e com os anteparos impostos pela memória. A segunda instala-se no relativismo cultural necessário quando a sociologia dos sociólogos encontra com a sociologia dos atores (DUBET, 1994). Esse encontro colide com o “*imprinting* sociocultural” – paradigmas, preconceitos, doutrinas, conformações (MORIN, 2008, p. 221) dos sujeitos envolvidos. A aplicação de questionários impõe ao sujeito respondente problemas não estruturados por ele, estimulando “respostas reativas”. Questionários evidenciam a “distância social ou cultural que existe entre o universo dos pesquisadores que concebem o questionário e o universo dos respondedores”. No processo de resposta, verifica-se que “a relevância e a significação de uma pergunta não são necessariamente comparáveis” (THIOLLENT, 1980, p. 48).

A consciência destas indagações precisa ser perene na construção e aplicação dos questionários, e, claramente na análise de suas respostas. Para minimizar as distâncias e, então, fazer-me compreendida e avaliar o comportamento do segundo questionário enquanto instrumento de pesquisa, o apliquei – de forma experimental – a oito bacharéis que se encontravam inaptos a participar da pesquisa por diferentes motivos. Apesar do cuidado e da aplicação experimental, ainda me deparei com respostas tais como: “não me lembro”, “não tenho um pensamento elaborado sobre isto”, ou “nunca pensei a respeito”. Tais respostas

destacam os distanciamentos observados no parágrafo anterior. A estrutura do segundo questionário pode ser resumida conforme o quadro abaixo.

Quadro 4: Sumarização do Questionário 2.

Dimensão	Âmbitos de formação e atuação	Variáveis
Pré-universitária	Formação musical	- Período de formação - Engajamento com formação - Local e oportunidades de estudo
	Atuação profissional	- Com ou sem atuação - Relacionados ou não ao ensino - Identificação profissional - Razões para inserção no mundo do trabalho
	Escolha profissional – opção pelo Bacharelado	- Compreensão do mercado de trabalho - Motivações - Suporte familiar e classe social - Não opção pela licenciatura
Universitária	Percurso curricular acadêmico	- Fluxo e tempo de curso - Possibilidades curriculares
	Atuação profissional	- Trabalhar durante todo curso ou parte dele - Tipo de atuação - Atuações relacionadas ao ensino
	Dimensões curriculares relacionadas à atuação e ao mercado de trabalho em música	- Ação individual de professores - Espaço oficial nos discursos curriculares
	Expectativas	- Quanto ao curso - Quanto a atuação no mercado de trabalho
Pós-universitária	Dimensões curriculares: perfil do egresso e continuidade de estudos (pós-graduação)	- (des)conhecimento do perfil almejado pela IES - (des)conformidade com o perfil almejado pela IES - (des)continuidade de estudos acadêmicos - Relações entre atuação e formação curricular
	Inserção no mercado de trabalho	- Tipo de carreira - Inserção no mercado do ensino - Caracterização do mercado - Retorno financeiro com ensino - Relações de trabalho
	Identificações	- Caracterização de professor - Caracterização de educador musical
	Retorno à IES	- Sugestões de mudanças e permanências - Níveis das sugestões de mudanças

Fonte: Elaboração própria.

Análise de dados: teoria e método em cooperação

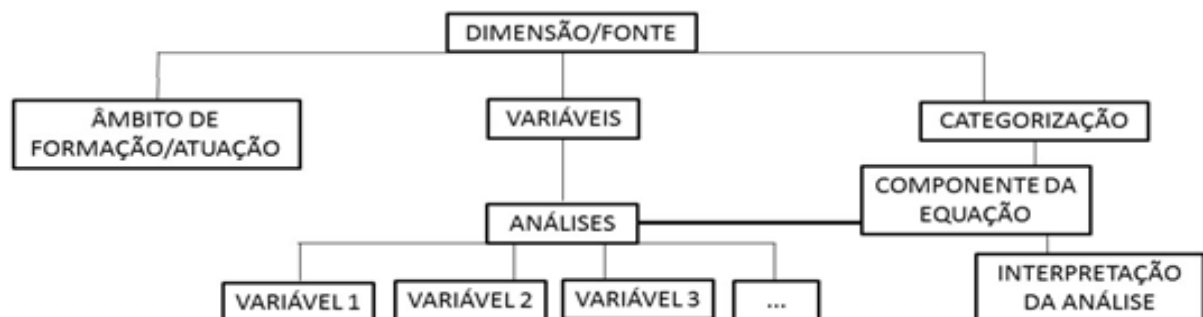
Devido à complexidade do problema e da quantidade dos dados gerados, optei pela análise de conteúdo enquanto perspectiva metodológica de interpretação. Na minha análise, os dados quantitativos mostram-se apenas como dados brutos, não havendo neles objetivo algum que não se ligue às questões de análise qualitativa. A tônica da análise de conteúdo, conforme se pensa, é a possibilidade de inferências que têm por base diferentes tipos de indicadores (BARDIN, 2009): co-ocorrência e repetição de respostas, análise por categorias, saturação de palavras, entre outras.

As respostas foram contabilizadas de forma quantitativa quando a pergunta apresentava opções prévias de resposta – mapeamento percentual de respostas polarizadas; ou por análise de agrupamento nas respostas abertas (HAIR JR., 2009). As categorias de análise emergiram segundo a repetição de palavras (sinônimos e correlatos), sendo consideradas dentro de um quadro de analítico mais amplo no escopo da pesquisa.

Escolher a mencionada equação da prática – [(*habitus*) (capital)] + campo = prática (BOURDIEU, 2008) – como estrutura de pensamento analítico, já me impôs seus componentes como grandes categorias primárias de análise, evidenciado a “técnica de pesquisa como teoria em ato” (THIOLENT, 1980, p. 44). Os desdobramentos ou os qualificantes destas categorias surgiram como camadas na análise dos dados segundo amplitudes das variáveis presentes nas respostas.

Todas as questões do segundo questionário e as documentações curriculares foram analisadas conforme o esquema abaixo¹⁷.

Figura 3: Esquema de Análise de Conteúdo de Dados



Fonte: Elaboração própria.

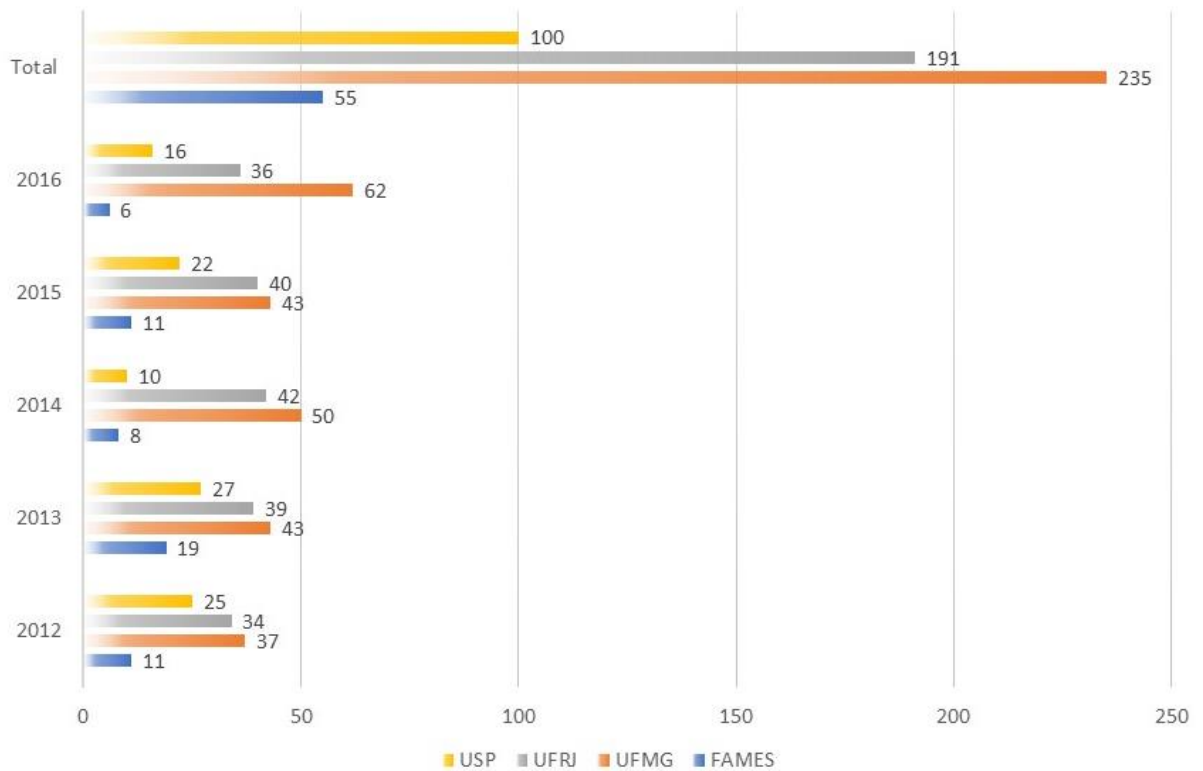
¹⁷ Pela extensão da quantidade de dados, não cabe aqui uma descrição minuciosa de como todas as variáveis da análise foram geradas. Como exemplo de organização e de análise, o Anexo 04 mostra a análise uma questão, considerando que a mesma lógica foi utilizada na análise de todas as demais questões.

1.2. Aplicação dos questionários e caracterização da amostra de colaboradores

Instituições e quantidade de egressos

Durante o processo de construção do corpus de pesquisa, me deparei com algumas dificuldades. A primeira diz respeito ao acesso às listas de egressos junto às IES, documentos que, em tese, fazem parte dos componentes de relatórios que deveriam ser de consulta pública, respeitando a esfera das informações privadas dos indivíduos. A segunda relacionava-se aos problemas de organização e atualização do cadastro dos egressos junto às IES nas quais se formaram. Por fim, também foi difícil lidar com os procedimentos das próprias secretarias dos cursos que não facilitavam o acesso aos dados, mesmo frente ao desenvolvimento de pesquisa seriamente estabelecida e regida por um comitê de ética. Foram quase seis meses para que tivesse acesso às listas das quatro IES selecionadas para este estudo.

Aqui, merece menção o fato de ainda possuímos, de uma maneira generalizada, um sistema frágil da organização e disponibilização de informação sobre os egressos nas IES públicas. Como pontua Paul (2015, p. 310-311), o sistema do ensino superior é “um universo cada vez mais complexo num contexto evolutivo de trabalho” e, portanto, “exige um sistema de informação confiável e transparente quanto ao seu modo de funcionamento e aos seus resultados”. Ainda segundo o autor, a organização das informações sobre egressos se faz necessária “tanto para entender o funcionamento social do sistema, como para ajudar os poderes públicos, as famílias e os estudantes a definirem suas opções em termos de financiamento e de carreira”.

Figura 4: Gráfico de Egressos Formados entre 2012-2016 nas IES em Estudo

Fonte: Lista de Egressos – fornecidas pela FAMES, UFMG, UFRJ e USP. Elaboração própria.

Entre 2012-2016, as quatro instituições formaram 581 bacharéis em música. As quantidades de formados mantiveram, entre si, algum equilíbrio, afetado, para mais ou para menos, por questões de retenção de alunos durante o curso. Cabe ressaltar que as diferenças entre a quantidade de formados em cada IES podem ser caracterizadas: 1) pelo impacto do REUNI; 2) pela organização administrativa; 3) pela instância de fomento da IES.

O REUNI, como mencionado anteriormente, foi um programa de expansão aplicado às IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), sendo implantado somente na UFMG e UFRJ, aqui analisadas. Curiosamente, são as duas instituições que mais formaram alunos no período. A UFMG propôs em seu cronograma de expansão a criação de 37 novos cursos e 1.685 novas vagas (UFMG, 2008)¹⁸. Dos cursos implantados, dois se instalaram na ESMU (Escola de Música), ambos bacharelados, um em Musicoterapia e o outro em Música Popular. A UFRJ propôs a criação de 37 novos cursos e 2.116 novas vagas. A ESMU não foi privilegiada com o programa de expansão, mas a área de artes, no geral, contou com a criação de quatro novos bacharelados: artes cênicas, história da arte, restauração de bens culturais e teoria da dança (UFRJ, 2007).

¹⁸ Análises sobre a implantação do REUNI, na UFMG, podem ser consultadas em Lima & Machado (2012) e Coelho (2014).

Pouco mais de dez anos depois da implantação do REUNI, com ampliação de cursos, vagas e criação de novas IFES, o programa, suas metas e os resultados alcançados são constantemente avaliados dentro do quadro da administração pública e do ensino superior. O atual momento político do país, após o golpe parlamentar desde 2016 e sofrendo reformas que afetam diretamente o financiamento da educação pública, não permite que se olhe de maneira otimista para um desenrolar deste programa. A ampliação de acesso e a democratização do ensino superior público sofrem das mesmas fragilidades que a própria democracia no país¹⁹.

A organização do ensino superior no país é outra característica que afeta a quantidade de alunos formados. As IES se organizam em três modalidades – universidade, centro universitário e faculdades isoladas. Com relação a este quesito, resalto que meus multicasos constituem-se de três universidades e uma faculdade. Universidades são conjuntos de instituições de ensino (escolas / faculdades / institutos), cujas configurações de organização, competência, e funcionamento administrativo foram definidas com clareza a partir da *Reforma Francisco Campos*, de 1931 – caracterizando-as como IES pluricurriculares, engajadas nas funções de ensino, pesquisa e extensão²⁰. A inserção em um contexto universitário expande as possibilidades de escolas / faculdades / institutos, que desfrutam de formas variadas de apoio institucional, subsídios de fomento, além de facilidades de contato entre múltiplas áreas de conhecimento dentro de uma mesma instituição. Nesta configuração encontram-se as ESMU da UFMG e da UFRJ, e o Departamento de Música (CMU) da ECA / USP (Escola de Comunicação e Artes). A FAMES encontra-se deslocada neste cenário, enquanto única faculdade pública de música do país não inserida em uma universidade ou centro universitário.

Este fato chama atenção às instâncias de fomento das IES, aqui destacadas como União e Estado. Mesmo em momentos de crise financeiras, e salvo todas as devidas proporções, as IFES possuem um repasse maior de verba que as IES administradas pelos Estados. Este fator interfere diretamente na quantidade de vagas / cursos ofertados por cada IES. De forma simplória, pode-se observar que a quantidade de egressos de uma faculdade estadual independente foi, praticamente, a metade da de uma instituição estadual inserida no contexto universitário. Ao passo que, no mesmo período, as escolas inseridas em universidades federais

¹⁹ Sobre a ilusão de democratização e implementação do REUNI na UFRJ, ver Antunes (2016). Sobre as relações de implementação do REUNI e precarização do trabalho docente no ensino superior, ver Léda e Mancebo (2009). Sobre avanços e controvérsias do REUNI, ver Borges & Aquino (2001). Para relatórios oficiais do MEC sobre o REUNI, ver: <<http://reuni.mec.gov.br>>.

²⁰ Para uma ampla compreensão das Reformas da Educação Superior Brasileira ver Frauches (2004). Com os debates das Reformas nos Governos Lula e Dilma Rousseff (2003-2016), ver: Paula [*et. al.*], 2016 e Silva & Silva (2017).

formaram quase o dobro, ou mais que o dobro, da universidade estadual em questão (cf. o gráfico da Figura 4, p. 49).

Como apontado anteriormente, a opção por comparar IES com diferentes configurações administrativas não foi uma escolha consciente, mas contingencial. Concordo com o fato de que “a comparação se obtém ao preço da mutilação das realidades comparadas” (BOURDIEU & PASSERON, 1967 *apud* NÓVOA, 1995, p. 17. Tradução minha.)²¹. No entanto, ressalto que a diferença das realidades também é cerne “na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas” (FERREIRA, 2008, p. 125).

Contato com egressos e seleção da amostra de pesquisa

De posse da lista de egressos, empreendi uma busca, quase um garimpo, pela rede social *Facebook* para localizar e estabelecer contato com os possíveis colaboradores desta pesquisa. Optei por este ambiente porque redes e mídias sociais são plataformas que atraem milhões de usuários através das interações sociais em ambiente virtual, “sendo mais populares que o e-mail” (BENEVENUTO, ALMEIDA & SILVA, 2011). Exatamente por serem mais populares que o e-mail, informação que as IES coletam como contato de seus alunos e ex-alunos, esta rede tem se mostrado como importante ferramenta de estudo com egressos (COSTA, 2014; PIMENTEL, 2015).

Apesar de existirem redes sociais voltadas exclusivamente para interação profissional, como é o caso do *LinkedIn* (COSTA, 2014), optei por não procurar em mais de uma rede social. Este tipo de busca demanda que minha página pessoal nesta mídia social esteja constantemente atualizada, para que, de fato, uma rede de contatos se forme. Como já usava o Facebook há alguns anos, preferi utilizar das possibilidades deste ambiente. Estabelecer redes de contatos não é tão simples quanto possa parecer por vários motivos, dentre eles: identificação, reconhecimento, disponibilidade, engajamento com a rede.

Empreender uma busca envolve localizar o indivíduo na rede. No entanto, os nomes pelos quais os indivíduos se identificam podem não ser seus nomes reais (apelidos, partes do nome, nome artístico), além do fato de poderem surgir homônimos. Ao efetuar um “convite de amizade”, para que haja uma possível interação na rede, esbarrei em questões de reconhecimento: quanto mais “amigos” em comum eu tivesse com a pessoa a quem fiz o

²¹ “(...) *la comparabilité n'étant obtenue qu'au prix d'une mutilation des réalités comparées*”. (BOURDIEU & PASSERON, 1967 *apud* NÓVOA, 1995, p. 17).

convite, maiores eram as chances de ela aceitar tal convite. Este reconhecimento foi um facilitador ao localizar os egressos no *Facebook*, mas não garantia o “aceite de amizade”²².

A partir do momento que um egresso aceitava o meu “convite de amizade”, eu enviava uma mensagem privada através do aplicativo de conversas do *Facebook* – o *Messenger*. Nesta mensagem, explicava o motivo do meu contato, com uma breve descrição da pesquisa, e enviava o link do primeiro questionário, realizado na plataforma *Google Forms*. Decorridos cerca de dois meses desta incursão, observei que várias pessoas não visualizavam a mensagem no aplicativo, o que mostrou diferentes tipos de engajamento com a rede ou anteparos de ordem tecnológica. Algumas pessoas, por opção, mantinham o *Messenger* desabilitado, ou as minhas mensagens ia parar em uma espécie de caixa de *spam* da rede. Para os egressos que tinham aceitado o “convite de amizade”, mas não retornaram minha mensagem, eu reenviava mensagens na página pessoal, e novamente no *Messenger*, por mais uma ou duas vezes. Alguns respondiam meses depois do meu contato, com a justificativa de pouco uso da rede. Havia, por fim, as situações de não possibilidade de contato: não encontrados na rede, ou que não aceitaram meu pedido de amizade. Riscos aos quais uma pesquisa deste cunho encontra-se submetida.

A primeira fase da pesquisa, empreendida de março a dezembro de 2016, permitiu um panorama sobre a constituição e perfil dos egressos, definindo a amostragem possível ou não para prosseguir na pesquisa. No desenho inicial do projeto, minha previsão era de 80 respondentes (13,76% do total de egressos), em uma tentativa utópica de amostra homogênea entre as instituições (20 egressos por IES). A realidade, no entanto, mostrou-se outra: mesmo que todos os egressos possíveis para a segunda fase respondessem ao Questionário 2, a meta de 80 colaboradores não seria atingida.

Tabela 1: Dados dos Questionários da Fase 1

IES	Total de egressos	Contatos feitos	Respostas	Egressos possíveis para fase 2	Egressos não possíveis para fase 2
FAMES	55	40	14	7	7
UFMG	235	178	46	26	20
UFRJ	191	124	44	26	18
USP	100	77	21	15	6
Total	581	419	125	74	51

Fonte: Questionários Fase 1 – via *Google Forms*. Elaboração própria.

²² Os termos que aparecem entre aspas são usados pelo próprio *Facebook*. As aspas asseguram também um quê do caráter irônico que eles carregam, uma vez que dizem, muitas vezes, de relações virtualizadas e líquidas, nos termos de Bauman (2001).

Determinar a quantidade de participantes de uma pesquisa com este tipo de desenho não é uma tarefa simples, porque demanda não somente possibilidade de contato com os colaboradores, mas, especialmente, a disposição destes em participar. Embora tenha conseguido um contato virtual com 419 egressos (72% da amostra geral), somente 125 (21,5% da amostra geral) responderam à primeira fase da pesquisa. Estes 125 colaboradores passaram a ser, então, a totalidade efetiva do meu corpus de pesquisa, dos quais 74 (59,2%) se caracterizaram para a próxima fase do trabalho, enquanto 51 colaboradores (40,8%) não se enquadraram segundo os critérios estabelecidos: não ter cursado mais que dois anos de licenciatura ou complementação pedagógica; estar trabalhando com ensino de música; residir no Brasil.

Observando a amostragem de respondentes da primeira fase pude constatar, mais uma vez, a presença predominante de atuação profissional relacionada ao ensino dentre os bacharéis em música²³. Dos 125 colaboradores, apenas 05 (4% da amostra) nunca trabalharam com ensino, dos quais 03 se habilitaram em composição, 01 em canto e 01 em musicoterapia. Os colaboradores que não estavam atuantes no ensino no momento da aplicação do Questionário 1, localizavam-se empregados em corporações militares, grandes orquestras, trabalhos relacionados à produção musical, ou haviam mudado de área de atuação. Os 19 egressos que fizeram licenciatura ou complementação pedagógica trabalhavam diretamente com ensino. Destes, a grande maioria não se encontrava empregada na educação básica, área de atuação específica para licenciados, mas sim na educação especializada em música. Dos residentes no exterior, todos haviam trabalhado com ensino no Brasil. Alguns, inclusive, estavam trabalhando com ensino nos países onde residiam.

Tais questões tornavam ainda mais contundentes minhas premissas de que a atuação no ensino de música afetasse diretamente a formação das identidades profissionais dos bacharéis. Me respaldei nestes dados, inclusive, para manter de forma convicta a caracterização dos egressos para a segunda fase da pesquisa.

²³ Tal presença é salientada nos relatórios do Mapeamento de Projetos de Educação Musical (BRASIL DE TUHU, 2017), e em Louro & Souza (1999).

Tabela 2: Distribuição dos Colaboradores não possíveis para a Fase 2

IES	Com formação em licenciatura ou complementação pedagógica	Não residente no Brasil	Não trabalhando com ensino atualmente	Nunca trabalharam com ensino
FAMES	4	0	3	0
UFMG	5	4	9	2 (musicoterapia e canto)
UFRJ	8	3	5	1 (composição)
USP	1	2	2	2 (composição)
Total	19	9	19	5

Fonte: Questionários Fase 1 – *Google Forms*. Elaboração própria.

Para a segunda fase da pesquisa, meu total passou a ser de 74 colaboradores, segundo os critérios de seleção. Destes, 42 (56,75% da amostra) responderam ao segundo questionário, cujas questões resumem-se no Quadro 4, que fornece os dados que fundamentam as discussões apresentadas no decorrer deste trabalho. De forma geral, houve uma boa representatividade entre as diferentes habilitações dos bacharelados oferecidos pelas IES escolhidas. Apesar de habilitados em diferentes áreas / instrumentos, os respondentes apresentaram experiências similares, gerando tendências que serão apresentadas adiante. Tal fato ressalta a questão do ponto de saturação e da determinação do tamanho da amostra em pesquisas com desenho flexível. Segundo Morse (2000), se os dados são objetivos, ricos e experienciais, menos participantes são necessários para que as análises sejam saturadas. Por este motivo, acredito que, segundo as contingências da coleta de dados, a amostra final – 42 colaboradores – é suficiente para as questões que este trabalho coloca.

Quadro 5: Habilitações de Bacharelados por IES

Habilitações dos bacharelados	FAMES	UFMG	UFRJ	USP
Canto	- canto	- canto	- canto	- canto e arte lírica
Composição	***	- composição	- composição	- composição
Cordas dedilhadas	- violão - harpa	- violão - harpa	- violão - harpa	- violão - viola brasileira - harpa
Cordas friccionadas	- violino - violoncelo - viola - contrabaixo	- violino - violoncelo - viola - contrabaixo	- violino - violoncelo - viola - contrabaixo	- violino - violoncelo - viola - contrabaixo
Instrumentos de Sopro	- flauta - oboé - clarinete - fagote - saxofone - trompa - trompete - trombone - tuba	- flauta - oboé - clarinete - fagote - saxofone - trompa - trompete - trombone	- flauta - oboé - clarinete - fagote - saxofone - trompa - trompete - trombone - tuba	- flauta - oboé - clarinete - fagote - trompa - trompete - trombone - tuba
Música Popular	***	- música popular	***	***
Musicoterapia	***	- musicoterapia	***	***
Percussão	- percussão	- percussão	- percussão	- percussão
Regência	***	- regência	- Orquestral - coral	- regência
Teclados	- piano	- piano	- piano - órgão - cravo	- piano - órgão
Total de habilitações	18	21	23	20

Fonte: Sites das IES; em vermelho as habilidades representadas segundo o Questionário Fase 2 – *Google Forms*.
Elaboração própria.

O corpus de pesquisa possui representantes de 15 das 23 possíveis habilitações dos bacharelados em música presentes neste estudo²⁴.

Tabela 3: Distribuição dos Colaboradores Participantes da Fase 2

Total de colaboradores	FAMES		UFMG		UFRJ		USP	
	3		21		12		6	
Bacharéis	quantidade	habilitação	quantidade	habilitação	quantidade	habilitação	quantidade	habilitação
	2	piano	5	música popular	3	piano	1	piano
	1	viola	3	piano	3	canto	1	viola
			2	violino	2	flauta	1	trompete
			2	viola	1	tuba	1	violão
			2	flauta	1	saxofone	1	composição
			2	percussão	1	clarineta	1	regência
			1	violão	1	violão		
			1	clarineta				
			1	musicoterapia				
			1	composição				
			1	regência				

Fonte: Questionários Fase 2 – *Google Forms*. Elaboração própria

²⁴ O Quadro 5 marca saxofone como uma das habilidades contempladas na amostra dos egressos da UFMG, não apontado, contudo, na Tabela 3. Um dos egressos possui dois bacharelados, um em saxofone e outro em Música Popular. Embora suas respostas pontuem as experiências nos dois cursos, dá mais ênfase à formação em Música Popular, por isso, na contagem absoluta da Tabela 3 ele não foi apresentado como bacharel em Saxofone, e sim em Música Popular.

A formação do corpus documental curricular

Os documentos para análise foram coletados nos sites das IES: projetos pedagógicos, ementas das disciplinas, grades curriculares. Esta opção metodológica, de trabalhar com materiais disponíveis nos sites, justifica-se por evidenciar um material ao qual todos os estudantes, aspirantes e egressos tenham acesso. Embora os sites possam ser modificados, a coleta de dados sobre os documentos foi feita de forma sistemática, acompanhando as atualizações de conteúdo. Após leitura minuciosa dos projetos pedagógicos, seus textos foram agrupados por categorias referentes aos seguintes temas: descrição do objeto de ensino (música); concepção de formação profissional; contextualização histórico-social do curso / profissão; perfil do egresso; características de flexibilização e mobilidade curricular. Os quadros curriculares foram analisados e desmembrados segundo as proporções de disciplinas obrigatórias, optativas e outras formas de crédito. As relações estabelecidas entre os textos dos projetos e os quadros curriculares se deram por aproximação de conteúdo semântico e também por ligações mais diretas referentes às áreas disciplinares mais gerais (performance, educação, análise e estruturação musical, história, etc.).

Tabela 4: Documentos Curriculares Analisados

Documentos curriculares disponíveis nos sites das IES				
Documentos	FAMES	UFMG	UFRJ	USP
Projeto Político Pedagógico (PPP)	x	x	x	-
Ementário	x	x	x	x
Grade curricular por curso	x	x	x	x
Textos de apresentação dos cursos	x	x	x	x

Fonte: Sites das IES – coleta inicial entre ago./nov. 2016, com revisões em nov. 2017 e nov. 2018. Elaboração própria.

1.3. Educação Comparada e Sociologia da Experiência: processo e resultante

Sartre escreve sobre a filosofia – mas pode-se estabelecer um paralelo com a educação comparada: “é uma filosofia, quando em sua plena virulência, nunca se apresenta como algo inerte, como a unidade passiva e já completa do conhecimento, nem do movimento social, ela é movimento [...]”.

(GROUX, 1997, p. 126)²⁵

²⁵ “Sartre écrit à propos de la philosophie — mais on pourrait établir un parallèle avec l'éducation comparée: 'C'est qu'une philosophie, quando elle est dans sa pleine virulence, ne se présente jamais comme une chose inerte,

Os atos de comparar e de comparar-se se encontram no cerne do comportamento humano. Tal ação cria os referenciais que constituem o aparato sobre o qual o homem se reconhece na sua individualidade e pertença coletiva, enquanto ser *para si* e *ser para o outro* (DUBAR, 2007) – ser social. Compara-se o hoje, baseado no ontem, com vistas às projeções de um amanhã, num processo que traz o passado ao presente tentando disciplinar e normalizar, de forma inteligível, os comportamentos em sociedade (FOUCAULT, 2008).

Enquanto campo das Ciências da Educação, a educação comparada busca, através da comparação dos sistemas de ensino (BOURDIEU & PASSERON, 2010), trazer à tona outras histórias que não puderam ser contadas até agora (NÓVOA, 1995, p. 09). É uma prática que tende a alargar-se ao “infinitamente grande”, no processo de globalização, internacionalização e standardização, e ao “infinitamente pequeno” dos fenômenos de localização (SCHRIEWER, 2003 e 2013).

Segundo Nóvoa (1995, p. 17-19), a educação comparada se assenta sobre quatro aspectos: ideologia do progresso; conceito de ciências; definição de Estado-nação; e a própria definição do método comparativo. Tais aspectos afetam a forma como o próprio ato de comparar instituições e pessoas se desenvolve nesta pesquisa.

A ideologia do progresso diz do melhoramento dos sistemas educativos atrelados ao desenvolvimento socioeconômico. Tal ideologia apoia-se na educação como direito instituído, mas também como projeto ocidental no processo de “escolarização do mundo”. Nela observa-se não só a “distinção” conferida pela educação e aquisição de diploma (BOURDIEU, 2008), mas, sobretudo, o campo da política e do poder que controla as esferas da educação (ENGUITA, 2013). Tal ideologia se manifesta neste estudo na caracterização das instituições e suas bases de fomento, mas também nas práticas individuais na busca pelo diploma, nas manutenções de hierarquias e valores expressos no currículo como uma prática e em ação (SACRISTÁN, 2013).

O conceito positivista de ciência sobre o qual a Educação Comparada se fundou, de prever e prescrever ações, padrões e leis gerais, foi posto em xeque pela falibilidade das certezas (POPPER, 1975), pelas questões referenciais e pela relatividade. Assim, como dito anteriormente, comparar e concluir, neste trabalho, é transitório, provisório, inseguro e deliberado.

Tal transitoriedade também se expressa na atual realidade do Brasil. Minhas reflexões sobre identidade profissional se fazem em um momento conturbado politicamente, que afeta

comme l'unité passive et déjà terminée du Savoir ; née dumouvement social, elle est mouvement elle-même [...]” (GROUX, 1997, p. 126).

diretamente o campo da educação em seus diversos níveis, uma vez que “não há governo, nem mesogoverno [desgoverno], nem aspirante a promover outro âmbito de governo que não faça da escola o objeto privilegiado de seu zelo, seus esforços ou suas maquinações” (ENGUIITA, 2013, p. 58); além de afetar o campo do trabalho, da organização da mão de obra, dos direitos trabalhistas (ROSSO, 2017). Embora concorde com Ianni (1998, p. 5), quando ele afirma que vivemos em uma região na qual “o Estado é forte, a democracia episódica, a ditadura recorrente”, há que se considerar que o conceito de Estado-nação é um arbitrário imaginado na atualidade. Vivemos em uma fase do capitalismo internacional especulativo que dilui a impressão da força do Estado-nação, especialmente dos estados dependentes (TRASPADINI, 2014), e fortalece os princípios da internacionalização de um sistema global. Comparar, nestas condições, requer um olhar atento para o que da realidade é determinado pelas políticas dos governos nacionais e o que é ditado pelo processo de globalização e standardização (SCHRIEWER, 2013).

Por fim, a Educação Comparada se assenta sobre a definição do método comparativo, uma espécie de tendão de Aquiles sobre o qual não há clareza ou sequer certeza de sua existência.

Falar de progresso equivale a interrogar os projetos/intenções de comparação; debater as noções de ciência conduz a uma reflexão sobre as teorias/conceitos de comparação, por em causa o Estado-nação como nível de referência do trabalho comparativo obriga-nos a definir outros objetos/unidade de comparação; desafiar a existência “do” método conduz necessariamente a um questionamento sobre as práticas/métodos de comparação. (NÓVOA, 1995, p. 18. Tradução minha.)²⁶.

Comparar é tomado como prática científico-social em uma tentativa de sistematizar conhecimentos, sem, contudo, haver um método específico da educação comparada, constituindo-se assim a própria comparação como método.

A sociologia da prática e da experiência como método

É obvio que a “compreensão” não é de modo nenhum redutível à empatia, mesmo que ela suponha certa capacidade de se pôr no lugar do outro, capacidade, aliás, necessária a qualquer relação social (...). A

²⁶ “[...] parler de progrès équivaut à interroger les projets/intentions de comparaison; débattre les notions de science conduit à une réflexion sur les théories/concepts de comparaison; mettre en cause l'État-nation comme niveau de référence du travail comparatif oblige à définir d'autres objets/unités de comparaison; défier l'existence de “la” méthode aboutit nécessairement à un questionnement sur les pratiques/méthodes de comparaison.” (NÓVOA, 1995, p. 18).

interpretação sociológica apresenta-se como um problema, problema das relações entre o sentido endógeno da ação tal como ele é enunciado pelo ator e o que é reconstruído pelo sociólogo.

(DUBET, 1994, p. 242).

Embora sem uma projeção definida de alcance, e operando com uma amostra específica de atores sociais, este trabalho adentra a esfera da intervenção sociológica na medida em que afeta, mesmo com seus objetivos específicos e localizados, as ações e realidade do outro – enquanto ação em si ou ação interpretada.

O processo de interpretação da experiência de outrem – além, evidentemente, da minha própria experiência no processo de elaboração desta pesquisa – consiste “em compreender o sentido da ação do ponto de vista do ator no quadro de um modelo geral da organização da sociedade” (DUBET, 1994, p. 242), resumido aqui pela equação da prática de Bourdieu (2008). Esta compreensão se apoia sobre as ações de atribuir, distribuir e representar, próprias das análises sociológicas que trabalham com inferências e análises percentuais e estatísticas de dados, com o estudo objetivo de subjetividades.

Tal processo analítico se valida, sobretudo, pela construção da verossimilhança, seguindo os critérios: a) de regularidade nos processos observados; b) de controle dos instrumentos de coleta de dados; c) de análises não contraditórias com dados registrados por outros métodos e pesquisadores; d) de possibilidade de expansão da análise ao explicar acontecimentos que ocorrem fora do campo de pesquisa propriamente dito (DUBET, 1994).

Conduzir o processo de comparação a partir da experiência social de sujeitos em suas relações com instituições sociais e ações práticas de atuação no campo profissional é efetivar o fato de que a “sociologia da experiência só pode ser uma sociologia dos atores” que “estuda representações, emoções, condutas e as maneiras como os atores as explicam” (DUBET, 1994, p. 262), em um processo de produção de conhecimento das realidades sociais.

Considerando assim, resulta deste processo não somente o ato de conhecer outros, senão de conhecer a si mesmo.

Quando o pensamento descobre o gigantesco problema dos erros e das ilusões que não cessaram (e não cessam) de impor-se como verdades ao longo da história humana, quando descobre correlativamente que carrega o risco permanente do erro, então ele deve procurar conhecer-se (MORIN, 2008, p.15).

A tentativa de um rigor metodológico, da assunção da ilusão e do risco do erro, não dizem mais do que o esforço de tentar conhecer-se constantemente, em um exercício permanente de curiosidade epistemológica, “como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta e faz parte integrante do fenômeno vital.” (FREIRE, 1996, p. 35).

Conhecer-se, no duplo movimento de *ser para si* e *ser para o outro*, contrapostos sobre o eixo biográfico e o eixo relacional (DUBAR, 2007), também é prática estruturada pelo *habitus*, que engendra a exclusão do impensável, “a recusa do recusado” e o querer do inevitável (BOURDIEU, 2009, p. 89), mas que carrega em si a possibilidade de mudança num dado quadro de possibilidades e impossibilidades.

Conhecer-se, conhecer-me, conhecer é resultante deste processo de pesquisa na medida em que as experiências vividas, minhas e de outrem, são tidas como válidas, observáveis como ponto central e ponto de partida da reflexão (MATURANA, 2001), em um campo no qual o que se produz – ao fim e ao cabo – é conhecimento em perspectiva (NIETZSCHE, 1998).

Afinal:

Não se pode duvidar de que todos os nossos conhecimentos começam com a experiência, porque, com efeito, como haveria de exercitar-se a faculdade de se conhecer, se não fosse pelos objetos que, excitando os nossos sentidos, de uma parte, produzem por si mesmos representações, e de outra parte, impulsionam a nossa inteligência a compará-los entre si, a reuni-los ou separá-los, e deste modo à elaboração da matéria informe das impressões sensíveis para esse conhecimento das coisas que se denomina experiência (KANT, 2001, p. 62).

Resumo

Este capítulo apresentou os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados – construção e aplicação de questionários, coletas de documentos curriculares. Tais procedimentos, escolhidos dentro de um desenho flexível de pesquisa, foram submetidos ao viés crítico da falibilidade, isto é, consideram a possibilidade do erro analítico, acreditando, contudo, na impossibilidade de uma verdade absoluta, senão parcial e construída por sujeitos da prática. Foi apresentada e discutida a trajetória do contato com os egressos, problematizando o sistema de informação das IES públicas frente às necessidades de pesquisas, além de salientar as possibilidades e problemas ao se empreender a construção de um corpus de pesquisa através de uma rede social. Por fim, apresentou reflexões sobre a comparação como e enquanto método, dentro de reflexões mais amplas no campo da Educação Comparada, ciente de que estas comparações não se dão em nível macro (países e sistemas), senão em esferas de microlocalização das experiências dos sujeitos.

2. As multiplicidades no processo de construção da identidade profissional

Reflexões teórico-práticas.

*Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
 Espécie de acessório ou sobressalente próprio,
 Arredores irregulares da minha emoção sincera,
 Sou eu aqui em mim, sou eu.
 Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
 Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
 Quanto amei ou deixei de amar, é a mesma saudade em mim.
 [...]
 Baste! Sim, baste.
 Sou eu mesmo, o trocado.
 O emissário sem cartas nem credenciais,
 O palhaço sem riso, o bobo com o grande fato de outro,
 A quem tinem as campainhas da cabeça
 Como chocalhos pequenos de uma servidão em cima.
 Sou eu mesmo, a charada sincopada
 Que ninguém da roda decifra nos serões da província.
 Sou eu mesmo. Que remédio!...*

(Álvaro de Campos)

Este capítulo é composto de quatro seções. A primeira apresenta um recorte teórico do conceito de identidade dentro do processo de socialização e das contingências da crise das identidades, partindo, sobretudo, das análises de Dubar (2005 e 2007). A segunda seção discute o conceito de profissão (ENGUITA, 1991), desmembrando-o em categorias analíticas e relacionando-as à prática da música e do ensino enquanto relação de serviço – trabalho. A terceira apresenta o conceito de música como semiprofissão e faz relações diretas entre esta condição ambígua e as crises nas identidades. Por fim, num quarto momento, apresento o embasamento teórico que permitirá refletir sobre as possibilidades de construção de uma identidade docente em bacharéis que atuam no ensino (DINIZ-PEREIRA, 2016; WOODFORD, 2002; DANIELEWICZ, 1998).

2.1. Identidade, socialização e crise: um recorte teórico.

O termo “identidade” não será ele uma espécie de acrônimo sobre o qual cada um de nós projeta a suas crenças, os seus humores e as suas posições?

(DUBAR, 2006, p. 7).

Identidade é uma “categoria ontológica” que se refere à condição humana de desenvolver autoconsciência, habilidade de distinguir entre o eu e o outro, e se situar em relação a isso (GREEN, 2014b, p. 65). Tal categoria é tomada pelo senso comum como algo dado, fixo, facilmente reconhecível, traduzido em número e processos burocráticos que se relacionam à documentação e catalogação de pessoas. No entanto, é uma categoria analítica, posicional, estratégica e mutável, engendrada pelo *habitus* (DUBAR, 2005, p. 94), que necessita da história e do contexto para que os sujeitos possam definir quem eles são – e quem são os outros; como e para quem o são; partindo do paradoxo “do que é único e do que é partilhado” (DUBAR, 2007, p. 8).

Em texto dos anos 2000, Stuart Hall pergunta: “Quem precisa de identidade?”, com o intuito de responder à questão colocada, o autor faz a reconstrução de discursos que integram filosofia e psicanálise com vistas a apresentar uma concepção de identidade que atenda às demandas atuais das sociedades, em seus processos de deslocamento e múltiplas perspectivas. Embora exista uma vertente de filósofos que defende a preservação das essências que se mantêm a despeito das mudanças (DUBAR, 2007, p. 8), de forma “contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial” (HALL, 2000, p. 108), identidade será tomada, neste trabalho, pela vertente nominalista ou existencialista, que enfatiza o peso dos conceitos e sua atuação sobre as tomadas de consciência da permanência da mudança, ou seja, “a identidade não é aquilo que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado duma ‘identificação’ contingente” (DUBAR, 2007, p. 9).

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000, p. 108).

Por que, então, falar de algo tão mutável? A resposta reside no fato de que, apesar de se plasmar “sob-rasura” (DERRIDA, 1998), identidade ainda é alguma coisa “sem a qual certas questões-chave não podem sequer ser pensadas” (HALL, 2000, p. 104), especialmente quando se trata de educação e formação profissional enquanto etapas do ser e estar no mundo, vivendo em sociedade, partilhando valores, crenças e cumprindo protocolos diversos.

Nas formas societárias, que em geral supõem a existência de “coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem durante períodos limitados e que lhes fornecem as fontes de identificação que eles gerem de maneira diversa e provisória” (DUBAR, 2007, p. 10), os indivíduos possuem diferentes pertencas que perpassam tanto os processos de socialização primária quanto secundária. Para além do encontro e convívio com outras pessoas, a socialização pode ser entendida como a “incorporação das maneiras de ‘sentir, agir e pensar’”, que não se limita aos grupos sociais mais próximos e nucleares, mas deve ser observada enquanto “processo biográfico” ou “reunião dos sistemas de ação atravessados pelos indivíduos no decorrer de sua vida”.

Os processos de socialização dizem de “pertencimentos sucessivos e simultâneos”, heterogêneos, que geram um “campo do possível” (DUBAR, 2005, p. 81 e 93) com relação às ações práticas e construções das identidades “para si” e “para o outro” (DUBAR, 2007, p. 10). Socializar-se exige de cada indivíduo a ação de aprender, se reconhecer e de se fazer reconhecido, obtendo o melhor desempenho possível, nesse processo de dualidade irreduzível (DUBAR, 2005, p. 99).

O quadro de categorias analíticas para sistematização do processo de construção da identidade (DUBAR, 2005, p. 142) ressalta a dualidade entre o *para si* e *para o outro* inerente à socialização enquanto construção social da realidade. A mudança nos paradigmas socioculturais, políticos e econômicos, e a emergência de novas formas de individualidades e individualismos (TRAVASSOS, 2005), como contexto e conteúdo, afetam diretamente a construção das identidades. Tais mutações estimulam o surgimento de crises, “pensadas como perturbações de relações relativamente estáveis entre elementos estruturantes da atividade (produção e consumo, investimentos e resultados, etc.). A atividade aqui posta em causa é a identificação, isto é, o fato de categorizar os outros e a si próprio” (DUBAR, 2007, p. 18).

Quadro 6: Categorias de Análise da Identidade

<p>Processo relacional</p> <p>></p> <p>Identidade para o outro</p> <p>></p> <p>Atos de atribuição</p> <p>“que tipo de pessoa você é” = dizem que você é</p> <p>></p> <p>Identidade</p> <p>numérica (nome atribuído)</p> <p>genérica (gênero atribuído)</p> <p>></p> <p>Identidade social “virtual”</p> <p>></p> <p>Transação objetiva entre identidades</p> <p>atribuídas / propostas</p> <p>assumidas / incorporadas</p> <p>></p> <p>Alternativa entre</p> <p>cooperação – reconhecimento</p> <p>conflitos – não-reconhecimento (crises)</p> <p>></p> <p>Experiência relacional e social do PODER</p> <p>></p> <p>Identificações com instituições consideradas</p> <p>estruturantes ou legítimas</p>	<p>Processo biográfico</p> <p>></p> <p>Identidade para si</p> <p>></p> <p>Atos de pertencimento</p> <p>“que tipo de pessoa você quer ser” = você diz que</p> <p>você é</p> <p>></p> <p>Identidade predicativa de Si</p> <p>(pertencimento reivindicativo)</p> <p>></p> <p>Identidade social “real”</p> <p>></p> <p>Transação subjetiva entre identidades</p> <p>herdadas</p> <p>visadas</p> <p>></p> <p>Alternativa entre</p> <p>continuidade => reprodução</p> <p>rupturas => produção</p> <p>></p> <p>Experiência de estratificações, discriminações e</p> <p>desigualdades sociais</p> <p>></p> <p>Identificação com categorias consideradas</p> <p>atraentes ou protetoras</p>
<p>Identidade social marcada pela dualidade</p>	

Fonte: Adaptado de Dubar (2005, p. 147).

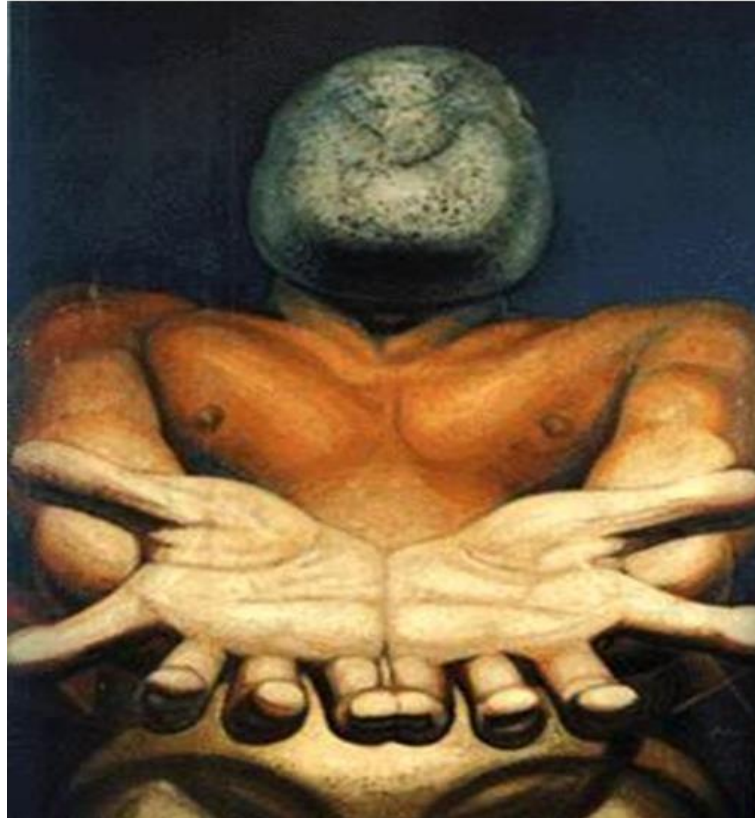
Fala-se, em toda parte, em “crise das identidades” sem saber direito o que essa expressão engloba: dificuldades de inserção profissional dos jovens, aumento das exclusões sociais, desconforto diante das transformações, confusões das categorias que servem para se definir e para definir os outros... Como em todos os períodos que se seguem a uma grande crise econômica, a incerteza quanto ao futuro domina todas as tentativas de reconstrução de novos padrões sociais: os de ontem já não convém e os de amanhã ainda não estão estabelecidos. (DUBAR, 2005, p. XXV).

A crise das identidades passa, diretamente, por uma crise das socializações, enredada na mudança dos aparatos relacionais cada vez mais mediados pelas interações digitais e virtuais das NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação); pelos rompimentos com questões de modelos geracionais amparados, sobretudo, pelas bases de reflexão do movimento feminista; pela liquidez e durabilidade das relações instáveis e afloradas pelos pensamentos e práticas políticas que regem a vida humana (BAUMAN, 2001). Crises advindas da condição de inacabamento dos seres humanos, ou da não assunção dessa condição (FREIRE, 1996) e de um contingente do sistema econômico que revela a “tempestade eterna da destruição criadora” – o

sistema capitalista, que não permite a constância ou “hipótese de que há uma calmaria perene” (SCHUMPETER, 1961, p. 111).

Identidade profissional: configurações identitárias e economia

Figura 5: *Nuestra Imagen Actual* – David Alfaro Siqueiros



Fonte: Acervo Digital do Museo de Arte Moderno – Ciudad de México.

Nos múltiplos processos de socialização secundária, a formação e construção profissional se tornam áreas relevantes na construção identitária. No âmbito da economia das práticas (BOURDIEU, 2008), das trocas efetivas e simbólicas, da força de trabalho e de suas especializações, tudo se transforma em capital e opera na construção das identidades sociais, através do desenvolvimento e transformação prática do trabalho (ROSSO, 2017).

A Figura 5, acima, do artista mexicano David Alfaro Siqueiros (1896-1974), em exposição no Museo de Arte Moderno da Ciudad de México, pode ser emblemática ao ilustrar o processo de construção da identidade profissional²⁷. Aqui – enquanto ilustração que dá forma

²⁷ Agradeço à Prof.^a Dr.^a Roberta Traspadini (UNILA), pelos exercícios de reflexão e interpretação sobre o capitalismo na América Latina a partir das obras de artistas do nosso continente, durante o curso *Teoria Marxista da Dependência* (FACE/UFGM, 2017). Sobre algumas interpretações da obra exposta: “*Em Nuestra imagen actual, se tiene en cuenta que el rostro es anónimo y amorfo en analogía a la supresión de la identidad del Pueblo mexicano. A respecto de la proyección de las manos descomunales hacia frente, pensamos que representan una súplica de ayuda ante la situación vivida, pero simboliza un comportamiento un tanto acomodado, es decir, hay*

a um pensamento – cabe destacar que, na fase do capitalismo em que vivemos, as mãos, meio pelo qual se efetiva o trabalho, suprimem a face. Os elementos que coletivizam pela ação do trabalho se sobrepõem ao elemento que mais exprime a individualidade.

A observação de um *anonimato*, que atua entre as classes sociais, revela outro paradoxo da sistematização sobre as identidades: embora anônimos, na generalidade do sistema econômico, tal sistema dita o individualismo enquanto princípio do ser (SCHUMPETER, 1985).

O individualismo

[...] [em] sua dimensão moral, pressupõe a crença no valor intrínseco do indivíduo como representante singular da humanidade e exprime-se, por exemplo, na ideia de “direitos humanos”. A dimensão política postula a autonomia e capacidade de tomada racional de decisão por seres humanos independentes de tutela, fundamento e democracia. Nas teorias econômicas, exprime-se a ideia de que a maximização do interesse do indivíduo é um móvel básico da conduta humana. Trata-se como demonstrou Louis Dumont (1985), de uma ideologia histórica culturalmente situada, e não de um universal decorrente da existência de indivíduos biológicos concretos. O processo histórico da modernização é também o da emergência dessa visão de mundo e da emancipação progressiva dos indivíduos *vis-à-vis* configurações totalizadoras como a da religião. (TRAVASSOS, 2005, p. 14) ²⁸.

Tais configurações totalizadoras, lógica estrutural do sistema capitalista (TRASPADINI, 2014), implicam diretamente sobre a construção das identidades profissionais. Estas identidades, especialmente ligadas às práticas artísticas enquanto trabalho (SEGNINI, 2008), desenvolvem-se como expectativa nos “moldes da continuidade” de uma estabilidade profissional. No entanto, se efetivam constantemente nos “moldes da ruptura” (DUBAR, 2005, p. 324) de uma economia criativa (BENNET & BURNARD, 2016).

A escolha profissional (SOARES, 2002), processo que já carrega em si parte de uma identidade projetada para o futuro, inicia-se ainda na socialização primária, pela incorporação do *habitus* de classe familiar (BOURDIEU, 2008). Tal *habitus* cria no indivíduo a projeção de busca por profissões com estabilidade ou instabilidade laboral, conforme as vivências e disposições pelas quais cada indivíduo passa no seu processo de socialização e na singularidade de suas trajetórias sociais (BOURDIEU, 2009, p. 100). A família, (re) produtora de *habitus*, será fundamental não só nas definições profissionais, mas, sobretudo, nas não definições

una relativa aceptación del sufrimiento. (FERREIRA & SANCHES, 2006, p. 164). “*The painting shows a dark-skinned, bare chested, and faceless man reaching out with both hands towards the spectator. For the critic, this image captures the paradox of the Mexican who, since the colonization, has still not recovered his identity or been allowed to create a new one.*” (SCHARM, 2012, p. 64).

²⁸ DUMONT, Louis. **O individualismo:** uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Álvaro Cabral (Trad.). Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

que ocorrem na juventude, frente aos processos de ruptura e continuidade de *habitus* de classe incorporados no núcleo familiar. Os comportamentos de (des) encorajamento e suporte emocional por parte da família irão influenciar, diretamente, as escolhas dos jovens no processo de construção de suas identidades individuais e profissionais (WOODFORD, 2002; MARINHO DOS SANTOS, 2005).

Nos moldes da continuidade, a identidade profissional ocorre em um espaço potencialmente unificado: “um sistema de emprego no interior do qual os indivíduos mobilizam trajetórias contínuas” de “tipo profissional (ofício)”, ou de “tipo organizacional (empresa)” (DUBAR, 2005, p. 324)²⁹.

No primeiro tipo (ofício), a construção identitária projeta-se em um plano de qualificação, reconhecimento e aquisição de “profissionalidades estruturantes” (IDEM). Enquanto conceito em permanente estruturação, a profissionalidade, resultante de conhecimentos, habilidades, competências e experiências que levam à qualificação na prática do trabalho, “relaciona ideias, intenções e ações à avaliação das condições de aplicação. Ou seja, ela desempenha a função de aplicar princípios gerais a situações particulares que se relacionam com a atividade desenvolvida” (PIRES, 2015, p. 39).

Profissionalidade designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. [...]. Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento e se situa em um contexto de reprofissionalização constante. Ligada às interações no seio do mundo profissional, a profissionalidade leva mais em conta a história pessoal, social, técnica e cultural do indivíduo. Contrariamente à qualificação, ela evoca explicitamente a motivação, o sistema de valores e introduz no domínio do profissional o que se origina no domínio privado (COURTOIS *apud* LÜDKE & BOING, 2010, s. p.)³⁰.

Já no segundo tipo (empresa), as identidades se constroem por projeção, o que implica a assunção de “responsabilidades estruturantes” (DUBAR, 2005, p. 324). Tais responsabilidades, delineadas na trajetória social, dizem dos pressupostos éticos e morais, da funcionalidade e utilidade de uma dada ação profissional.

A continuidade, tendência à perpetuação e / ou reprodução, é característica marcante do *habitus*, em um movimento de permanência de identidades frente à reprodução de estruturas.

²⁹ Sobre os processos de tipificação ver o Capítulo V – *Para uma teoria sociológica da identidade* de Dubar (2005).

³⁰ Os autores citam : COURTOIS, B. et al. Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: BARBIER, J.-M.; BERTON, F.; BORU, J.-J. (Coord.). **Situations de travail et formation**. Paris: L’Harmattan, 1996. p. 165-201.

No entanto, o *habitus* traz em si “uma capacidade de geração infinita” (BOURDIEU, 2009, p. 91), na qual os indivíduos trocam suas posições de forma estratégica para uma melhor adaptabilidade à estruturação do espaço social. Neste contexto, as identidades profissionais se constroem nos moldes da ruptura, em um processo dual “de construir para si uma identidade de futuro no interior do espaço produtor da identidade passada” (DUBAR, 2005, p. 324).

Tanto nos moldes da continuidade quanto nos moldes da ruptura, as identidades profissionais irão ultrapassar a esfera do trabalho, em movimentos de reconhecimento e legitimação do que é socialmente aceito ou demandando pelo mercado de trabalho, em processos reais e virtuais do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

2.2. Categorias constituintes da profissão e suas realidades na música enquanto prática de trabalho

O termo profissão possui significações sociológicas, políticas e históricas para além de uma simples prática de trabalho especializado, salvo toda a complexidade que esse “simples” carrega. Pode-se definir um grupo profissional, *stricto sensu*, como:

[...] uma categoria **autorregulada** de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. **Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela lei.** Isto é o que se denomina também exercício liberal de uma profissão. Diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente **autônomos** em seu processo de trabalho, não tendo que submeter-se a uma regulação alheia (ENGUITA, 1991, p. 42. Grifos meus).

Os termos destacados se relacionam às cinco categorias básicas na constituição de uma profissão: competência, vocação, licença, independência e autorregulação. Essas categorias se definiram a partir das configurações das profissões clássicas – medicina (e os desdobramentos mais distintos da área da saúde, como a odontologia, por exemplo), direito, engenharias e arquitetura, também conhecidas como “profissões imperais”, que fundaram o ensino superior no Brasil (VARGAS, 2010), ou ainda como “profissões burocráticas” (BOURDIEU, 2008, p. 143).

Essas profissões representam, ainda hoje, os cursos mais concorridos no processo de ingresso na educação superior e, não aleatoriamente, conservam os melhores salários, ou a expectativa de melhores salários no mercado de trabalho, ao lado de prestígio, distinção social e outros capitais simbólicos consideráveis (BOURDIEU, 2008). A polêmica questão salarial é, como pontua Enguita (1991, p. 41) “apenas a parte visível do iceberg” no que diz respeito aos

conflitos relacionados ao estatuto social e ocupacional das profissões. Pode ser considerada como uma das molas propulsoras na construção da identidade profissional, uma vez que exerce um peso no julgamento dos jovens sobre suas escolhas no campo da formação profissional (PEMBROOK & CRAIG, 2002, WOODFORD, 2002).

No processo de divisão do trabalho e suas especializações, várias ocupações, cujas formações universitárias ocorrem em bacharelados diversos, sofrem o efeito de uma “redefinição criadora” observada, sobretudo, “nas ocupações com grande dispersão e pouco profissionalizadas e nos setores mais novos da produção cultural e artística” (BOURDIEU, 2008, p. 143). Profissionalização não é um sinônimo de qualificação ou conhecimento, mas refere-se, diretamente, “às relações sociais de produção e processo de trabalho” (ENGUITA, 1991, p. 41). Sendo assim, as ocupações “pouco profissionalizadas” possuem um estatuto frágil ou ambíguo em sua organização do trabalho, como é o caso da música. A atuação profissional em música sofre desses efeitos, uma vez que transita entre espaços de diferentes formações e, enquanto saber prático, não demanda necessariamente uma formação universitária (SALGADO & SILVA, 2005).

Não há um consenso sociológico sobre diferenciar o trabalho em música como ocupação ou profissão (NUNES & MELLO, 2011). Embora pouco profissionalizada, nos estatutos das profissões clássicas, sua prática enquanto trabalho revela um alto índice de profissionalidade “tornando-se uma esfera especializada de ação: ouvida e desfrutada por muitos, mas praticada por alguns poucos” (GREEN, 2014a, p. 37. Tradução minha.)³¹. A CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) insere os profissionais que atuam nesta área na “família 2 – Profissionais das Ciências e das Artes”, discriminando-os em diversas ocupações, sendo a mais abrangente a “2626: Músicos compositores, arranjadores, regentes e musicólogos”. Sua ampla descrição sumária aborda a criação, performance, distribuição e ensino, mas são os quesitos “Formação e Experiência e Condições Gerais do Exercício” que apontam temas de interesse para esta reflexão.

As ocupações da família requerem formação **específica na área, seja ela formal** (conservatórios, ensino superior, etc.) **ou informal** (estudo com profissionais de renome, por exemplo) (...). Trabalham com música **popular e erudita** em atividades culturais e recreativas, em pesquisa e desenvolvimento, na edição, impressão e reprodução de gravações. **É comum atuarem concomitantemente no ensino. A grande maioria dos profissionais trabalha por conta própria**, exceção feita aos poucos empregados registrados, vinculados a corpos musicais estáveis, em geral, estaduais ou municipais. **O trabalho se desenvolve individualmente e em equipes,**

³¹[...] *become a specialized sphere of action: listened to and enjoyed by many, but practiced by only a few* (GREEN, 2014 a, p. 37).

geralmente em horários irregulares, com deslocamentos constantes para exercê-lo (CBO – TEM. Grifos meus)³².

A descrição aponta para uma área de atuação própria em um mercado de trabalho criativo, que demanda uma formação também criativa (BENNET & BURNARD, 2016). Mas como esta realidade se associa às categorias que definem uma profissão?

Competência

“Produto de uma formação específica, geralmente de nível universitário”, competência é uma categoria que classifica um profissional em um campo de conhecimento e exclui deste campo aqueles *não* competentes. Um profissional competente tem em seu “saber um componente ‘sagrado’, no sentido de que não pode ser avaliado pelos profanos. Só um profissional pode julgar o outro, e só a profissão pode controlar o acesso de novos membros, já que só ela pode garantir e avaliar sua formação” (ENGUIITA, 1991, p. 43). Fato é que, ainda que uma profissão não reúna as competências a ela atribuídas, “basta que assim pareça ao público”. O uso de determinados jargões transmite a sensação de competência e gera um “reconhecimento social” – chamar de cefaleia uma dor de cabeça; de jurisprudência um conjunto de decisões e interpretações de leis – dentre outros exemplos que podem vir à mente quando se pensa a respeito.

Segundo Perrenoud (1999), competência pode ser traduzida como uma ação eficaz perante uma situação que mobiliza conhecimentos adquiridos previamente, sem, no entanto, limitar-se a eles. Ou seja, o “conhecimento em ação” (BOTERF, 2003). Com relação ao mundo do trabalho, a palavra competência surge, a partir dos anos 1970, associada à qualificação profissional. Nesta perspectiva, de cunho empresarial, “a competência é interpretada como uma forma de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego” (DIAS, 2010, p. 74). Os termos do modelo empresarial de competências são: “saber, saber-fazer e saber-estar” (DUBAR, 2007, p. 98). Tais saberes saem do domínio de uma formação continuada, alimentada pelas empresas e seus modelos de carreira, e passa a ser relegada ao indivíduo, explorando ao máximo o protagonismo individual.

Eles [os indivíduos] são responsáveis pela sua competência, nos dois significados do termo: cabe a eles adquiri-las e são eles que sofrem se não as tiverem. *O balanço da competência* permitir-lhes-á saber até onde poderão ir neste processo. Eles devem

³² Disponível em: <<http://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/2626-musicos-compositores-arranjadores-regentes-e-musicologos>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

constituir uma *carteira de competências* que deverão mostrar se quiserem ser contratados. A ideia de *cheque individual de formação* tem o mesmo significado: a responsabilidade da sua própria formação. [...]. A empregabilidade é antes de mais isto: manter-se em estado de competência, de competitividade no mercado (como nos mantemos em boa “forma” física) para se poder ser, talvez um dia, contratado para uma “missão” [...] (DUBAR, 2007, p. 99. *Itálicos do autor*).

A efetivação do modelo de competência marca a mudança de paradigma nos modelos educacionais sob uma influência do pensamento administrativo / empresarial na concepção do próprio ensino superior (SANTOS, 2004)³³. Para se pensar *competência* em música é necessário: considerar este campo em sua multiplicidade, na qual o próprio termo no singular (música) é uma classificação “contra didática”, carregada pelo peso ideológico de algo que existe no plural (músicas); percebê-la como arte, como produto de consumo, como bem sociocultural localizado, em suas formas de capital cultural (GREEN, 2014a); apreendê-la como derivada de uma capacidade inata – a musicalidade – e resultado de uma das inteligências do ser humano – inteligência musical (GARDNER, 1995); dentre muitas outras considerações. A competência técnica em um instrumento / canto / composição / regência é apenas um dos elementos na produção deste “trabalho acústico” (ARAÚJO, 1999)³⁴.

Desta forma, como se pensar a competência em música, tomando o fato de que ela não é um objeto exclusivamente profissional? E as competências em processos de ensino-aprendizagem e formação se considerarmos a autoaprendizagem (PAARMANN, 2016), os processos informais e não-formais em diferentes correntes musicais (GREEN, 2002)?

O professor que tem um curso superior que não seja uma licenciatura possui uma competência reconhecida como técnica em seu campo, mas não como docente. Seu saber não tem nada de sagrado e a educação [e também a música] é um desses temas sobre os quais qualquer pessoa se considera com capacidade de opinar, de modo que seu trabalho pode ser julgado e o é por pessoas alheias ao grupo oficial (ENGUITA, 1991, p. 45).

³³ “Flexibilidade é uma expressão plena de significado diverso” (ROSSO, 2017, p. 53), que será mais explorada na segunda parte deste trabalho.

³⁴ Como alternativa ao termo música, muitas vezes usado de maneira alienada, descontextualizada ou enquanto algo universal de valor absoluto em uma experiência auditiva, o etnomusicólogo brasileiro Samuel Araújo propõe a expressão *trabalho acústico*, que “tem implicado em desvelar dialogicamente as múltiplas relações estabelecidas entre seres humanos ao fazer música, bem como as demais relações subjacentes a esse fazer e as noções de valor que o permeiam, em compreender o uso dos instrumentos de trabalho mais diversos, das unidades mais simples de um determinado código musical aos instrumentos mais propriamente materiais de produção sonora” (ARAÚJO, 1999, s. p.). Elliot (1995) toma o mesmo cuidado ao diferenciar “música, Música e MÚSICA”, sem, no entanto, mudar a palavra em si. Opto pelo uso do termo música, sem modificações, mas ciente das discussões que ele implica, enquanto área de conhecimento, objeto e categoria de análise.

Se educação é um tema sobre o qual qualquer pessoa opina, e música é um tema que permeia a vida de todos, munindo-os também de opinião, podemos classificar a educação musical como um campo híbrido, desde sua gênese? Acreditando na possibilidade do sim para este hibridismo, observo que as educações musicais (usando o plural em uma tentativa de representar diferentes processos e projetos de educação) se localizam em espaços simbólicos afetados pela mídia de massa, pelo senso comum, pelos valores dominantes do campo simbólico, que afetam tanto a educação musical como possibilidade de profilaxia social (SOUZA, 2018; CAZNOK, 2013) quanto como campo de trabalho, tratando o ensino de música enquanto serviço. Então, quais competências e como considerá-las no processo de formação profissional? Deve-se levar em conta ainda que, na cultura ocidental, de onde parte minha reflexão e prática, os processos educacionais legitimados que produzem a aquisição de competência em música estão, habitualmente, vinculados a noções de talento e de vocação.

O talento, componente virtual da competência musical, é marca da tradição da música clássica europeia, ainda devotada aos grandes compositores e mestres (FEICHAS, 2006, p. 135). Os performers, talentosos e distintos, estão hábeis a reproduzir as “obras sagradas”. Este pensamento, do talento enquanto dom inato, que afasta as pessoas de um determinado fazer musical para a qual nem todos estão aptos, existe em termos práticos³⁵. No entanto, tal pensamento tem sido contestado por muitos autores, advindos, sobretudo, dos estudos etnomusicológicos, sociológicos e das relações que as tradições não ocidentalizadas estabelecem com a música (IDEM, p. 136).

Vocação

Termo que “evoca o aspecto religioso do tema, invocando ideias de fé e chamada. Em numerosos idiomas vocação, chamada, profissão reúnem-se em um vocábulo ou são intercambiáveis” (ENGUITA, 1991, p. 43). A vocação pode ser vista, enquanto virtualidade, como o ideal que guia ação profissional e a profissão enquanto “vocação de serviço à humanidade” (IDEM). Posto assim, enquanto ideal humano, para a vocação não se estabeleceria senão honorários ou contribuições por serviço. No entanto, sabe-se “que o principal atrativo de uma profissão liberal é constituído por seus rendimentos e outras vantagens materiais e simbólicas” (IDEM, p. 44).

³⁵ A questão do talento aparece em alguns dados coletados nesta pesquisa, que serão apresentados posteriormente. Estão ligados, sobretudo, às relações professores-alunos e aos sentimentos de incapacidade, de não ser bom o suficiente para a carreira, entre outros.

Tradicionalmente reconhecia-se um componente vocacional na prática da docência, mas o retorno do individualismo consumista associado à boa saúde política do capitalismo em nossos dias parece estar terminando com isto: a imagem do graduado num curso universitário que se dedica ao ensino se move entre a de alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social e a de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor (ENGUITA, 1991, p. 45).

Ponto tal citação uma vez que uma atuação docente, ainda que não especializada para tal é observada neste estudo. A prática docente, no caso da música, muitas vezes se liga mais à necessidade financeira que ao aspecto “vocacional” do ensino. As questões de ambição e sobrevivência econômica (SOUZA, 2017b) encontram lugar na “luta contra a desclassificação de diplomas” (BOURDIEU, 2008) em um sentido de reordenar as práticas profissionais e ajustar as pretensões e intenções individuais relacionadas a estas práticas.

O discurso da vocação do músico, enquanto profissional que estudou para tal, entra em atrito com a categoria social de profissional da música, especialmente, da música fomentada pela mídia de massa, para a qual, raramente, há um estudo ou preparo em cursos de formação superior em música. A produção midiática pode passar aos músicos que se formaram em nível superior a sensação de impotência frente ao capital de giro injetado em um produto musical que será vendido, uma vez que os estilos musicais fomentados nos cursos superiores, habitualmente, ainda se restringem a um espaço midiático mínimo, com investimentos constituídos sobre uma diferença abissal de valores e preços. Embora valor e preço às vezes sejam tomados como sinônimo pelo senso comum, estes termos são diferentes em sua significação, especialmente nas teorias que elucidam o funcionamento do mercado e o desenvolvimento do sistema capitalista (ROSSO, 2017).

[...] valor é uma qualidade entregue às coisas pela sociedade. Não por qualquer sociedade, mas, exclusivamente, pela sociedade mercantil. O valor é uma qualidade social e histórica das coisas [...] não tem materialidade física, mas ao mesmo tempo, não é uma simples ideia, simples pensamento. O valor é real e tem materialidade, só que materialidade social e histórica. (CARCANHOLO, 1993, p. 10).

O preço é uma expressão fenomênica do valor. Com relação à prática musical predominante no ensino superior, a diferença em valores materiais é inversa àquela produzida em valores simbólicos, uma vez que a música de tradição erudita carrega um *status*, uma distinção (BOURDIEU, 2008) socialmente mais elevada do que o produzido pela mídia. Talvez os dividendos do capital simbólico sejam os mantenedores do discurso da vocação aliada ao talento – enquanto aptidão musical.

Pontuo o músico profissional em sua dimensão performática, mas ao tratar do músico em uma atuação docente, outras questões podem ser geradas. Como aliar vocação, talento e escolha deliberada tendo em vista que o mercado de trabalho real oferece poucas vagas que “pagam bem” e estas estão localizadas em lugares muito específicos da performance – determinadas orquestras e outros grupos – ou em carreira docente de nível superior?

Figura 6: Charge: Vida de Músico.



Fonte: <<http://operaeballet.blogspot.com/2018/03/vida-de-musico-no-brasil.html>>.

Como pensar vocação de quem optou, deliberadamente, por seguir carreira superior em uma área cuja produção e atuação não dependem, necessariamente, de um conhecimento adquirido institucionalmente, ou mesmo de uma licença formal?

Licença

Característica que define uma profissão e limita “um campo exclusivo, geralmente reconhecido e protegido pelo Estado”. É a licença que defende os profissionais “da intrusão e, portanto, da competência alheia. Supõe-se que esta licença é a contrapartida de sua competência técnica e sua vocação de serviço” (ENGUITA, 1991, p. 44). Do termo deriva-se *licenciatura*, significando, no Brasil, uma formação específica: permissão para a docência no ensino básico. Partindo de uma premissa nominalista da construção identitária, cabe salientar a diferença entre

os termos aplicados na Educação Superior nos demais países da América Latina. Os cursos equivalentes aos bacharelados brasileiros são denominados licenciaturas, ou seja, oferecem uma licença para a prática do trabalho – o diploma; e os equivalentes às licenciaturas brasileiras são denominados Pedagogias, referindo-se diretamente ao ensino.

Com relação ao ensino,

A lei não permite a outras pessoas avaliar e certificar os conhecimentos dos alunos, mas tampouco outorga aos professores dos diferentes níveis, exclusivamente, a capacidade de ensinar: juntamente com o ensino regular, há plena liberdade para o ensino informal; ao contrário, não poderíamos encontrar, por mais que buscássemos uma medicina ou uma advocacia não regulamentada. (ENGUITA, 1991, p. 45).

Sob este ângulo, os limites da licença profissional podem ser considerados parciais. Ao dizer de uma exclusividade na capacidade de ensinar não se fala de autoritarismo ou mesmo do sistema bancário de educação. Aqui há apenas uma comparação, *tête-à-tête*, de como atuam as licenças nas profissões sobre as quais o próprio conceito de profissão se cunhou. Embora haja a permissão de trabalho concedida pela *licenciatura*, o ensino de música nas escolas regulares do Brasil, apesar de regulamentado legalmente como conteúdo obrigatório, não se constitui em mercado de trabalho consistente e efetivo³⁶.

O ensino, enquanto mercado de trabalho para música, tem se mostrado muito mais amplo na educação especializada em música e nas práticas de aulas particulares (REQUIÃO, 2001; LOURO & SOUZA, 1999). Considero como espaços de educação especializada em música (EEM) o que alguns autores chamam de *escolas alternativas*. “Por *escolas de música alternativas* entendemos escolas nas quais os professores que compõem seu quadro não precisam ser concursados, e a legitimação de sua competência docente está ligada diretamente à sua atuação como músico” (REQUIÃO, 2002, p. 63. *Itálicos da autora*). Conhecidas também como instituições caracterizadas por estabelecerem “critérios específicos para seu próprio funcionamento, sem a obrigatoriedade ou existência de um currículo fixo com disciplinas ou repertórios preestabelecidos e sem o reconhecimento institucional conferido pela concessão de diploma” (SILVA, 1996, p. 354). Para descrever as mesmas instituições Loureiro (2003) opta por “escola especializada”, corroborada por Bueno (2010). A fim de fugir de modelos

³⁶ Sobre a Lei 11.769/2008, que dispõe da obrigatoriedade do ensino de música na escola ver Souza (2016). Sobre as licenciaturas, é necessário ressaltar que hoje há diferentes formatos de licenciatura em música no Brasil. Algumas instituições mostram especial cuidado em tentar diminuir a distância entre as cargas curriculares, dando pesos similares à formação performática e às práticas didático-pedagógicas, formando assim cursos conhecidos como licenciaturas com habilitação em instrumento/canto, que se diferem das licenciaturas em educação musical (SOUZA, 2016).

preconceituados do que seja escola, optei por educação especializada, uma vez que os ambientes são muito diversificados conceitualmente, estrutural e fisicamente: escola de música, centro de artes, projetos socioeducativos, entre outros. Substituir escola por educação desloca o foco da instituição em si, e o coloca nos processos, meios e fins destes espaços educacionais, e nos sujeitos que desenvolvem tais processos.

Quanto aos desenvolvimentos do processo de ensino-aprendizagem, a informalidade e a não formalidade nas práticas educativas em música são aceitas e reconhecidas contextualmente. No entanto, ainda são questionadas pelos sistemas de aprendizagem formal, sobretudo quanto à legitimidade que a escola formal confere aos conhecimentos e habilidades. Na prática docente em música, soma-se ao cenário a autoaprendizagem nas esferas da música popular (PAARMANN, 2016; GREEN, 2002) e também a inserção direta das NTIC e mesmo dos princípios da EaD (Educação à Distância) no processo de ensino aprendizagem musical (GOHN, 2003).

Os processos de gamificação, os tutoriais e videoaulas disponíveis no Youtube, entre outros, traçam questionamentos sobre a própria profissão e sobre a identidade profissional que se assume e se constrói frente a tantas possibilidades (GREEN, 2014c). No domínio da docência mediada pelas NTIC, as licenças enquanto contratos sociais atuam num campo de disputas, embora o que qualifique este campo não seja necessariamente a tecnologia, senão o domínio técnico³⁷.

Independência

A independência é caracterizada pela autonomia nas relações coletivas, nas relações de ganho sobre seus serviços e nas relações com os clientes. Cabe lembrar que trabalho, nesta reflexão, está sendo tomado não somente como força de atuação e modificação da natureza (ROSSO, 2017), mas como relação de serviço, venda de tempo / mão de obra / conhecimento. Tal relação acompanha

³⁷ “La introducción (desigual) de conocimiento científico-tecnológico en el trabajo del docente introduce modificaciones sustanciales em la división del trabajo pedagógico” (FANFANI, 2005, p. 22). As relações desiguais com relação ao domínio técnico das tecnologias estabelecem ainda relações de poder, conflitos geracionais entre os que aprendem a tecnologia e o que nascem nativos digitais, além da efetividade de colocar o professor apenas como mediador, instaurando o questionamento sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, dentre muitas outras questões (FANFANI, 2007; LÜDKE & BOING, 2004).

[...] as evoluções do trabalho industrial, agrícola, artesanal e o movimento de terceirização das atividades. Ela coloca no seio da atividade do trabalho a relação com o cliente, “interna” ou externa, final ou “intermediária”, direta ou “indireta”. Ela faz da *confiança* uma componente central da relação, e da satisfação do cliente um elemento essencial do sucesso [...] (DUBAR, 2007, p. 100. *Itálico do autor*).

Ao situar o trabalho na esfera do serviço e da relação de clientela, sobre o âmbito profissional recai o dilema em ter a “razão do cliente” e suas “necessidades, problemas ou urgências que só o profissional sabe como resolver” (ENGUIITA, 1991, p. 44). Com relação ao trabalho docente, Enguita ressalta que os professores possuem uma autonomia parcial. Enquanto funcionário assalariado age pouco sobre o coletivo, diferentemente de coletivos como são a Ordem dos Advogados ou os Conselhos Regionais de Medicina. Na relação com seus clientes – seus alunos, pais e responsáveis – observa-se que esta clientela não está disposta “a situar-se na mesma relação de dependência total que os pacientes, clientes de advogados, etc. A lei reconhece e outorga, por exemplo, direito a participar na gestão das escolas aos pais e alunos, mas não faz o mesmo com os pacientes em relação aos hospitais.” (ENGUIITA, 1991, p. 45).

Analisando as relações de autonomia profissional no campo musical e artístico, percebe-se que há poucos coletivos reguladores – pense-se o caso da Ordem dos Músicos do Brasil, sindicatos e associações – que tentam mediar relações de controle, direto ou indireto, do Estado (instituições públicas: escolas, universidades, orquestras) ou do setor das administrações privadas – associações culturais, escolas privadas, organizações não governamentais (ONGs), sobre a regulamentação da profissão artística. Essas mediações ocorrem como disputa no campo do poder e da economia, nos quais as questões ligadas à arte e cultura nem sempre conseguem ser as mais beneficiadas³⁸.

Os espaços de EEM funcionam, em geral, por regulamentos próprios e específicos. No caso dos professores de música (entre outros), não há somente a condição de assalariado, presumindo uma quantia mensal fixa e os direitos trabalhistas protegidos pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Há também a remuneração por contrato de prestação de

³⁸ Em abril de 2018 ocorreu uma mobilização nacional, impulsionada pelas redes sociais através da hashtag #profissãoartista, sobre o ADPFs (Arguição de descumprimento de preceito fundamental) 183 e 283, a serem julgadas pelo STF (Superior Tribunal Federal), transformando os Profissionais da Arte em Manifestantes Culturais, desregulamentando artigos da Lei 3.857/60, que reconhecem a profissão de músicos, e da Lei 6.533/78, que regulamenta a profissão de artistas e técnicos de espetáculo (CNTEEC, 2018). Os artistas, enquanto classe trabalhadora, se manifestaram para manter as condições básicas de independência e licença nas suas atuações profissionais, advogando que este é mais um desmonte trabalhista dentre os tantos outros que o país tem passado desde a implementação do golpe parlamentar de 2016.

serviços, no qual o professor recebe pelas horas trabalhadas via fornecimento de nota fiscal, ou mesmo sem qualquer registro fiscal.

No Brasil, um profissional pode se inscrever junto ao Governo no programa MEI (Microempreendedor Individual), pagando mensalmente uma taxa fixa de impostos que garante direitos à licença saúde, à licença maternidade, além de uma aposentadoria sobre um salário mínimo. Assim, inscrito sob um CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica), o profissional consegue “regulamentar” sua prestação de serviços. Para o MEI não há a categoria professor, e sim instrutor – questão de nomenclatura que corrobora para os dilemas identitários.

Essa possibilidade de “regulamentação” é, em uma análise crítica, uma atuação desregulamentada: “Ao criar formas desregulamentadas de trabalho, os governos pretendem reduzir custos do trabalho e aumentar empregabilidade pela requalificação dos trabalhadores” (ROSSO, 2017, p. 37). Tal requalificação se liga diretamente à aquisição de competências e à ação, praticamente exclusiva, do indivíduo, mencionadas anteriormente. A empregabilidade, hoje já se transmutando em trabalhabilidade, pela diminuição dos empregos estáveis substituídos por trabalhos flexibilizados, não pode ser garantida no sistema, uma vez que há uma disputa entre a inovação tecnológica e a capacidade real de geração de emprego (IDEM, p. 17)³⁹. Esta flexibilização não garante ao indivíduo o vínculo trabalhista e todos os direitos adquiridos no decorrer da história da “classe operária” e dos movimentos sociais. Ao mesmo tempo, no entanto, é uma solução legal proposta pelo próprio governo para que as pessoas se regularizem frente à tributação e recolhimento fiscal, criando a sensação de legalidade para serviços irregulares que, comumente, possuem relações frouxas com seus coletivos profissionais.

Após intensos debates e discussões, no dia 13 de julho de 2017, o Presidente da República sancionou a Lei 13.467/2017, conhecida como a “Lei da Reforma Trabalhista”. Com um projeto de lei que começou tímido, com poucos artigos, a proposta da reforma foi se modificando aos poucos, trazendo mudanças extremamente significativas não apenas no que tange o ordenamento trabalhista, mas também aos princípios e premissas que permeiam o direito do trabalho como um todo. A aprovação às pressas desta lei evidencia a falta de senso da classe política brasileira, que sequer fez um exercício reflexivo e crítico acerca da importância e da sensibilidade que o tema assevera, sem a verificação da existência ou não de um equilíbrio envolvendo as necessidades reais da classe obreira e os objetivos do empresariado nacional (OVIEDO & MARQUES, 2018).

³⁹ As diferenças entre empregabilidade e trabalhabilidade podem ser vistas na revisão bibliográfica de Bulhões, Vasconcelos e Leite (2016).

Nesta reforma, os coletivos foram fragilizados (sindicatos, associações), a flexibilização ampliada em suas esferas mais diversificadas (ROSSO, 2017) e os indivíduos ainda mais sobrecarregados para se manterem em suas ocupações, cada vez mais instáveis. No entanto, por sua implementação recente, tal reforma ainda demanda tempo para que análises mais acuradas possam ser realizadas.

Quando retomo as reflexões sobre a relação do profissional em música com o cliente, com foco para o ensino de música, emergem duas configurações que partem do fato de o estudo de música, formal, não ser premissa obrigatória na formação das pessoas – embora a prática musical seja altamente recomendada para a formação humana. No geral, as pessoas que estudam música o fazem deliberadamente, com vistas a suprir um desejo pessoal, e neste caso, surgem: 1) o papel de “cliente que tem sempre razão”, seja julgando os processos de ensino-aprendizagem ou exigindo adequações do profissional para atender às suas demandas pessoais, estabelecendo, assim, a relação de clientelismo entre o mantenedor dos estudos (pais, responsáveis e alunos financeiramente independentes) e professor de música; 2) o cliente que, como um paciente de um médico, confia nas escolhas dos professores para guiar seu processo de ensino aprendizagem⁴⁰. As relações de satisfação e confiança ocorrem de maneiras diferenciadas, se expressando, de forma relevante, no campo do capital emocional e nos vínculos estabelecidos entre professores e alunos, mais até do que no desenvolvimento técnico em um instrumento musical em si.

Autorregulação

A autorregulação, como categoria analítica da profissão, é um conceito diretamente interligado à categoria anterior. Com relação à atuação docente, Enguita (1991) aponta a necessidade do estabelecimento de um código deontológico por parte dos profissionais: um código ético que julgue seus membros e administre situações internas à profissão.

[os docentes] não controlam, enquanto tais, a formação de seus membros futuros, ainda que possam influir no grupo dos que se formam professores através da universidade (se bem que, nestes casos, através do setor privilegiado dos professores universitários). Intervêm no controle dos mecanismos finais de acesso, mas somente sob a tutela da burocracia-pública ou dos empregadores privados. Contam com organizações profissionais (associações), mas estas são muito menos relevantes que as sindicais, que se dividem entre sindicatos filiados às centrais de classe e sindicatos independentes e abertamente corporativos. (ENGUITA, 1991, p. 46).

⁴⁰ Tais configurações apresentam-se nas experiências dos colaboradores desta pesquisa, e na minha própria experiência enquanto coordenadora pedagógica que atua diretamente junto aos pais e responsáveis.

A situação dos professores de música que integram diretamente a rede de educação básica, pública ou privada, se difere dos professores de escolas especializadas uma vez que, na rede de educação básica os professores filiam-se, geralmente de forma compulsória, aos sindicatos em diferentes categorias, dependendo do lugar e da atuação. Embora haja a CNTEEC, confesso que desconheço, na literatura pesquisada até então e na experiência profissional, a ação efetiva de tal instituição frente a estabelecimentos efetivos de ordem deontológica. O Estado apresenta um desinteresse com relação à área, em termos de regulação efetiva da profissão, uma vez que a música não possui uma “potencialidade lesiva” em sua prática enquanto trabalho (SILVA *apud* MORATO, 2009, p. 55)⁴¹. Tal desinteresse favorece um processo de articulação de classe fragilizado.

As associações de profissionais da área da música relacionada ao ensino, como é o caso da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) visam sistematizar conhecimentos, organizar encontros e congressos sobre produção e prática e se posicionarem em nome da “classe” frente às situações sociopolíticas que afetam diretamente os assuntos ligados à educação e às práticas musicais. No entanto, a presença das discussões que distam da regulação ética do trabalho artístico, parece não se encontrar no foco principal de tais associações.

2.3. Um estado ambíguo: a música como semiprofissão e a condição imanente de crise identitária

Embora inicie fazendo reflexões sobre o trabalho docente, e esteja consciente da diferença de estatuto profissional, dos processos de formação, da realidade da docência na educação básica e / ou superior e da docência no ensino especializado, acredito na aproximação conceitual entre tais profissões. Tais aproximações dizem respeito a vários processos do mundo do trabalho que afetam a docência e a docência em música, na vastidão que estas práticas produzem e comportam. Uma vez que

⁴¹ A autora cita: SILVA, Daniela Souza de Andrade e. (Juíza Federal Substituta da 12ª Vara/PE). Processo nº 2003.83.00.013146-6 – 12ª Vara. Classe 5024 – Ação Civil Pública. Partes: Autor: MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Réu: ORDEM DOS MÚSICOS DO BRASIL – CONSELHO FEDERAL E OUTRO. PODER JUDICIÁRIO. JUSTIÇA FEDERAL DE PRIMEIRA INSTÂNCIA. SEÇÃO JUDICIÁRIA DO ESTADO DE PERNAMBUCA. 12ª VARA FEDERAL. Recife/PE, 20 de agosto de 2004.

[o] trabalho artístico [considerando a dimensão docente deste trabalho] se inscreve também (mas não só) na lógica de mercado e esta vinculação expressa as configurações do próprio momento histórico. As tensões entre arte, trabalho e profissão evidenciam que o trabalho que produz arte é submetido a controles criados na esfera da produção do valor, mesmo que os referidos controles sejam 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 (SEGNINI, 2007, p. 04).

Feitas as considerações sobre o que caracteriza uma profissão e confrontando-as com a docência, Enguita (1991) conclui que o docente atua em um espaço de ambivalência – entre a profissionalização e a proletarização – em uma semiprofissão.

Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. Constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissões, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais [bacharelados]. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes (ENGUITA, 1991, p. 43).

Proletarização, precarização e desprofissionalização.

A construção do conceito de proletarização ocorre como processo longitudinal e conflituoso de desigualdades nem sempre claras. O termo, derivado de *O capital* (MARX, 2013 [1932]), ressalta o jogo entre os campos da educação, do trabalho e da economia capitalista (SÁ, 1986). A proletarização chama atenção à transformação do trabalho, no qual os trabalhadores perdem ou têm modificadas as condições de “controle dos meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade” (ENGUITA, 1991, p. 46). Este movimento de modificação pode ser analisado por outras lentes, que dizem respeito à precarização e desprofissionalização do trabalho docente. Segundo Jedlick e Yancovic (2010) – sintetizando ideias de Mejias (2010)⁴² – por desprofissionalização docente

[...] entende-se o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho,

⁴² MEJÍAS, M. R. Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual. Ponencia presentada al **Encuentro Nacional Pedagógico**, Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile, del 13 al 15 de enero, 2010.

descuidando das aprendizagens), provocando a submissão da prática à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas. Esse enfraquecimento deve-se à aparição de novas regulamentações laborais na América Latina, no contexto do avanço da globalização capitalista neoliberal, com seus consequentes impactos na diminuição do campo da autonomia e controle profissional do processo de trabalho (JEDLICK & YANCOVIC, 2010, s. p.).

O movimento de precarização, de certo imbricado na proletarização e desprofissionalização diz da “intensificação do trabalho docente e da falta de condições favoráveis de trabalho – baixos salários, dispositivos de regulação e controle, programas prescritos, métodos de instrução minuciosamente programados, ausência de formação continuada” (IÓRIO & LELIS, 2015, p. 145).

Estes movimentos se instauraram com o desenvolvimento econômico a partir dos anos 2000, através de uma mudança no discurso sobre a informalidade, que “passou a ser interpretada como resultado do excesso de rigidez da legislação trabalhista, como consequência inexorável do processo de transição para uma economia de serviços e / ou como expressão de arranjos mais flexíveis” (OLIVEIRA & PRONI, 2016, p.72). Os autores argumentam ainda que a flexibilização nas relações e nos mercados de trabalho, ao lado da condição minarquista do Estado, contribuíram para recriar a informalidade

[...] sob novas formas: relações de emprego disfarçadas na figura de pessoa jurídica (PJ), falsas cooperativas, relação de emprego triangular, falso trabalho voluntário no terceiro setor, estágio desfigurado, trabalho autônomo proletarizado e contratações por tempo determinado (OLIVEIRA e PRONI, 2016, p. 71-72).

Com relação às formas contratuais de trabalho, Segnini (2007, p. 24), pontua que a música estabelece “um diálogo estreito com o crescimento das formas precárias de trabalho, ao mesmo tempo em que reafirmam a exigência de formação permanente, do virtuosismo, de criatividade”.

A música como semiprofissão: recursos de ação

Enguita (1991) sugere de forma analítica que a profissão docente é constituída em um espaço ambivalente – entre a profissionalização e a proletarização. Desta forma, a considera como semiprofissão, quase profissão, ou pseudoprofissão (DUBAR, 2005). Partindo desta análise, sugiro considerar a música como semiprofissão, uma vez que ela se constitui neste espaço ambíguo. “Para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico”, por ser um serviço que não demanda formação específica, “a expansão e concentração das empresas privadas do setor”, especialmente da mídia de massa, apontando “a tendência ao corte dos

gastos sociais, a lógica controladora da administração pública”. A favor de um processo de profissionalização, destacam-se “a natureza específica de seu trabalho”, o qual “não se presta facilmente à padronização” (ENGUIITA, 1991, p. 48-49), embora tenha que lidar com a característica de substituição da atividade humana pela das máquinas, em seus processos de criação e reprodutibilidade.

Comparando música e docência, a compreensão da música como atividade de trabalho a ser considerada no âmbito das semiprofissões se torna mais evidente. O ensinar música, enquanto um trabalho / serviço – uma mescla entre a prática docente e a prática musical – está ainda mais imerso nesta definição, ao considerar o que já foi aqui exposto, dando destaque para a carreira e trabalho de tipo portfólio⁴³ como ponto relevante de desprofissionalização.

[A] carreira portfólio permite ao músico equilibrar opções de alto e baixo risco – por exemplo, atender necessidades artísticas através de trabalhos em performance como *freelance*, enquanto simultaneamente engajado em trabalhos mais estáveis, de meio expediente, em educação musical ou gerenciamento de artes (Bennett, 2010). [...] O trabalho relacionado a música também pode ser suplementado por atividades adicionais concorrentes – o ‘dia de trabalho’ – a fim de manter a viabilidade financeira (Throsby & Zednik, 2010), ou para garantir que seu tempo criativo e energia não são impulsionados apenas pelos caprichos e gostos do mercado (BARTLEET *et al*; 2012, p. 35. Tradução minha)⁴⁴.

Esta fragmentação de atuação se estabeleceu como *modus operandi* da profissão artística (SEGNINI, 2007). No entanto, esta última interpretação apontada por Bartleet, de aproveitamento do tempo criativo e energia como não impulsionados apenas pelos “caprichos e gostos do mercado”, atua no *double bind* da ilusão e do recurso de esperança. Ilusão de autonomia de escolha, que, em última análise, ocorre como disposição do *habitus* profissional no campo econômico (BOURDIEU, 2008). Ilusão de independência no interior de sistema econômico que gera dependências estruturais em diversos níveis (TRASPADINI, 2014; IASI, 2007; BAMBIRRA, 1999). Recurso de esperança (WILLIAMS, 2015), que acredita nas

⁴³ A carreira portfólio “(...) é descrita a partir da diversificação das atividades profissionais de que é capaz o indivíduo, consistindo ainda em sequências fragmentadas de trabalhos. O indivíduo pode optar por trabalhar apenas em um regime parcial e dedicar o restante de seu tempo a atividades fora do trabalho ou mesmo em frentes diferenciadas de trabalho” (BENDASSOLLI, 2009, p.393). Os modelos de carreira serão discutidos no capítulo 4.

⁴⁴(...) *the portfolio career allows the musician to balance higher and lower risk options – for instance, to meet artistic needs through freelance performing work, while simultaneously engaging in more financially stable part-time work in music education or arts management (Bennett, 2010) [...] Music related work may also be supplemented by additional concurrent work activities – the ‘day job’ – in order to maintain financial viability (Throsby & Zednik, 2010) or to ensure that their creative time and energy is not driven solely by the whims and tastes of the market (BARTLEET et al, 2012, p. 35). São citados pelos autores: BENNETT, D. Creative migrants: A Western Australian case study of creative artists. **Australian Geographer**, 41(1), 2010, p. 117-128; e: THROSBY, D. & ZEDNIK, A. **Do you really expect to get paid? An economic study of professional artists in Australia**. Melbourne: Australia Council for the Arts, 2010.*

escolhas, no papel e na agência da música e da arte na sociedade (CAZNOK, 2013). Esperança enquanto “necessidade ontológica ancorada na prática” (FREIRE, 1992, p. 11).

É partindo dessa esperança, e com um olhar positivo para a realidade estrutural da música enquanto trabalho (BENNETT, 2018), que esta condição fragmentada é interpretada por alguns autores como oportunidade de crescimento pessoal-profissional na prática, que se dá com a aquisição de profissões nos domínios da “empregABILIDADE”.

Os graduados em música compreenderão que a sua empregabilidade será sustentada apenas através da identidade explícita de carreira ao longo da vida, e exercício de empregabilidade. Por isso, eles se prepararão para uma prática holística em que múltiplos papéis são valorizados. Eles conhecerão seu potencial porque sabem como encontrar, criar e sustentar um trabalho significativo durante toda a carreira. Esta é uma definição realista e positiva de empregABILIDADE para músicos (BENNETT, 2018, s/p. Tradução minha)⁴⁵.

Assim como Bennett (2018), baseado nas premissas do *lifelong learning*, Renshaw (2007) destaca a necessidade de se desenvolver a adaptabilidade dos profissionais da área de música aos novos contextos desde as estruturas programáticas de sua formação. O autor ressalta que um bom treinamento dos músicos vem de uma formação completa, que contempla o autoconhecimento, a capacidade de analisar e reagir ao mercado profissional, criar motivações e gerar habilidades para um desenvolvimento significativo. Ou seja, um músico consciente das condições profissionais da área, que tem, no jargão popular, “jogo de cintura” para lidar com tais condições.

Renshaw (2007) destaca ainda a necessidade de continuidade de desenvolvimento profissional dos músicos – artístico, pessoal e pedagógico – sob a perspectiva do *lifelong learning*, baseado na troca de experiência, na capacidade de fazer pontes e parcerias entre diferentes setores do mercado de trabalho e das situações de aprendizagem – formais e não formais – e na participação de programas de treinamento que trabalhem em perspectivas diferenciadas. Para tanto, ele aponta um “modelo baseado na prática” para o desenvolvimento profissional, que em termos programáticos enfoca:

- A necessidade de foco no desenvolvimento artístico, pessoal e profissional;
- A ênfase na criação e performance de música em diferentes contextos educacionais e comunitários;

⁴⁵ “Music graduates will understand that their employability will be sustained only through explicit, career- and life-long identity and employability work. Because of this they will prepare for a holistic practice in which multiple roles are valued. They will meet their potential because they know how to find, create and sustain meaningful work across the career lifespan. This is a realistic and positive definition of employABILITY for musicians” (BENNETT, 2018, s/p).

- O comprometimento com o desenvolvimento geral, artístico e tático das habilidades de liderança;
- A crença na autoavaliação e reflexão crítica como ferramenta do aumento da qualidade das práticas artísticas e educacionais;
- O entendimento da centralidade da prática colaborativa – entre artes, entre culturas, entre setores e contextos formais, informais e não formais;
- A necessidade de se estabelecer diálogos em grupos que envolvam liderança musical, professores, cooperadores, estudantes e aprendizes;
- O comprometimento crescente de trabalhar em direção a uma abordagem laboratorial da prática colaborativa das artes e do desenvolvimento profissional (RENSHAW, 2007, p. 44. Tradução minha.)⁴⁶.

Um programa de formação baseado na prática, ou baseado na profissão, que relaciona formação e mercado, compreende o processo das fragmentações identitárias dos músicos. Estas fragmentações, baseadas na multi atividade, nos modelos de carreiras, na idealização de atuação como performer e na realidade do mercado musical do ensino, podem incorrer na “precarização identitária” (COULANGEON *apud* MORATO, 2009, p. 51) ou em processos criativos de reinvenção da identidade profissional, e de uma identidade docente.

2.4. Da invenção de identidades docentes em música

Com a finalidade de sistematizar as correntes de pensamento acadêmico sobre a construção da identidade docente, Diniz-Pereira (2016) propõe três modelos teóricos de análise: 1) modelo essencialista, cujas fundamentações teóricas se baseiam no positivismo, neo-positivismo lógico e neo-marxismo ortodoxos; 2) modelo relativista, fundamentado no pós-modernismo; 3) modelo crítico-integrativo, baseando-se em fontes de análises neomarxistas, neo-gramscinianas, pós-estruturalistas. O autor salienta que alguns autores transitam entre os modelos, de forma que estes modelos funcionam como lentes teóricas cambiáveis e não como categoria taxonômica rígida. Partindo da ressonância entre a equação da prática (BOURDIEU, 2008) como aparato teórico, da ambiguidade da música e da docência como semiprofissão, e dos modelos relativistas e crítico-integrativo, apresento algumas premissas de Jane Danielewicz (1998), juntamente com as considerações feitas por Diniz-Pereira (2016) sobre o pensamento

⁴⁶ “• *the need to focus on artistic, personal and professional development; • an emphasis on creating, making and performing music in different educational and community contexts; • a commitment to developing generic, artistic and tacit leadership skills; • a belief in self-assessment and critical reflection as tools for raising the quality of artistic and educational practice; • an understanding of the centrality of collaborative practice – e.g., cross-arts, cross-cultural, cross-sector, formal and non-formal contexts; • the need to establish informed dialogue through mentoring circles involving music leaders, teachers, co-workers, students and apprentices; • an increasing commitment to working towards a laboratory approach to collaborative arts practice and professional development*” (RENSHAW, 2007, p. 44).

da autora. Ressalto a opção pelo uso plural de *identidades docentes*, por não compreender tais construções de forma singular.

Danielewicz considera o termo identidade como um construto transicional e mutável, “nunca permanentemente estabelecido, mas construído diariamente, de momento em momento, embutido nas interações particulares entre conhecimento, experiência” de forma localizada segundo as especificidades do contexto. Ou seja, “nossa identidade se desloca, se move, muda, se ajusta, dependendo dos discursos nos quais nós estamos momentaneamente participando” (DANIELEWICZ, 1998, p. 42. Tradução minha)⁴⁷. Assumir uma identidade, ou seja, reconhecer-se e ser reconhecido, se dá nas relações de contingência e legitimação entre o que o outro percebe de mim e o que eu me autodenomino. Diniz-Pereira salienta que mesmo

[...] reconhecendo a dimensão coletiva e social sobre os processos de construção da identidade docente, Danielewicz enfatiza que “(...) o tornar-se professor envolve a construção da identidade da pessoa” e ainda “(...)a transformação de suas identidades com o passar do tempo” (p. 54). Essa autora afirma: “(...) tornar-se professor significa que um indivíduo deve adotar uma identidade como tal” (p. 54) [...] Para ela, “tornar-se um docente” é “um processo de formação de identidade em que indivíduos definem-se a si mesmos e são vistos por outros como professores” (p. 3). Dessa maneira, “o sentido que eles têm de si mesmos como professores é ainda mais desenvolvido como os outros (professores, pais, funcionários, instituições) veem eles como tais” (p. 39) (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 22).

Dada sua construção relacional, no âmbito do discurso dialógico, as identidades profissionais docentes, com suas “características pré-determinadas” e seus comportamentos prescritos em roteiros do inconsciente coletivo, do *habitus* de classe, mais do que serem “adotadas ou colocadas como um traje”, devem “ser reinventada[s] e imaginada[s] pelos indivíduos em uma base contínua dos seus contextos sociais particulares” (DANIELEWICZ, 1998, p. 43. Tradução minha)⁴⁸. No entanto, para a autora, a experiência de estar em um lugar de trabalho socialmente reconhecido, como a docência, não faz com os indivíduos se reconheçam como tal: “A experiência da docência não cria automaticamente uma identidade docente” (IDEM)⁴⁹. Assim, recaem sobre as agendas dos cursos de formação de professores, e aqui consideraremos as IES como este *lócus*, duas premissas básicas:

⁴⁷ “(...) *our identities shift, move, change, adjust depending on the discourses in which we momentarily are participating*” (DANIELEWICZ, 1998, p. 42).

⁴⁸ “(...) *identity must be newly invented and imagined by individuals on an ongoing basis within particular social settings*” (DANIELEWICZ, 1999, p. 43).

⁴⁹ “(...) *teaching experience does not automatically cause an individual to create a teacher identity*” (DANIELEWICZ, 1999, p. 43)

A primeira é “encorajar futuros professores a entender o valor da teoria e da teorização, e do engajamento ativo em construir teorias”, não necessariamente teorias abstratas da educação, mas “teorias pessoais da ação” (DANIELEWICZ, 1998, p. 44). A segunda é criar o espaço para a reflexão sobre a identidade docente, e profissional de maneira generalizada, de forma que o aluno entenda os diferentes objetivos de “tornar-se professor” e “atuar como professor” (DANIELEWICZ, 1998, p. 43). Estas premissas influem diretamente nos desdobramentos da equação da prática e nas demais análises que se seguem neste trabalho, não outorgando somente ao indivíduo a construção de suas identidades, mas relacionando-as diretamente aos cursos de formação pelos quais ele passou.

Resumo

Este capítulo apresentou uma revisão e discussão sobre o conceito de identidade. Tal conceito, contingente e relacional, é constituído nos processos de socialização primária e secundária, estando em constante mutação – no jogo entre o eu e o outro. No âmbito das profissões, as identidades precisam ser pensadas em relação à economia – demandas do sistema capitalista sobre o indivíduo – e repensadas nas relações e reações criativas do indivíduo ao Sistema, em moldes de continuidade e ruptura. Com relação ao conceito de profissão, o capítulo apresentou uma aproximação entre a música e a docência, baseado no desdobramento das categorias de competência, vocação, licença, independência e autorregulação. As análises consideram a música como semiprofissão, que favorece uma condição imanente de crise identitária aos que dela participam enquanto profissionais. Nesta condição de semiprofissão, a música e a docência em música existem em condições de precarização laboral. Dadas estas condições, o capítulo ainda aponta as necessidades de ampliação programática na formação dos músicos, para um fortalecimento de identidades profissionais e, quiçá, o desenvolvimento de identidades docentes.

3. O elefante e as tartarugas que sustentam o mundo:

A equação da prática, seus termos e qualificantes.

Há uma história indiana – pelo menos eu a ouvi como indiana – sobre um inglês a quem contaram que o mundo repousava sobre uma plataforma apoiada nas costas de um elefante, o qual, por sua vez, apoiava-se nas de uma tartaruga, e que indagou (talvez ele fosse etnógrafo, é a forma como se comportam), e onde se apoia a tartaruga? Em outra tartaruga. E essa tartaruga? “Ah, Sahib; depois dessa são só tartarugas, até o fim.

(GEERTZ, 1989, p.10)

[...] as práticas não se deixam deduzir nem das condições presentes que podem parecer tê-las suscitado nem das condições passadas que produziram o habitus, princípio durável de sua produção. Só se pode explica-las, portanto, com a condição de relacionar as condições sociais nas quais se constituiu o habitus que as engendrou e as condições sociais nas quais ele é posto em ação, ou seja, com a condição de operar pelo trabalho científico a relação desses dois estados do mundo social que o habitus efetua, ao ocultá-lo, na e pela prática. O “inconsciente”, que permite fazer a economia dessa relação, não é jamais, com efeito, senão o esquecimento da história que a própria história produz ao realizar as estruturas objetivas que engendra nessas quase-naturezas que são os habitus. História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o habitus é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo.

(BOURDIEU, 2009, p. 92-93).

Este capítulo é estruturado em três partes que fazem menção à história do indiano reproduzida por Geertz (1989). Ainda que como recurso literário, tal história me impõe três possibilidades de níveis de análise partindo da figura do elefante e das tartarugas. A imagem do elefante remete para a prática em si, descrita nas percepções e construções biográficas dos colaboradores, recolhidas através dos questionários. A tartaruga que carrega o elefante é o recurso imagético para a equação da prática – [(capital) (*habitus*) + campo = prática] (BOURDIEU, 2008, p. 97), a estrutura geradora das práticas em uma análise sociológica. As demais tartarugas me sugerem os qualificantes que surgiram não somente do desenvolvimento teórico da obra de Bourdieu – pelo próprio autor e por autores que o tomam como referência teórica – mas também das minhas análises na organização dos dados colhidos.

A primeira parte deste capítulo faz uma revisão teórica dos conceitos que fundam a equação da prática – campo, *habitus* e capital, em suas descrições originárias e desenvolvimentos posteriores. A segunda parte apresenta a organização e análise prévia dos dados brutos referentes ao Questionário 2, instrumento que forneceu o conteúdo substancial para as reflexões deste trabalho. Os dados serão mostrados em quadros analíticos, de maneira sumária e com comentários, com vistas a revelar pistas e elucidar outros conceitos e contextos que perpassam a pesquisa. A última parte do capítulo recupera teoria e análise na compreensão da prática dos bacharéis que atuam no ensino, construindo um panorama geral da equação e relacionando-a as questões postas sobre a construção da identidade profissional, como uma conclusão preliminar da primeira parte deste trabalho.

3.1. A tartaruga que sustenta o elefante: a equação da prática

Não é minha intenção neste trabalho revisar a trajetória de Bourdieu, posto que muitos estudiosos já tenham se dedicado a isto⁵⁰. Desde que tive contato com sua obra, durante meu período de graduação, minha atenção foi despertada pelas densas reflexões que partiram da sua trajetória social, evidenciando o “conhecimento fenomenológico” de sua própria experiência. Tal conhecimento, mesclado ao “conhecimento objetivado” de seus estudos antropológicos na Argélia, fundamentados no estruturalismo, deram forma à estruturação de seu pensamento sociológico para a compreensão do “conhecimento prático” (BOURDIEU, 1995, p. 03-4). Prática que ele insiste em chamar “simplesmente de prática” como distinção posicional

⁵⁰ Ver Grenfell (2010).

filosófica da *práxis* do jovem Marx (BOURDIEU, 1990, p. 22)⁵¹. Prática, tomada aqui pelos posicionamentos e ações dos sujeitos no embate entre objetividades e subjetividades, na interação de conhecimentos, na produção de vida.

A equação da prática, como resumo dos conceitos fundantes da sociologia de Bourdieu, produz certa ilusão de concisão – três conceitos para explicar a prática. Tal ilusão advém, sobretudo, da complexidade de cada termo, e também das operações matemáticas sugeridas – multiplicação e adição – que derivam os limites de tais conceitos, e da condição e localização socio-histórica de sua aplicação. Ao elucidar cada um dos termos da equação, minha intenção não é outra, senão compartilhar algumas lentes e esquemas de análise pelos quais direcionei meu olhar para as questões postas nesta pesquisa.

Destaco que os qualificantes das categorias são muitas coisas para além de um recurso didático explicativo. Eles situam as reflexões nas dimensões sociais e nos jogos do *homo academicus* (BOURDIEU, 1984) e do *homo economicus* (BOURDIEU, 2005), evidenciando uma “economia geral das práticas”.

Ora, a metáfora do capital para designar uma coisa diferente das riquezas quantificadas (capital “humano”, “cultural”, “simbólico”, “estético”, etc.) é tudo menos inocente: ela traz consigo o projeto duma “economia geral das práticas” que consiste em converter todas as identificações em “posições” sobre uma hierarquia e, reagrupando aqueles que têm o mesmo “nível”, considerar que eles possuem os mesmos “valores”, convertíveis em capitais econômicos (DUBAR, 2007, p. 16).

O mesmo se poderá dizer dos qualificantes dos *habitus* e dos campos, enquanto disposições e valores situáveis na economia e desenvolvimento das práticas.

A seguir, apresento a conceituação dos termos da equação. Embora no texto original *habitus* e capital venham antes de campo, inverto os fatores, ciente de que essa escolha não altera o produto, mas, inicia a análise partindo da esfera macro para a esfera microestrutural, apontando o peso do *habitus* na aquisição de diferentes capitais e na própria teoria da prática, “cujo princípio se constitui na prática e que é sempre orientado para funções práticas” (BOURDIEU, 2009, p. 86).

⁵¹ Acredito que uma leitura e reflexão mais crítica sobre esse “afastamento da práxis” seja necessária, especialmente partindo da divergência de interpretações, a este respeito, que se desenvolveram no mundo acadêmico – especialmente entre sociologia, filosofia e educação – sobre tal conceito enquanto *práxis* na prática. Ver: Freire (1996 e 2015) e Vásques (2011).

Campo

O conceito de *campo* é explicado, usualmente, por analogias. A primeira analogia é a do campo de futebol, que explica a vida como um jogo. Bourdieu “sugere que, assim como no futebol, o campo social consiste de posições ocupadas por agentes sociais (pessoas ou instituições) e o que acontece em / no campo é conseqüentemente limitado.” (THOMSON, 2010, p. 69. Tradução minha.)⁵² Os limites existem para a prática segundo as condições do campo e as predisposições e estratégias de seus jogadores.

A segunda analogia refere-se ao campo de força, exemplo retirado da ficção científica. Campos projetados para proteger quem está sob eles, dentro deles, como pequenos mundos, domos auto-sustentáveis.

O espaço social de Bourdieu pode, portanto, ser considerado como tal mundinho. [...] Como um campo de força, um espaço social opera de forma semi-autônoma. Isto é, uma construção humana com seu próprio conjunto de crenças [...] que racionaliza as regras de comportamento – cada campo tem sua própria “lógica de prática”. (THOMSON, 2010, p. 70. Tradução minha.)⁵³

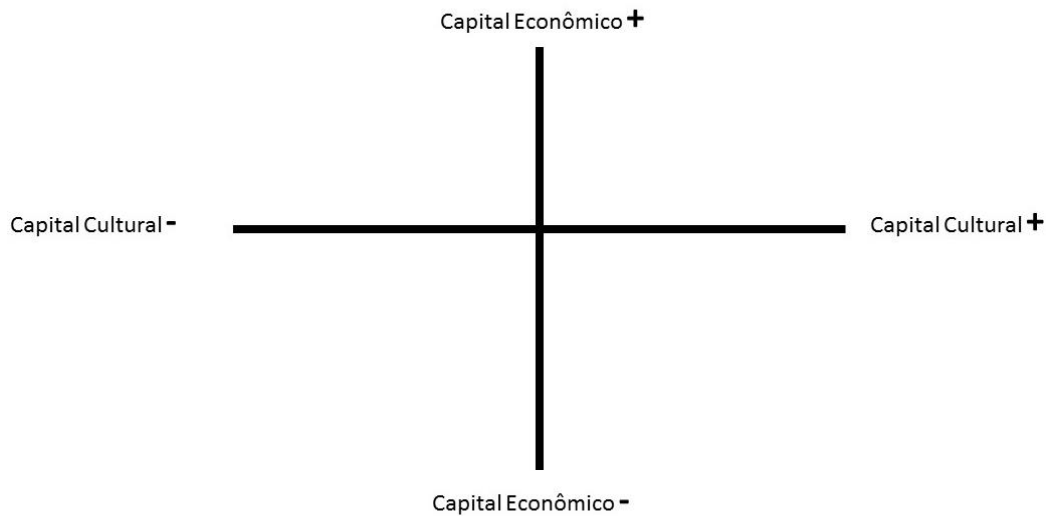
Por fim, Bourdieu faz analogia ao campo de forças da física, “geralmente representado por um conjunto de vetores que ilustram as forças exercidas por um objeto em outro” (IDEM, p. 71. Tradução minha)⁵⁴. Os dois eixos estruturantes deste modelo de campo são o capital econômico e o capital cultural. Cada campo social é dotado de *distinção* (BOURDIEU, 2008), ou qualidade, que se localiza entre os polos positivos e negativos dos capitais. O mapeamento do campo analisado sob a perspectiva do campo de forças coloca em evidência a dimensão do poder, ou do campo do poder, que permite análises em subcampos e subcategorias.

⁵²“He suggested that, just as in football, the social field consisted of positions occupied by social agents (people or institutions) and what happens on/in the field is consequently boundaried.” (THOMSON, 2010, p. 69).

⁵³“Bourdieu’s social space can, therefore, be thought of as just such a little world. (...) Like a force field, a social space operates semi-autonomously. It is a human construction with its own set of beliefs (...) which rationalize the rules of field behavior – each field has its own distinctive “logic of practice” (IDEM, p. 70).

⁵⁴“(...) generally represented as a set of vectors which illustrate the forces exerted by one object on another” (IDEM, p. 71).

Figura 7: Diagrama do Campo Social



Fonte: Adaptado de Bourdieu (2008, p. 423) e Thomson (2010, p. 72).

A concepção de campo, enquanto “espaços de relações objetivas que possuem uma lógica própria” (PEREIRA, 2013, p. 32), coloca o ensino superior em música em uma “inter-relação dos campos educativo, artístico, social, econômico, simbólico e cultural”, que revela os embates do *habitus* em seus movimentos de “preservação e renovação de estruturas”.

Os campos nas análises de dados

Nos quadros que organizam a análise de dados pontuei algumas outras qualificações de campos, quais sejam:

- *Social e sociocultural* – que organizam as relações entre as pessoas, instituições e as hierarquias estabelecidas.
- *Profissional e musical* – lócus da ação das relações laborais em música, em suas esferas de trabalho e emprego, mediadas pelo mercado⁵⁵.
- *Acadêmico* – que dista dos lócus da academia, não apenas como espaço físico, mas especialmente como espaço simbólico e prático na formação das pessoas que transitam por este campo.
- *Econômico* – campo pelo qual passam as relações diretas dos capitais financeiros imediatos, das aquisições de capitais por venda de mão de trabalho, do cálculo do valor e do preço laboral.

⁵⁵ Embora próximos e muitas vezes fundidos, esses campos podem operar de forma diferenciada, uma vez que na formação profissional de músico, muitas vezes as demandas vão muito além de um campo musical.

- *Poder* – campo esfera (domo) que perpassa todos os outros, em relações macro e micro de governabilidade e convivência, ligando Estados, sociedade civil e mercado em possibilidades inesgotáveis de relações, (não) conscientes e (não) deliberadas.

Estas classificações, inferidas a partir das respostas dadas pelos colaboradores, emergem como parte da construção estruturante de esquemas de análise.

Todavia, o princípio dessa atividade estruturante não é, de acordo com a pretensão do idealismo intelectualista e antigenético, um sistema de formas e categorias universais, mas um sistema de *esquemas incorporados* que, constituídos no decorrer da história coletiva, são *adquiridos* no decorrer da história individual e funcionam no *estado prático e para a prática* (BOURDIEU, 2008, p. 435. *Itálicos do autor*).

Habitus

O *habitus* é uma estrutura de lógica interna que atua tanto de forma estruturada quanto de forma estruturante na agência individual. É um

[...] sistema de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio exposto das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Podemos dizer que um *habitus* é estruturado por experiências sociais do passado, particularmente aquelas ligadas à família e à educação, e é estruturante na medida em que tende a moldar o presente dos indivíduos e suas ações futuras, estabelecendo percepções, apreciações e práticas que moldam padrões consistentes de comportamento, com experiências prévias e projeções futuras (WRIGHT, 2015, p. 81. Tradução minha.)⁵⁶.

Enquanto estrutura “cognitiva e motivadora” (BOURDIEU, 2009, p. 88) que age de forma subconsciente (DUBET, 1994), o *habitus* coloca em estado de naturalidade comportamentos, necessidades e práticas em seu processo de manter e criar tendências, predisposições, estados habituais, propensões e inclinações.

⁵⁶ “(...) one can say that one’s *habitus* is structured by one’s past social experiences, particularly those within the family and education; it is structuring in that it tends to shape individual present and future actions by establishing perceptions, appreciations and practices that shape patterns of behavior consistent with previous experiences and future projections” (WRIGHT, 2015, p. 81).

A homogeneidade dos *habitus* que se observa nos limites de uma classe de condições de existência e de condicionamentos sociais é o que faz com que as práticas e as obras sejam imediatamente inteligíveis e previsíveis, percebidas, portanto, como evidentes e óbvias: o *habitus* permite a economia da intenção, não somente na produção, mas também na decifração das práticas e das obras (BOURDIEU, 2009, p. 96)⁵⁷.

Tal homogeneidade, ao lado do que o sociólogo destaca como “idênticos *habitus* de classe” (IDEM, p. 99), têm ação imediata na construção das identidades *para si e para o outro* (DUBAR, 2007), no desenvolvimento e efetivação de probabilidades e perfis que se destacam nos processos experienciais e na prática. O outro não se resume necessariamente às pessoas (*persona*), mas também às instituições constituídas na construção social.

Segundo Woodford (2002, p. 675), a busca da identidade, enquanto “visão imaginativa” que os indivíduos projetam sobre si, é central para a construção dos modelos educacionais – em nível institucional, que por sua vez dizem de perfis a serem (re) produzidos. Os *habitus* agem então, em uma redução de dupla articulação:

Habitus de classes : identidade das instituições :: *habitus* individual : identidades pessoais⁵⁸

Esta redução escapa à dimensão da ação consciente.

A produção de identidade relacionada aos perfis e probabilidades previamente geradas no escopo social antecipa “o porvir objetivo” (BOURDIEU, 2009, p. 99), isto é, dão sentido à realidade enquanto prática de ação do passado no presente almejando um futuro, realçando a eficácia do *habitus*. Nas questões dos *habitus* de classe, interessa particularmente às minhas reflexões o conceito de *habitus* conservatorial.

⁵⁷ Por classe se entende aqui não apenas as esferas controladas pelo campo econômico, que classifica segundo posses e ganhos monetários, mas, principalmente, grupos classificados que se diferenciam por suas práticas, que imprimem classificações sociais objetivas dentro da análise sociológica, segundo o que Bourdieu denominou *a luta das classificações*: “Na luta e por exigência da luta é que funcionam princípios de divisão, indissolavelmente lógicos e sociológicos que, ao produzirem conceitos, produzem grupo, os próprios grupos que o produzem e os grupos contra os quais eles são produzidos. O pretexto das lutas a propósito do sentido do mundo social é o poder sobre os esquemas classificatórios e os sistemas de classificação que se encontram na origem das representações, e, por conseguinte, da mobilização e desmobilização dos grupos” (BOURDIEU, 2008, p. 444).

⁵⁸ Leia-se: com [:] está para; com [::] assim como.

Habitus conservatorial

As sistematizações de Marcus Pereira, sobre o *habitus* conservatorial, vêm, como ilustração da minha temática geral, dizer de um bacharel em música cuja prática profissional foi conduzida para o ensino. “O conservatório, contra o qual eu lutava, estava dentro de mim, orientando minhas ações e regulando minhas percepções. O *habitus* conservatorial, que eu queria desvelar na ação nos outros, estava mesmo incorporado em mim” (PEREIRA, 2013, p.20). As reflexões surgem a partir de sua inserção como professor do ensino superior, em cursos de licenciatura em música, e do confronto entre a tradição da formação seguindo um modelo tradicional dos conservatórios frente às reais demandas da formação para o ensino de música.

O termo “conservatório” tem seu surgimento temporal e socialmente demarcado: a Europa do século XVI, quando o termo foi utilizado na Itália para designar instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres, e que tinham a música como uma dentre as demais atividades que realizavam [...]. Posteriormente, desvinculado do âmbito de tais organizações, os conservatórios passaram a ser espaço apenas de ensino de música. Em fins do século XVIII, Paris já era considerada a referência da cultura musical erudita da época, e seu Conservatório – o Conservatório Nacional Superior de Música e Dança de Paris – tornou-se o portador de uma estrutura de ensino considerada modelo, norteadora de todos os conservatórios criados mundo afora, inclusive no Brasil (COUTO, 2017, p. 53).

O modelo de matriz conservatorial, baseado nos valores artístico-musicais europeus, na noção de talento e na própria música europeia de concerto como obra autônoma e legítima (GREEN, 2008; FEICHAS, 2006; PEREIRA, 2013) se expandiu pelo mundo ocidentalizado assim como o modelo de escola de matriz europeia no movimento de escolarização do mundo (NÓVOA, 1995). A música europeia, sua prática e consumo enquanto estratégia de distinção social (BOURDIEU, 2008; REQUIÃO, 2002) fundam o que Pereira (2013) qualificou como *habitus* conservatorial.

[...] esse “modelo conservatorial” pode ser entendido, na verdade, como um *habitus* incorporado pelos agentes do campo em questão. Não se trata, portanto, de um modelo fechado, acabado, porém de disposições em constante atualização, que estruturam o ensino e as práticas musicais e são, por conseguinte, também estruturados por elas (PEREIRA, 2013, p. 35).

Partindo desta qualificação de *habitus* será possível compreender melhor a equação da prática no que diz respeito aos processos de quebra de expectativas com relação ao ensino superior, ao campo profissional e aos capitais que devem ser adquiridos para a realidade de

mercado de trabalho em música, e como todos estes elementos interagem no processo de construção de identidade profissional.

Outras qualificações de *habitus* nas análises

Nos quadros analíticos emergiram inferências aos seguintes *habitus*:

- *Acadêmico* – que considera as disposições próprias do funcionamento universitário, aliado aos paradigmas de modelo de ensino, concepções de educação e produção intelectual.
- *Pedagógico* – que considera as disposições das relações de ensino-aprendizagem constituídas dentro do sistema escolar de forma ampla. Disposições adquiridas desde a primeira escolarização na infância, que (re) estrutura ações docentes e discentes, posto que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 23).
- *Profissional e de mercado* – que evidenciam as práticas com relação às ações profissionais determinadas pelo mercado de trabalho em música. Tais *habitus* (re) criam e (re) inventam modos de ação para o trabalho em música, perpetuados pelas visões que tanto os músicos quanto as próprias estruturas socioculturais fazem de música como uma prática profissional, um trabalho, uma ocupação.

Capital

Capital é compreendido existindo para além do capital material, e qualificado como econômico, social, cultural ou simbólico (THOMSON, 2010)⁵⁹. No domínio dos bens simbólicos, o autor adjetiva *capital* como cultural, gerando uma categoria analítica amplamente usada nos estudos de cunho sociológico. O capital cultural, enquanto dimensão da realidade social, diz da produção, distribuição e consumo de bens que podem gerar trocas e dividendos no espaço simbólico. Bourdieu sistematizou três estados do capital cultural:

a) em seu estado *incorporado*, apresenta-se como disposições ou predisposições duradouras que se entranham no corpo de uma pessoa, tornando-se suas propriedades físicas (ex.: posturas corporais, esquemas mentais, habilidades linguísticas, preferências estéticas, competências intelectuais, etc.); b) em seu estado *objetivado*, configura-se como a posse de bens materiais que representam a cultura dominante (ex.: livros, obras de arte e toda sorte de objetos colecionados em bibliotecas, museus, laboratórios, galerias de arte, etc.); c) em seu estado *institucionalizado*, manifesta-se como atestado e reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas

⁵⁹ Nos quadros analíticos optei pelo uso de capital financeiro para dizer de ganhos diretos e trocas monetárias, uma vez que a compreensão de economia transcende apenas estas concepções.

(ex.: o diploma e todo tipo de certificados escolares) (NOGUEIRA, 2016, s. p. *Itálicos da autora*).

O *habitus* nos auxilia a decidir como atuar e, de certa maneira, a compreender nossas ações no mundo que nos cerca. Com o *capital*, ainda que de forma não consciente, como muitas vezes acontece também com o *habitus*, negociamos estas ações num campo social que, para além de material, é simbólico.

Além da força de trabalho que ele assegura durante os grandes trabalhos, o capital simbólico traz tudo o que pode ser colocado sob o nome de *nesba*, isto é, a rede de aliados e de relações que se tem (e que se mantém) por meio do conjunto dos engajamentos e das dívidas de honra, dos direitos e dos deveres acumulados ao longo das gerações sucessivas e que pode ser mobilizado nas circunstâncias extraordinárias (BOURDIEU, 2009, p. 198).

Localizado em uma economia capitalista, os capitais tendem a tornar-se mais que moeda de troca relacional, convertendo dadas capacidades e habilidades em tipos de moeda de valor – teoria do capital humano.

Capital humano

Na teoria do capital humano, desenvolvida na escola de Chicago⁶⁰, o “humano”, se refere a “um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens”, que “adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista” (LOPES-RUIZ, 2007, p. 18). Tal teoria se desenvolve tendo como base os princípios do neoliberalismo norte-americano e das relações econômicas estabelecidas entre a força de trabalho, o capital, o valor e o salário.

[...] sob a sua ótica, as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como

⁶⁰ “Originalmente, o termo *Escola de Chicago* surgiu na década de 1950, aludindo às ideias de alguns professores que, sob a influência do paradigma econômico neoclássico e sob a liderança de Theodore Schultz, atuavam junto ao Departamento de Economia da Universidade de Chicago, mas também junto à Escola Superior de Administração e à Faculdade de Direito dessa mesma universidade. Por outro lado, o termo remete também a um grupo de economistas que, a partir do início dos anos 1960, influenciados por Milton Friedman (Nobel de 1976), George Stigler (Nobel de 1982) e seus discípulos, além de servir de arauto à defesa do livre mercado, refutavam e rejeitavam os princípios da doutrina keynesiana. Um dos principais desenvolvimentos teóricos da Escola de Chicago, particularmente pela influência dos trabalhos de Schultz e de Stigler, consiste na teoria do Capital Humano” (COSTA, 2009, p. 174).

entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo - ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício - e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (COSTA, 2009, p. 177).

No âmbito do desenvolvimento profissional dos músicos, o capital humano se desenvolverá associado ao aperfeiçoamento das competências e habilidades, enquanto capital profissional, como ferramenta de troca na manutenção da empregabilidade e da trabalhabilidade⁶¹. A expressão ‘capital profissional’ será usada nas análises posteriores referindo-se a uma dimensão do capital humano aplicada diretamente à formação profissional e não ao processo de inserção e manutenção no mercado de trabalho. Para este estudo, e em um processo de decomposição do capital humano, são relevantes o capital musical e capital pedagógico.

Capital pedagógico e capital musical

Estas qualificações – ou mapeamentos dos capitais – foram sugeridas por Wright (2015), no campo da educação musical. Para a autora,

Capital pedagógico é composto de habilidades, conhecimentos e compreensões relacionadas a ensino-aprendizagem; além disso, diz respeito à propriedade de decidir-fazer, concernentes a este processo. Capital musical é composto de habilidades, conhecimentos e compreensões relacionadas à música, mas também, e muito importante, a autopercepção da musicalidade e do potencial musical (WRIGHT, 2015, p. 95. Tradução minha)⁶².

O processo de aquisição de capitais musicais se faz de maneira longitudinal na vida das pessoas, principiando em sua socialização primária e se estendendo aos demais processos de socialização (POBLETE LAGOS, 2016; FEICHAS, 2006). Um dos importantes capitais musicais é, sem dúvidas, a aquisição de repertório, que representam “um núcleo de saberes centrais” da música enquanto disciplina,

[...] que implica o domínio de conhecimentos de tipo técnico – instrumental, estilístico, estético e pedagógico –, como também um dispositivo cultural de alta

⁶¹ Trabalhabilidade é um termo usado com o mesmo sentido de empregabilidade, no que tange à atuação do sujeito. Contudo, valoriza o trabalho enquanto ação, em sua esfera desregulamentada e flexível, diferente do emprego – regulamento e, muitas vezes mais rígido.

⁶² “*Pedagogical is composed of skills, knowledge, and understanding related to learning and teaching; moreover it concerns ownership of decision making concerning these things. Musical capital relates to skills, knowledge, and understanding relating to music but also, importantly, to self-perceptions of musicality and musical potential*” (WRIGHT, 2015, p. 95).

elaboração, o qual responde a elementos variáveis e fatores extramusicais. Por sua parte, a referência ao repertório, como um dispositivo de ordem sociocultural, é entendida na medida em que o repertório é portador e transmissor de códigos culturais especializados, que circulam em contextos formais ou informais (família, escola, grupo de pares), a partir de diferentes tipos de prática (audição musical, execução musical individual e/ou em grupo, entre outras) e meios (POBLETE, 2016, p. 15. Tradução minha.)⁶³.

O capital musical é fundante na experiência profissional dos músicos, uma vez que é da ordem prática do fazer musical. É também central na construção do capital pedagógico, enquanto referência “didática e instrucional” (IDEM) e na incorporação de *habitus* e capitais no campo profissional e sociocultural.

São capitais pedagógicos o que a literatura trata por saberes docentes ou saberes necessários à docência, conhecimentos profissionais para a educação (TARDIF, 2014; GEORGI-HEMMING, BURNARD & HOLGERSEN, 2016). Dentre os capitais pedagógicos ressalto o capital emocional, que perpassa a economia das práticas não somente como recurso da docência, mas se fará presente ao longo da vida, uma vez que é uma capital diretamente relacional nos processos de formação e atuação profissional.

Capital emocional⁶⁴

Este capital é classificado como “conjunto de competências emocionais úteis ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, que participam da coesão social e do êxito pessoal, econômico e social” (GENDRON, 2011, p. 83). Tal capital, construído em todos os processos relacionais, deriva-se do modelo psicológico da Inteligência Emocional (IE). Considera-se esta inteligência a partir da “habilidade para regular as emoções em si mesmo e nos outros, perceber e exprimir as emoções, e integrá-las para facilitar o pensamento, compreender e raciocinar com as emoções” (IDEM).

Ressalto este capital porque ele se tornará evidente no processo de construção de identidade profissional observado nesta pesquisa em diferentes momentos: no engajamento

⁶³ “[...] que implica el dominio de conocimientos de tipo técnico - instrumental, estilístico, estético y pedagógico - , como también un dispositivo cultural de alta elaboración, el cual responde a elementos, variables y factores extra musicales. Por su parte, la referencia al repertorio como un dispositivo de orden socio cultural es entendida en la medida que el repertorio es portador y transmisor de códigos culturales especializados, que circulan en contextos formales o informales (familia, escuela, grupo de pares), a partir de diferentes tipos de práctica (audiación musical, ejecución musical individual y/o grupal, entre otras) y medios” (POBLETE LAGOS, 2016, p. 15).

⁶⁴ Sem dúvida, os estudos sobre este capital são extensos e profundos na dimensão do desenvolvimento humano. Esta breve menção ao termo não faz justiça à sua importância. Contudo não é objetivo aqui um relato mais detalhado deste capital, que também perpassa as discussões de inteligência emocional. Sugiro a leitura de SALOVEY & SLUTER, 1997;

identitário com o fazer musical e as relações de afetividade; na construção do gosto; nas relações familiares de apoio, ou não, à escolha das carreiras profissionais dos colaboradores; das relações estabelecidas com o curso, com os professores e com o mercado de trabalho.

Capital profissional

Nos quadros analíticos esta qualificação para capital aparecerá como uma somatória de outros capitais, representando aquisições de profissões e profissionalismos, dentro de uma *epistemologia da prática profissional*, como “conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas (TARDIF, 2014, p. 255. *Itálicos do autor*). Segundo Bennet & Burnard (2016), a aquisição de capitais profissionais demanda criatividade de ação para o desenvolvimento da carreira. “Criatividades de capital profissional são, portanto, chaves que mediam culturas de aprendizagem e o potencial dos graduados para negociar suas carreiras” (BENNETT & BURNARD, 2016, p. 124. Tradução minha)⁶⁵.

3.2. “Depois dessas, são só tartarugas até o fim”: organização analítica do conteúdo do Questionário 2

O Questionário 2, enquanto instrumento de pesquisa, com suas limitações já exploradas no primeiro capítulo, possibilitava ao colaborador desenvolver suas ideias conforme seu nível de reflexão e disponibilidade de compartilhamento. As questões abertas não possuíam limite para o tamanho de suas respostas, de forma que alguns colaboradores se expressaram mais livremente e com maior riqueza de detalhes que outros. Diferente de uma entrevista, que permite o reposicionar e o esclarecimento de questões na relação entrevistador-entrevistado (THIOLLENT, 1980), o questionário é um instrumento fechado em si, e da forma como foi aplicado – totalmente à distância, limitava, em parte, a coleta de dados⁶⁶.

⁶⁵ “Professional capital creativities are, therefore, keys that mediate professional learning cultures and the potential of graduates to negotiate their careers” (BENNETT & BURNARD, 2016, p. 124).

⁶⁶ Alguns esclarecimentos foram feitos com os colaboradores usando o recurso de áudio do aplicativo *WhatsApp*, e todas as conversas foram transcritas. Tais esclarecimentos partiam dos próprios colaboradores, referindo-se questionamentos sobre as perguntas, ou complementando respostas que eles não quiseram escrever e preferiram mandar por áudio.

A análise dos dados sugere algumas tendências de trajetória que serão apresentadas neste capítulo, pontuando algo como “complicações simultâneas em várias dimensões” (BOURDIEU, 2008, p. 116). Ao colocar em exposição todas as variáveis e mesmo as variantes – *tartarugas até o fim* – tento diminuir “o risco de atribuir, a uma das variáveis, o que é efeito do conjunto” (IDEM, p. 100), embora haja a necessidade da análise das variáveis de forma isolada, como esforços de compreensão da complexidade da proposta. Neste momento do processo de reflexão, tais tendências são como as “piscadelas” mencionadas em Geertz (1989)⁶⁷, e permitem caracterizar em pormenores a amostra de egressos colaboradores, e esclarecer os termos do processo analítico.

Dimensão Pré-universitária

A dimensão pré-universitária foi dividida em três âmbitos: 1) formação musical; 2) atuação profissional com música anterior à inserção na formação universitária; 3) escolha de carreira – opção pelo bacharelado. Durante a coleta destes dados não foram problematizadas, junto aos colaboradores, as dimensões e conceituações sobre “atuação profissional”. Desta forma, a expressão é compreendida como as atividades remuneradas relacionadas à música, ou seja, ao trabalho musical enquanto prestação de serviço.

⁶⁷ As piscadelas são as metáforas usadas por Clifford Geertz ao discorrer sobre os a superficialidade ou densidade das descrições. Recomenda-se a leitura de GEERTZ, 1989, capítulo 1 – Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura.

Quadro 7: Formação Musical Pré-Universitária

DIMENSÃO: FORMAÇÃO PRÉ-UNIVERSITÁRIA						
	VARIÁVEIS				COMPONENTE NA EQUAÇÃO DA PRÁTICA	
	Tipo de variável	Variantes	Quantidade na amostra	Amplitude de variação		
ÂMBITO: Formação musical	Início do período de formação	Infância	18	Idade mínima: 5 anos Idade máxima: 25 anos	Capital cultural Capital musical Habitus pedagógico	
		Pré-adolescência	16			
		Adolescência	7			
		Fase adulta	1			
	Duração do período de formação pré-universitária	Curto (até 4 anos)	1	Tempo mínimo: 2 anos Tempo máximo: 20 anos		
		Médio (4-7 anos)	9			
		Ideal (8-9 anos)	4			
		Expandido (acima de 10 anos)	28			
	Engajamento com formação	Iniciativa própria	27	Questão fechada à escolha de uma das três opções		Prática engajamento identitário
		Iniciativa familiar (tradição)	6			
		Iniciativa familiar (não tradição)	9			
	Local inicial de formação (geográfico)	Interior (sudeste)	20	Polarizada: interior – capital		Campo sociocultural
		Interior (outras regiões)	3			
		Capitais	19			
Local inicial de formação (organização pedagógica)	EEM privada	11	co-ocorrência no discurso	Capital musical Capital pedagógico Habitus conservatorial Habitus pedagógico Campo musical		
	EEM pública	7				
	EEM igrejas	2				
	EEM bandas sinfônicas	2				
	Aulas particulares	11				
	Aprendizagem informal - família	2				
	Autodidatas	5				
	Educação básica	2				

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 8: Experiência Profissional Pré-universitária

DIMENSÃO: FORMAÇÃO PRÉ-UNIVERSITÁRIA					
	VARIÁVEIS			COMPONENTE NA EQUAÇÃO DA PRÁTICA	
	Tipo de variável	Variantes	Quantidade na amostra		Amplitude de variação
ÂMBITO: Atuação profissional em música	Com ou sem atuação profissional	Com atuação	28	Polarizada: com – sem	Capital emocional Capital financeiro Capital profissional
		Sem atuação	14		
	Atuação relacionada ou não ao ensino de música	Relacionada	18	Polarizada: sim – não	Capital profissional
		Não relacionada	10		
	Lôcus de atuação relacionado ao ensino	Aulas particulares	11	co-ocorrência no discurso	Capital profissional Campo profissional
		EEM privada	5		
		EEM pública	3		
	Lôcus de atuação não relacionado ao ensino	Performance relacionada a igreja	2	co-ocorrência no discurso	Capital profissional Capital musical Capital humano Habitus profissional Campo profissional Prática profissional
		Performance em eventos variados	14		
		Cachês em gravações	3		
		Transcrição de partituras	2		
		Cachês em orquestras/bandas/corais	9		
		Shows de música popular	8		
		Regência de coro amador	2		
		Produção musical	2		
	Identificação auto-reconhecimento relacionado ao ensino	Atuação como professor - responsabilidades com os alunos	16	co-ocorrência no discurso	Prática de (não) Engajamento identitário
		Ocupação - passatempo	2		
Identificação externa Tratamento relacionado ao ensino	Professor	15	co-ocorrência no discurso		
	Monitor	4			
Atuação no ensino – prática pedagógica	Reprodução pedagógica	11	Polarizada: Reproduzir – criar	Capital pedagógico Habitus pedagógico Habitus conservatorial	
	Criação de pedagogia própria	7			
Razões para inserção no mercado de trabalho	Convite	6	co-ocorrência no discurso	Campo profissional Capital humano Capital cultural Capital musical Habitus conservatorial Habitus profissional	
	Renda extra	6			
	Necessidade financeira	11			
	Gosto	8			
	Aquisição de experiência	5			
	Inserção no mercado	2			
	Facilidade de inserção no mercado	1			

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 9: Escolha Profissional: Opção pelo Bacharelado

DIMENSÃO: FORMAÇÃO PRÉ-UNIVERSITÁRIA				
Tipo de variável	VARIÁVEIS			COMPONENTE NA EQUAÇÃO DA PRÁTICA
	Variantes	Quantidade na amostra	Amplitude de variação	
Motivos / razões para a escolha	Aperfeiçoamento na performance / ensino	20	co-ocorrência no discurso	Habitús cultural Habitús de classe social Habitús profissional Capital humano Capital profissional Campo sociocultural Campo profissional
	Gosto / identificação	19		
	Segundo curso superior	8		
	Continuidade de trajetória	7		
	Aperfeiçoamento ligado à intenção de carreira no serviço público	5		
	Diploma como respaldo profissional	2		
	Ilusão de viver só de performance	2		
Classe social	Baixa	6	Questão fechada à escolha de uma das 5 opções	Habitús de classe social
	Média-baixa	13		
	Média	19		
	Média-alta	4		
	Alta	0		
Apoio financeiro / suporte emocional por parte da família	+/+	25	Questão fechada à escolha de uma das opções	Habitús de classe social Capital emocional Capital financeiro Campo econômico Campo acadêmico
	+ / >	7		
	+ / -	3		
	- / +	4		
	- / -	3		
Cogitou fazer licenciatura	sim	26	Polarizada: sim – não	Habitús conservatorial Campo profissional Campo acadêmico
	não	16		
Compreensão do mercado de trabalho (MT) para bacharéis em música	Tocar / cantar / ensinar	22	co-ocorrência no discurso	Habitús conservatorial Habitús profissional Capital emocional Capital profissional Campo sociocultural Campo profissional Campo econômico Campo acadêmico Campo do poder
	Serviço público	2		
	Alta performance	2		
	MT múltiplas atuações	11		
	MT restrito e desestimulante	8		
	MT midiático	3		
	MT comparável – meritocrático	2		
	MT que precisa inovação	1		
Não compreendia o MT	10			
Motivos / razões para não fazer licenciatura	Interesse exclusivo na performance / foco no bacharelado	21	co-ocorrência no discurso	Habitús conservatorial Habitús pedagógico Habitús profissional Capital emocional Capital profissional Campo sociocultural Campo profissional Campo econômico Campo acadêmico
	Curriculo com pouca performance e alta carga 'pedagógica'	10		
	Interesse em fazer a licenciatura como complementação se tornou inviável na prática	6		
	Interesse em dar aulas somente de instrumento	5		
	Preferiu seguir pós-graduação ao invés de complementação na licenciatura	4		
	Não interesse pelo modelo de ensino / salário na EB.	3		
	Iniciou a licenciatura e migrou para o bacharelado	3		
	Curriculo flexibilizado já garantia a 'carga pedagógica'	1		

Fonte: Elaboração própria.

Formação e engajamento

A organização dos dados da dimensão pré-universitária mostra uma tendência à formação musical iniciada, em sua maioria, na infância ou adolescência, conforme apontam também Costa (2014), Morato (2009); Pichoneri (2006) e Travassos (2005)⁶⁸. A duração desta formação foi calculada pela diferença da idade de início dos estudos musicais e idade de entrada no bacharelado em música⁶⁹. Destaco nas duas variáveis (Quadro 7) o extremo quantitativo de amostragem: 1 colaborador que começou os estudos na idade adulta, e 1 colaborador que teve uma formação curta. Embora ambos se caracterizem como *late beginners* em música (ERICSSON & POOLE, 2016), a colaboradora da idade adulta, Andreia, teve uma formação de 09 anos até ingressar no bacharelado em piano, enquanto Isaque começou os estudos aos 16 anos e ingressou no bacharelado em flauta aos 18 anos⁷⁰.

A diferença dos percursos formativos se relaciona a fatores que abarcam: as exigências técnicas de domínio do instrumento escolhido para estudo; as exigências das provas de habilidades específicas (HE) para o bacharelado naquele instrumento; os níveis de engajamento nos estudos, disposições inerentes e facilidades inatas na aquisição de habilidades no estudo enquanto prática deliberada (ERICSSON, 2006; SANTIAGO, 2006), bem como o contexto no qual o indivíduo se encontra e o tempo que ele possui para a prática na sua vida cotidiana⁷¹.

Sobre o engajamento com os estudos musicais cabe ressaltar que todos os que começaram por iniciativa dos pais / responsáveis, o fizeram na infância ou pré-adolescência. Dos que responderam que os estudos se deram por iniciativa própria, 20 encontram-se localizadas entre infância e adolescência. Embora, na grande maioria das experiências os pais fossem responsáveis pelo custeio das aulas, interessa notar o engajamento identitário com a

⁶⁸ As divisões de faixa etária apresentadas na organização dos dados estão sendo consideradas segundo a classificação biológica da OMS (Organização Mundial de Saúde): infância, até 9 anos; pré-adolescência, 10-14 anos; adolescência, 15-19 anos; fase adulta, a partir de 20 anos (SILVA & LOPES, 2009).

⁶⁹ Esta formação está caracterizada tendo como base o ciclo formativo dos conservatórios, que tem a duração de 8 anos (ARROYO, 1999; PIMENTEL, 2015). Chamei de ideal, não por concordar que seja a melhor, mas por ser a estabelecida no sistema escolarizado do ensino de música. Assim as divisões foram calculadas a partir deste valor: curta, até 4 anos (metade do valor ideal); média, entre 4-7 anos (segunda metade do valor ideal); ideal, 8-9 anos, abrindo uma pequena margem para realização da formação; expandida: acima de 10 anos de estudo.

⁷⁰ Os pseudônimos, habilitações e IES de origem dos egressos pode ser consultado no Apêndice 5.

⁷¹ “(...) a prática deliberada constitui-se de um conjunto de atividades e estratégias de estudo, cuidadosamente planejadas, que têm como objetivo ajudar o indivíduo a superar suas fragilidades e melhorar sua performance; a realização de tais atividades requer esforço, não sendo, portanto, inerentemente prazerosa. Porém, os indivíduos se vêm motivados a empreendê-las pelo avanço eminente que elas podem proporcionar à sua performance” (SANTIAGO, 2006, p.53).

prática musical, expressado pelo desejo de estudar um instrumento ou estar inserido em contextos musicais.

O desejo de estudar esbarrou nas oportunidades oferecidas por um determinado contexto, caracterizado desde a localização geográfica, às configurações socioculturais e ao mercado de ensino em cada localidade. Embora de proporções similares – estudantes provindos das capitais, 19; estudantes provindos do interior, 23 – os dados sobre localização sugerem uma migração para continuidade de estudos em nível superior, que demandam condições materiais para a manutenção da vida em outra cidade: moradia, alimentação, transporte, estudos, lazer, etc.

Os lócus de formação oferecidos pelo mercado de ensino perpassam trajetórias entre diferentes espaços. A amplitude das variáveis foi gerada segundo a formação inicial. Concordando com Requião (2001, p.100), “entendo por aula particular aquela em que não há mediação institucional entre professor e aluno, que entram num acordo a respeito do local, do conteúdo, carga horária, preço e regularidade das aulas”. Já as escolas particulares são instituições especializadas no ensino de música (EEM) que seguem projetos diferenciados. A análise mostra uma tendência predominante do ensino especializado privado (aulas / escolas) na trajetória de formação dos bacharéis (REQUIÃO, 2001). Enquanto 22 colaboradores começaram seus estudos nesta modalidade, dos quais 10 são oriundos das capitais, somente 07 iniciaram em instituições públicas governamentais ou capital misto, todas localizadas no interior. Mesmo os que começaram nas igrejas, bandas, em aprendizagens não formais, como autodidatas ou em processos informais de aprendizagem na família, no decorrer de seus percursos formativos migraram para um EEM, para se prepararem para a prova de HE⁷².

Inserção no mercado de trabalho em música e prática de ensino

O Quadro 8 ressalta a precocidade de inserção de músicos no mercado de trabalho, lembrando assuntos também tratados por Morato (2009), Pichoneri (2006) e Segnini (2007). Dos 42 colaboradores, 28 (2/3 da amostra) estiveram em atividades remuneradas envolvendo música na dimensão pré-universitária. Destes, 18 desenvolveram atividades relacionadas ao mercado do ensino, sendo que 02 atuaram exclusivamente nesta área. As demais atividades

⁷² Sobre processos informais e não formais ver Green (2002); sobre autodidatas, que desenvolvem aprendizagens auto direcionadas, tratados atualmente por autoaprendizes, ver Paarman (2016).

remuneradas se localizaram nas situações de performance musical, transcrição de partituras ou produção musical⁷³.

Como aponta Woodford (2002, p. 677) a partir da visão de diferentes autores, a identidade docente e algumas compreensões sobre a profissão docente se iniciam através da socialização primária. Tais construções se devem à quantidade de horas gastas no processo de escolarização e no contato direto com professores. No processo de socialização primária e secundária, no contato quase diário com professores, o *habitus* pedagógico vai sendo incorporado.

No caso da formação musical, é bastante comum processos de socialização em EEM e professores particulares, que exploram o ensino técnico de um instrumento. Estes processos específicos de socialização inicial com a profissão formam identidades e práticas profissionais com tendências a um processo de reprodução de modelos (WOODFORD, 2002). É com esta construção prévia de identidade docente que os colaboradores, em sua maioria, se inseriram no mercado de ensino.

O local para o ensino anterior à formação universitária encontrava-se, majoritariamente, nas aulas particulares, conforme em casos trazidos por Requião (2001) e Louro e Souza (1999) que apontam o saber fazer como “licença prática” de atuação, não demandando um diploma. Os que atuavam em EEM particulares foram convidados por seus professores, e os que atuavam na EEM públicas eram monitores em projetos de formação de orquestra ou bandas sinfônicas, nos quais haviam sido / ainda eram alunos, evidenciando as dimensões de ensino não formal em comunidades de prática (WENGER, 2008). É notável um comprometimento dos colaboradores com a atuação como professores, uma vez que, no processo de socialização, se reconheciam e eram reconhecidos como tais (DUBAR, 2005) no processo duplo da construção identitária (DANIELEWICZ, 1998). Dos que eram reconhecidos como monitores, por atuarem desta forma nos espaços de EEM públicas, dois se denominavam professores e um compreendia a atividade apenas como uma ocupação, um passatempo (TARDIF, 2014).

O peso conceitual que opera por trás de um conceito – professor ou monitor – insere-se diretamente no processo de construção identitária partindo de uma abordagem nominalista / existencialista (DUBAR, 2007) e de uma sociologia que considera a linguagem e seus recursos como estruturantes do processo de construção social. A diferença de conceitualização pode indicar uma diferença posicional.

⁷³ Performances em casamentos, recepções ou em atividades culturais foram abarcadas pelo termo evento.

Cada condição é definida, inseparavelmente, por suas propriedades intrínsecas e pelas suas propriedades relacionais inerentes à sua posição no sistema das condições que é, também, um sistema de *diferenças*, de posições diferenciais, ou seja, por tudo o que a distingue de tudo o que ela não é e, em particular, de tudo o que lhe é oposto: a identidade social define-se e afirma-se na diferença (BOURDIEU, 2008, p.164. *Itálico do autor*).

As coisas se passam como se, em um sistema que funciona numa determinada hierarquia, os professores possuíssem maior status simbólico do que monitores, apontando para a assunção de uma identidade *para si* de professor, enquanto a *identidade para outrem* continuava a ser a de monitor, auxiliar no processo de aprendizagem de alunos iniciantes.

Nas experiências coletadas, há uma preponderância de “comunicação pedagógica” reprodutivista – “ensino como me ensinaram”. Tal preponderância, para além de uma leitura simplória de tradição, carrega um arbitrário cultural e revela disposições do *habitus* (BOURDIEU & PASSERON, 2010). No entanto, cerca de 2/5 das respostas salientaram para a construção de processos criativos de “fazedores de omelete”⁷⁴. Ou seja, a busca de uma comunicação pedagógica própria, que partisse da experiência adquirida e dos desafios enfrentados juntos às dificuldades apresentadas pelos alunos, trazendo à tona a aquisição de diferentes capitais.

A inserção no mercado de trabalho, no ensino ou não, se deu por motivos diversos. A tendência predominante para a inserção precoce no mercado de trabalho foi necessidade financeira, que estava atrelada à própria possibilidade de manutenção dos estudos e instrumentos musicais. A situação de renda extra não estava atrelada à necessidade, mas a uma oportunidade que foi aproveitada. Enquanto por 06 vezes a necessidade financeira aparece como razão única da inserção no mercado de trabalho durante a adolescência; a renda extra como única razão apareceu apenas uma vez. Nas demais respostas estavam atreladas às variantes de aquisição de experiência e o gosto.

Gosto, “princípio de tudo o que se tem, pessoas e coisas, e de tudo o que se é para os outros, daquilo que serve de base para classificar a si mesmo e pelo qual se é classificado” (BOURDIEU, 2008, p. 56), foi a segunda variante mais recorrente. O termo apareceu ligado a sentimentos de satisfação e prazer no processo de socialização das performances coletivas ou

⁷⁴ A expressão faz menção direta ao poema de Robert Desnos, usado na abertura do livro *A reprodução* (BOURDIEU & PASSERON, 2010): (...) O pelicano de Jonathan, / De manhã, põe um ovo inteiramente branco, / E daí sai um pelicano / Espantosamente parecido com ele. / E esse segundo pelicano, / por sua vez, põe um ovo inteiramente branco, / De onde sai, inevitavelmente, / Um outro que faz o mesmo. / Isso pode persistir por muito tempo / Se antes não fizermos uma omelete.

individuais, da relação com o palco, com a plateia e com a própria música. Enquanto ocorrência, o gosto está atrelado a uma ou mais das outras variáveis. Apenas uma resposta listou somente o gosto como motivo de inserção no mercado de trabalho. A variante do convite, oportunidade direcionada diretamente ao indivíduo, estava diretamente atrelada às atuações nas EEM. Tais convites, vindos dos professores dos colaboradores, ressaltavam as relações típicas das transmissões de um ofício do mestre para o aprendiz, em uma atuação supervisionada.

A variante ‘inserção no mercado’ apareceu em discursos que já afirmavam conhecer as dificuldades do mercado de trabalho em música, pontuando que, quanto mais cedo se insere, e se faz conhecido, maiores são as chances de atuação. Finalmente, uma colaboradora, Lorena, apontou a facilidade de inserção como motivo da própria inserção, ressaltando a não necessidade de um diploma para atuação – o que lembra ditames de Salgado e Silva (2005).

A escolha da formação superior

O âmbito da escolha profissional, organizado no Quadro 9, insere-se em um recorte temporal da juventude, enquanto categoria social (SILVA & LOPES, 2009), sob a influência das expectativas quanto ao futuro, a ideia de felicidade, e a situação de urgência da transição entre a adolescência e a vida adulta (SOARES, 2002). “A família e a sociedade esperam que o jovem escolha uma carreira ao final do 3º ano do Ensino Médio para que possa prestar um vestibular” (MARINHO DOS SANTOS, 2005, p. 57). Tal necessidade de escolha afeta não somente os jovens, como também suas famílias, no que diz respeito ao suporte financeiro de manutenção de estudos, e ao suporte emocional de desenvolvimento pessoal (BOHOSLAVSKY, 1987).

A primeira variável do quadro apresenta os motivos (de motivação) e razões (de escolhas deliberadas) para a opção pelo bacharelado em música. A questão do gosto – ou “puro apreço pela música” – foi salientada por Mateiro & Borghett (2007, p. 97), como razão principal da escolha pela música. Aqui, tal questão aparece com alta incidência ao lado do desenvolvimento / aperfeiçoamento musical. Estas variantes se relacionam diretamente a variável *continuidade de trajetória*, que, nos discursos dos colaboradores apontam para uma escolha inevitável, dado o grande investimento de tempo e dinheiro e desenvolvimento técnico na carreira / prática musical até a inserção no ensino superior. Tais colocações relacionam-se diretamente ao *habitus* de classe social, enquanto disposição para a trajetória profissional (BOURDIEU & PASSERON, 2010).

Alguns discursos pontuaram a escolha como opção para inserção no serviço público, visando orquestras de corporações militares, orquestras civis e o ensino superior. As expressões “ilusão de viver de performance” e “aquisição de diploma como respaldo profissional” apareceram, explicitamente, duas vezes. Ambas, no entanto, se apresentaram diluídas, com maior incidência, nas justificativas pela não escolha pelo curso de licenciatura, nos comentários sobre o apoio familiar na escolha de carreira e compreensão do mercado de trabalho em música.

A aquisição de um diploma, enquanto “imposição simbólica”, “garante a posse de uma ‘cultura geral’, tanto mais ampla e extensa, quanto mais prestigioso for esse documento” (BOURDIEU, 2008, p. 28-29). Tal aquisição insere-se diretamente no acesso à educação superior enquanto política pública para as diferentes classes sociais de um país. Aqui, as classes foram tratadas enquanto percepção ou imagem, que diz respeito à “qualificação que as pessoas fazem acerca de suas condições objetivas de vida” (FANFANI, 2005, p. 54). Neste processo perceptivo, a maior incidência de sujeitos se deu na classe média, ou na “nova classe média”, na qual “o capitalismo molda a sociedade” (PORCHMANN, 2012) e que teve seu potencial de consumo ampliado durante as políticas econômicas desenvolvidas a partir do ano de 2003 (NERI, 2011).

A percepção de classe esteve atrelada, de alguma forma, ao apoio financeiro e emocional da família na escolha por este curso. O apoio financeiro se refere à manutenção dos custos de vida no período de estudos (moradia, alimentação, transporte, gastos com o curso etc.). O apoio emocional refere-se à aprovação de escolha e incentivos de ordem psicoafetivas (MARINHO DOS SANTOS, 2005). Tiveram apoio financeiro e emocional da família 25 colaboradores (59,5 % da amostra). Do restante: 07 tiveram apoio financeiro, mas o apoio emocional aconteceu somente por uma parte da família ou estava condicionado à formação em outro curso superior, concomitante ou prévio ao curso de música; 03 tinham apoio financeiro, mas a família era contra a escolha; 04 não tinham o apoio financeiro, por motivos variados, mas a família apoiava a escolha; 03 não tinham nenhum apoio para a realização do curso. Estes últimos já estavam estabilizados no mercado de trabalho em música e não necessitavam mais do apoio financeiro de suas famílias, embora tenham pontuado os incômodos de não serem apoiados emocionalmente.

Compreensão do mercado de trabalho anterior à formação superior

A compreensão do mercado de trabalho, que se liga diretamente às projeções dos jovens sobre sua realização profissional e inserção no “mundo adulto” (SOARES, 2002),

apareceu, na constituição das variáveis, atrelado às expectativas de atuação ou como qualificação e percepção do mercado baseado na experiência. As expectativas relacionavam-se predominantemente a tocar / cantar / ensinar de forma profissional, ou seja, a atuar sob o respaldo do diploma. Foram citados ainda: a atuação no serviço público, visando a estabilidade financeira, e a alta performance como concertista.

Nas qualificações apontadas, o mercado foi classificado, majoritariamente, como um “espaço de múltiplas atuações” (BENNET, 2008; MAK, 2007), restrito e desestimulante. O múltiplo e o restrito aparecem como paradoxo de possibilidades de atuação e efetivação de tais possibilidades. Tal paradoxo se assenta nos processos formativos associados às demandas de mercado (BENNET, 2008); na própria constituição da música enquanto bem cultural, e em seus processos de produção e consumo, mediados pelo capital simbólico da cultura europeia ou da cultura midiática (SEGNINI, 2007; JANNOTI JR, 2006; JENKINS, 2008); e ainda, nas diferentes construções de atuação entre o que se chama de música “erudita” e de música “popular” (TRAVASSOS, 1999; SALGADO E SILVA, 2005).

A variante que qualifica o *mercado comparável – meritocrático*, embora de baixa incidência, vem em contraposição às variantes anteriores. Os discursos que a originaram diziam que o mercado de trabalho em música é como outro mercado qualquer, desde que o indivíduo se empenhe e se dedique, ele conseguirá a inserção profissional e a manutenção financeira. Nota-se uma incidência considerável na variável *não compreendia o mercado de trabalho*. Esta variante aponta uma não reflexão / não preocupação imediata com a formação superior, em perspectivas que se preocupavam primariamente com a satisfação do gosto em estudar música.

Há neste âmbito, por fim, a não opção pelo curso de licenciatura. Embora quase 2/3 dos respondentes tenham indicado que, em algum momento, cogitaram fazer licenciatura, minha amostra de pesquisa exclui licenciados. Ou seja, há uma intenção na realização da licenciatura, mas tal intenção não se efetiva. O principal motivo apontado foi o interesse exclusivo na performance, respaldado pela grade curricular do bacharelado. O interesse por atuar no ensino evidenciava esta atuação na EEM, e, exclusivamente, no ensino do instrumento, que não demanda o diploma de licenciatura. Foi ressaltado ainda o não interesse pelos modelos de aulas coletivas da Educação Básica (EB) e os salários praticados neste mercado, inferiores aos que podem ser alcançados na EEM. Além disso, foram pontuadas as características de currículo flexível e as possibilidades aquisição de conhecimentos pedagógicos durante o bacharelado (LOURO & SOUZA, 1999), que, se tornaram suficientes para os colaboradores que as apontaram.

Interessa notar que entre os respondentes três iniciaram a licenciatura e refizeram o vestibular para serem aprovados no bacharelado, fortalecendo as questões de engajamento identitário com o bacharelado, ou com expectativa gerada sobre este curso. Destes, 02 iniciaram por terem sido aprovados na licenciatura como segunda opção de curso, e 01 por ter se desmotivado com a licenciatura, optando pelo bacharelado para uma formação mais coerente com suas demandas pessoais.

Dimensão Universitária

O período no qual acontece a formação universitária, momento amplo de socialização profissional, é apontado como um processo de transição e indução ao mundo adulto (WOODFORD, 2002, p.679). No entanto, como é possível observar pelas tendências apontadas na dimensão anterior, a formação superior em música é bastante peculiar, uma vez que boa parte dos estudantes já estava inserida no mercado de trabalho, no que seria uma espécie de flerte com o mundo adulto.

A dimensão universitária foi dividida em quatro âmbitos: 1) percurso curricular; 2) prática curricular – mercado de trabalho e ensino; 3) atuação profissional; 4) expectativas. A variável do *percurso curricular* diz respeito aos modelos de currículo, aos processos de flexibilidade curricular e de direcionamento das trajetórias formativas. Já a variável *prática curricular* diz respeito do currículo posto em ação pelos professores na relação com os alunos, e das discussões estabelecidas (ou não) entre tais práticas curriculares e as realidades do mercado de trabalho.

Quadro 10: Percurso Curricular Acadêmico

DIMENSÃO: UNIVERSITÁRIA						
	VARIÁVEIS			COMPONENTE NA EQUAÇÃO DA PRÁTICA		
	Tipo de variável	Variantes	Quantidade na amostra		Amplitude de variação	
ÂMBITO: Percurso curricular	Retenção no curso	Sim	22	Polarizada: sim – não	Habitus conservatorial Capital emocional Campo acadêmico Capital financeiro	
		Não	20			
	Motivos para retenção	Aperfeiçoar repertório do recital final		4		co-ocorrência no discurso
		2 cursos concomitantes		2		
		Trabalho se chocava com grade de horários		2		
		Estudar e trabalhar - sobrecarga		3		
		Aparelho odontológico afetou técnica (sopros)		2		
		Falta de professores		4		
		Morte na família		2		
		Mudança de habilitação		2		
		Intercâmbio no exterior		1		
		Aproveitar para cursar mais disciplinas OP		1		
	Houve mudança curricular durante o curso	Sim	11	Questão fechada à escolha de uma das opções	Prática de engajamento com formação	
		Não	18			
		Não sei	12			
	Currículo flexibilizado	Sim	38	Questão fechada à escolha de uma das opções	Habitus profissional Capital profissional Campo acadêmico	
		Não	4			
	Currículo aberto para formação complementar e / ou formação livre	Sim	26	Questão fechada à escolha de uma das opções	Prática de engajamento com a formação	
		Não	1			
Não sei		14				
Cursou formação complementar e / ou livre	Sim	5	Polarizada: sim – não			
	Não	37				
Área de predominância das escolhas de optativas	Performance		22	co-ocorrência no discurso	Habitus conservatorial Habitus pedagógico Habitus profissional Capital profissional Campo profissional Campo acadêmico	
	Análise / arranjo		9			
	Musicologia / Etnomusicologia		5			
	Educação Musical		3			

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 11: Práticas Curriculares relacionadas ao Mercado de Trabalho

DIMENSÃO: UNIVERSITÁRIA						
	VARIÁVEIS				COMPONENTE NA EQUAÇÃO DA PRÁTICA	
	Tipo de variável	Variantes	Quantidade na amostra	Amplitude de variação		
ÂMBITO: Prática curricular – mercado de trabalho e ensino	Incentivo para atuação no ensino de música	Sim	20	Polarizada: sim – não	Habitус acadêmico Capital pedagógico Campo profissional Campo acadêmico	
		Não	22			
	Como se deu o incentivo	Professores de instrumento		11	co-ocorrência no discurso	Habitус acadêmico Habitус pedagógico Capital profissional Capital humano Campo acadêmico Campo profissional Prática de ação curricular
		Convites para atuação com ensino		7		
		Disciplinas OP da licenciatura		3		
		Diferentes professores ao longo do curso		5		
		Na disciplina “Perspectivas etnomusicológicas para a educação musical”		1		
	Alguns professores ou disciplinas discutiram sobre o MT	Sim	16	Polarizada: sim – não	Habitус acadêmico Capital profissional Campo econômico Prática de ação curricular	
		Não	26			
	Como se deu a discussão sobre o MT	De forma negativa – menosprezando a profissão		1	co-ocorrência no discurso	Habitус profissional Capital profissional Campo econômico Campo profissional Prática de ação curricular
De forma positiva – “dá pra viver” de música		1				
Apontando as dificuldades de inserção no MT		12				
Apontando as necessidades de multi competências		11				
Em disciplinas específicas: Produção Musical / Empreendedorismo musical		2				

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 12: Atuação Profissional durante o Período de Formação Universitária

DIMENSÃO: UNIVERSITÁRIA					
	VARIÁVEIS			COMPONENTE NA EQUAÇÃO DA PRÁTICA	
	Tipo de variável	Variantes	Quantidade na amostra		Amplitude de variação
ÂMBITO: Atuação profissional	Atuação profissional	Durante todo o curso	31	Questão fechada à escolha de uma das opções	Habitus profissional Capital profissional Capital financeiro Campo econômico
		Durante parte do curso	10		
		Não trabalhou durante a formação	1		
	Atividades de atuação	Performance, eventos, cachês – em grupos variados (freelance)	31	co-ocorrência no discurso	Habitus profissional Capital profissional Capital pedagógico Campo profissional Campo econômico Campo acadêmico
		Ensino	34		
		Bolsas de atividades acadêmicas	27		
		Performance em grupos fixos	16		
		Atividades não relacionadas à música	4		
	Motivos para trabalhar	Renda extra	17	co-ocorrência no discurso	Habitus profissional Capital profissional Capital pedagógico Capital financeiro Campo econômico
		Necessidade Financeira	23		
		Aquisição de experiência	21		
		Oportunidade de inserção no MT	4		
		Pontuar currículo para futuros concursos públicos	1		
Área de atuação no ensino	Do instrumento	34	co-ocorrência no discurso	Habitus pedagógico Capital pedagógico Campo econômico Campo profissional	
	De assuntos correlatos	8			
	De outra prática de performance musical / ou administrativo-pedagógica	3			
Vontade de trabalhar com ensino	Queria trabalhar com ensino	10	co-ocorrência no discurso	Habitus pedagógico Habitus profissional Campo profissional	
	Foi uma oportunidade	19			
	Um pouco das duas opções anteriores	5			

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 13: Expectativas com Relação ao Curso e ao Mercado de Trabalho

DIMENSÃO: UNIVERSITÁRIA						
Tubo de variável	VARIÁVEIS			Amplitude de variação	COMPONENTE NA EQUAÇÃO DA PRÁTICA	
	Variantes	Quantidade na amostra				
O curso supriu as expectativas	Sim	9	Questão fechada à escolha de uma das opções	co-ocorrência no discurso	Habitudo acadêmico Habitudo pedagógico Capital emocional Capital profissional Capital humano Campo acadêmico Campo profissional Campo econômico Prática de ação curricular Prática de engajamento identitário	
	Não	7				
	Em parte	26				
Motivos para confirmação ou quebra de expectativas	Nível do curso “fraco” se comparado a outras IES	7	co-ocorrência no discurso			Habitudo acadêmico Habitudo pedagógico Capital emocional Capital profissional Capital humano Campo acadêmico Campo profissional Campo econômico Prática de ação curricular Prática de engajamento identitário
	O curso correspondeu às expectativas	3				
	O curso preparou para o MT e ampliou conhecimentos	7				
	Curriculo aberto, sem orientação e / ou intercomunicação entre disciplinas	12				
	Não concordância com a grade – o que era OB e / ou OP	7				
	Os conhecimentos foram ampliados, mas não há ligação com a inserção no MT	9				
	O curso não supria todas as demandas – complementação externa à IES	4				
	Ampliou as possibilidades de contato com as pessoas	3				
	Os estímulos quanto à prática da diversidade de gêneros musicais e às possibilidades do MT no Brasil foram restritos	8				
	Contingências relacionadas a trabalhar e estudar	10				
	Muitas mudanças no curso – troca / falta de professores	2				
Condições precárias das instalações	1					
“Desnível” discente e comportamento de professores	13					
Expectativas de atuação logo que se formou	Sim	33	Polarizada: sim – não	Habitudo acadêmico Capital profissional Campo econômico Prática de ação curricular		
	Não	9				
Quais eram as expectativas de atuação	Ensino do instrumento	14	co-ocorrência no discurso	Habitudo profissional Capital profissional Campo profissional Prática de engajamento identitário		
	Prosseguir com o que já atuava	19				
	Ampliar a área de atuação de performance	15				
	Seguir a formação na pós-graduação	3				
Pensou em largar / trocar de curso	Sim	23	Polarizada: sim – não	Habitudo profissional Habitudo acadêmico Habitudo pedagógico Capital profissional Capital emocional Campo profissional Campo econômico Prática de engajamento identitário		
	Não	19				
Motivos para largar / trocar de curso	Realidade do MT	6	co-ocorrência no discurso			
	Instabilidade financeira	9				
	Pressão psicológica do curso / professores	8				
	Trabalhar com o não almejado	1				
	Problemas físicos	1				
	Crise de identidade	3				

Fonte: Elaboração própria.

Percurso, modelo curricular e engajamento com as dimensões institucionais do curso

Os dados apontam uma tendência para flutuação de duração do curso, pontuando retenções, isto é, uma formação em prazo maior que o recomendado⁷⁵. No entanto, como perguntei a formação em anos corridos, e não em semestres letivos, me deparei com uma variação de colaboradores que não haviam solicitado trancamento de nenhum semestre, mas cujos cursos duraram 4,5 anos ou 05 anos. Tal variação se deve aos movimentos de greve de professores e / ou técnicos administrativos que ocorreram em diferentes momentos do percurso de formação dos colaboradores.

Tabela 5: Tempo de Duração do Curso entre os Egressos

Tempo de curso (anos)	3,5	4	4,5	5	5,5	6	8
Quantidade de egressos	1	13	4	12	2	8	2

Fonte: Elaboração própria com dados do Questionário 2 via *Google Forms*.

Dentre as variantes que surgiram com relação à duração do percurso, a de necessidade de aperfeiçoamento técnico para o recital final e a condição institucional de falta de professores, especialmente dos instrumentos específicos dos bacharelados, foram as com maior incidência. No entanto, cabe ressaltar que as variantes por incompatibilidades / dificuldades entre estudar e trabalhar devem ser consideradas como tendências relevantes. Como explora Morato (2009), nas relações entre estudar e trabalhar, os alunos enfrentam o dilema de escolher um ou outro, e o impasse, na tentativa de conciliar estudo e trabalho. Nestes processos são evidenciadas as situações de sobrecarga, que, aliadas às demais conjecturas da vida (perda de entes queridos, por exemplo), culminam em construções de nível psicoemocional que desencadeiam problemas de saúde relacionados ao estresse e depressão durante o período de formação.

As questões elaboradas sobre mudanças curriculares e modelos curriculares revelaram uma tendência a um não engajamento com os processos institucionais de formação – com especial destaque para a compreensão e aproveitamento da flexibilidade curricular. Por exemplo, alguns egressos da mesma instituição pontuaram mudanças curriculares, enquanto outros responderam que tais mudanças não ocorreram – mesmo estando no mesmo curso e no mesmo período. No entanto, o não engajamento com os processos institucionais se revela na

⁷⁵ O prazo recomendado para integralização curricular é de quatro anos – 8 semestres letivos – para os bacharelados em instrumento, musicoterapia e música popular. Somente composição e regência possuem um prazo de 5 anos – 10 períodos letivos.

grande incidência da resposta *não sei*, sobre questões relacionadas ao e modelo e às mudanças curriculares. Tal resposta parece apontar para uma não compreensão de alguns processos mais amplos que direcionavam as formações, ou mesmo para uma *não vontade* de aproveitar as possibilidades de uma formação mais ampla dentro da instituição. Estas tendências apoiam-se sobre os diferentes *habitus* do campo acadêmico e mesmo das interseções dos campos profissional e musical. Isto é: um *habitus* próprios do bacharelado, nos quais os indivíduos se focam em tocar, tocar e tocar; que pode alienar estudantes quanto à amplitude de uma formação universitária. Ou mesmo questões advindas de demandas do próprio trabalho – trabalhar e estudar – que podem gerar conflitos com o engajamento formativo.

Dentre as instituições estudadas, somente a FAMES não possuía um currículo flexibilizado, ou seja, somente três egressos da minha amostragem passaram por esse currículo. Os currículos flexibilizados permitem que os estudantes conduzam suas formações dentro de um quadro de disciplinas obrigatórias (OB) e optativas (OP), além de possibilitar, dependendo do projeto curricular adotado por cada instituição, um maior trânsito dos estudantes entre as unidades acadêmicas da universidade. Estes processos de formação intentam aumentar os diferentes capitais adquiridos na educação superior, desenvolvendo autonomia e protagonismo dos alunos.

Apenas cinco colaboradores (11,9% da amostra) aproveitaram a possibilidade de formação complementar / livre em outras unidades das universidades – 03 nos cursos de Artes Cênicas e 02 na Faculdade de Educação. Com relação ao direcionamento e escolha das disciplinas optativas, houve uma predominância para a formação em performance – 52,4% da amostra – enquanto o direcionamento desta escolha para a área de educação musical foi o menor, dentre todas as possibilidades – 7,14% da amostra (conforme o Quadro 10). Este é um dado interessante quando o percurso acadêmico, de forma mais geral, é observado. Dentre as disciplinas obrigatórias de todos os cursos há entre duas ou três disciplinas diretamente ligadas ao campo da educação musical⁷⁶. É a partir destas disciplinas que alguns estudantes ingressam na prática de ensino promovida em projetos de extensão da universidade. No entanto não foi tendência, nesta amostra de colaboradores, um interesse em complementar a formação com mais disciplinas de cunho didático-pedagógico.

Quando os quadros analíticos são colocados em uma perspectiva longitudinal, indo da dimensão pré à pós-universitária, o envolvimento com o ensino enquanto atividade profissional e enquanto processo de formação revela-se confuso e opaco na trajetória de muitos

⁷⁶ Este assunto será desmembrado no capítulo 5, que versa sobre a análise dos currículos.

colaboradores. Muitos estiveram envolvidos com atividade de ensino mesmo antes de ingressarem no curso, e permaneceram nestas atividades durante seus cursos e posteriormente, mas frente à possibilidade de uma formação mais completa nesta área (carga de disciplinas optativas), optaram por outras áreas. Isto sugere o embate constante entre a identidade de performer e a identidade de educador (WOODFORD, 2002). No entanto, são estes mesmos colaboradores que, posteriormente, ao descreverem suas trajetórias e sugerirem mudanças para o curso, apontaram que mais disciplinas pedagógicas deveriam ser obrigatórias.

Estas colocações sustentam questões que dizem respeito às dimensões do currículo como uma prática e dos processos de indução profissional. Em que medida a flexibilidade curricular é, de fato, efetiva, uma vez que alguns estudantes se sentem perdidos nos processos de escolha e parece não haver uma ponte estruturada de diálogo entre o currículo oficial, o currículo praticado e o mercado de trabalho? Como o currículo em ação, e como prática, conduz os processos de indução profissional e limita as escolhas dentro de um quadro flexibilizado? Estas questões que se colocam, estruturantes de um pensamento mais amplo, deslocam meu olhar sobre o objeto de estudo. Reitero, embora no início do processo de pesquisa minhas questões girassem em torno da prática do ensino e sua influência na formação das identidades profissionais, o próprio processo formativo na educação superior assume protagonismo na formação identitária.

Prática curricular e mercado de trabalho

Feichas (2006), apoiada em Rogers (2002) pontua a necessidade de um currículo da educação musical superior que ofereça “qualidade, acessibilidade, diversidade e flexibilidade” (FEICHAS, 2006, p. 03)⁷⁷. Contudo, o dilema da *prática curricular* reside no confronto entre o currículo real, enquanto documento de amplo alcance, o currículo posto em prática pelos professores e as relações de significado que os estudantes estabelecem entre ambos.

O currículo real, como um texto, é composto da soma do conteúdo das ações compreendidas com o objetivo influenciar os jovens; o que eles produzem nos receptores ou destinatários (seus efeitos) será como a impressão obtida pelo leitor, aquele que revive seu sentido, obtendo um significado. Frequentemente, supomos que a intenção e significado provocado coincidem ou devem coincidir, mas a distância inevitável entre o ensinar e o aprender é a que existe entre a intenção da ação de influenciar e o desenvolvimento na prática (SACRISTÁN, 2013, p. 264).

⁷⁷ Rogers, R. **Creating a land with music**. Research project commissioned by the Higher Education Council for England (HEFCE) and managed by Youth Music. 2002.

Quando questionados sobre o “currículo real” – currículo oficial – com relação às discussões sobre realidades e inserção no mercado de trabalho, é possível notar que tal discussão pouco existe. As discussões sobre o mercado de trabalho se localizam, prioritariamente, no âmbito do currículo em ação – professores conduzindo discussões pertinentes a estas realidades dentro de disciplinas variadas (Quadro 11). Apenas duas disciplinas optativas foram relacionadas como espaço de discussão específica sobre mercado de trabalho – produção musical e empreendedorismo musical, ambas ofertadas na UFMG.

As temáticas das discussões, estabelecidas tanto nestas disciplinas quanto na prática curricular, apontaram para questões de uma formação profissional multicompetente, com habilidades para atuações em diferentes vertentes do fazer musical (MAK, 2007). No entanto, aparece como tendência o fato de os estudantes nem sempre conseguirem trilhar percursos curriculares que favoreçam a aquisição de tais habilidades no âmbito de formação universitária, por uma falta de comunicação entre a formação *para o* trabalho e formação *no* trabalho (GROSSI, 2003). Interessam notar que muitos já estavam se formando no trabalho.

Quando a dimensão pré-universitária e universitária são comparadas, algumas variações numéricas parecem ser relevantes. Antes de ingressarem na formação universitária, 18 colaboradores já trabalhavam – remuneração por serviço em atividades musicais. Este número subiu para 41 durante a formação superior (relembrando que minha amostra total é de 42 colaboradores). Os fatores para tal aumento relacionam-se às necessidades financeiras ligadas ao movimento de migração para realização do curso; às necessidades de manutenção do próprio curso – gasto com materiais, manutenção e aquisição de instrumentos musicais; e com responsabilidades sociais, uma vez que alguns colaboradores eram casados e sustentavam financeiramente suas famílias.

Ao comparar a atuação profissional no ensino, interessa notar que sua ocorrência tende a ser sempre maior que a atuação nas práticas de performance musical. Antes do ingresso no ensino superior, 18 colaboradores, de uma amostra de 28 que atuavam profissionalmente, exerciam atividades de ensino. Já durante a formação essa proporção sobe para 34, em uma amostra de 42. Mais uma vez, tais dados pontuam a dimensão pedagógica dos bacharelados em música quando o mercado de trabalho aponta para o ensino como nicho de atuação viável.

Expectativas

As questões das expectativas serão comentadas com mais profundidade em outro momento desta pesquisa, uma vez que é possível uma comparação longitudinal entre as três

dimensões trabalhadas, e por serem as próprias expectativas constituintes das questões de engajamento identitário e de fragmentação de identidade⁷⁸. No entanto, cabe a menção de que as quebras de expectativas com relação ao curso se relacionavam às ações dos *habitus* conservatorial e dos *habitus* acadêmicos, com relação à flexibilização de currículo; às comparações entre instituições e capitais adquiridos, relegando ao curso o adjetivo “fraco”, em uma perspectiva de educação bancária (FREIRE, 2015), ainda como *habitus* estruturante dos processos educacionais de base.

Há um processo de transição entre a educação básica e a educação superior que vem sendo debatido, especialmente na área de metodologia de ensino. Tal debate diz respeito aos modelos de ensino e prática curricular no trânsito entre os estágios de formação (educação básica > educação superior). Versam sobre os modelos e paradigmas de ensino – modelo bancário de subsunção de conteúdos transmitidos de professores para alunos (FREIRE, 2015) e modelo baseado na aprendizagem, no desenvolvimento e aquisição de competências e saberes, em um processo relacional entre professores e alunos (MASETTO, 2012). Ainda existe um hiato entre a realidade teórica sobre os modelos de ensino e a realidade prática destes modelos na educação como um todo. Assim, é comum que alunos formados em um processo bancário, que relem aos professores a responsabilidade da transmissão de conhecimentos, tenham uma quebra de expectativa ao ingressarem no ensino superior e se depararem com as questões de flexibilização, desenvolvimento de autonomia, modelos de ensino e papel do professor (ESTEVEVES & MEDEIROS, 2016).

Dimensão Pós-universitária

A dimensão pós-universitária diz respeito ao período de vida que se iniciou imediatamente depois da obtenção do diploma de graduação. Tal dimensão foi dividida em seis âmbitos: 1) perfil do egresso e continuidade de estudo; 2) Inserção no mercado de trabalho; 3) caracterização do mercado de trabalho; 4) relação entre formação universitária e atuação no mercado de trabalho; 5) identificação docente; 6) retorno às IES. Tais âmbitos surgiram como uma divisão estratégica para a compreensão das relações estabelecidas entre profissões adquiridas na formação e no trabalho, processos de profissionalização e desprofissionalização no mercado de trabalho, e mesmo como indução da reflexão dos colaboradores sobre estes assuntos.

⁷⁸ Temas a serem desenvolvidos no Capítulo 4.

Para algumas questões postas, as respostas como “não sei” ou “não tenho uma opinião formada” foram dadas. No entanto, nestas mesmas questões, houve a incidência de respostas mais longas e completas, evidenciando um nível de envolvimento e reflexão mais profundos sobre a atuação profissional, o mercado de trabalho e suas relações com a formação na graduação.

Quadro 14: Situação do Egresso

DIMENSÃO: PÓS-UNIVERSITÁRIA					
	VARIÁVEIS			COMPONENTE NA EQUAÇÃO DA PRÁTICA	
	Tipo de variável	Variantes	Quantidade na amostra		Amplitude de variação
ÂMBITO: Perfil do egresso e continuidade de estudos	Conhecia o perfil do egresso proposto pelo curso	Sim	7	Polarizada: sim – não	Habitus acadêmico Prática de engajamento identitário
		Não	35		
	Se encaixa neste perfil	Sim	3	Polarizada: sim – não	Prática de engajamento identitário
		Não	4		
	Justificativas para se encaixar ou não no perfil do egresso	Trabalho mais com educação do que com performance	2	co-ocorrência no discurso	Habitus profissional Habitus acadêmico Capital profissional Capital humano Campo acadêmico Campo profissional Prática de engajamento identitário
		O perfil é multicompetente e a universidade não prepara para multi competências	4		
		Sou versátil / multicompetente por iniciativa própria	4		
		O perfil é multicompetente e o curso possibilitou uma formação ampla	1		
		Atuo em conformidade com a descrição do perfil do egresso	5		
	Fez pós-graduação	Sim	3	Polarizada: sim – não	Capital profissional
		Não	4		
	Relações entre a pós-graduação e a inserção no MT	Bolsa limita inserção no MT – falta de experiência	1	co-ocorrência no discurso	Capital profissional Capital humano Campo profissional
		Ampliação de conhecimento e experiência para atuação	5		
		Inserção e remuneração melhores	7		
		Pós-graduação não influenciou na inserção no MT	25		
		Ascensão de carreira em serviço público	2		
Não pude participar de determinados concursos pela falta de titulação	4				

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 15: Inserção no Mercado de Trabalho

DIMENSÃO: PÓS-UNIVERSITÁRIA						
ÂMBITO: Inserção no Mercado de Trabalho	VARIÁVEIS				COMPONENTE NA EQUAÇÃO DA PRÁTICA	
	Tipo de variável	Variantes	Quantidade na amostra	Amplitude de variação		
	Trabalha somente com música	Sim	37	Polarizada: sim – não	Campo profissional Campo econômico Prática de engajamento / fragmentação identitária	
		Não	5			
	Atuações fora da música	Administração pública		1		co-ocorrência no discurso
		Corporação militar		1		
		Fotografia		1		
		Radiologia odontológica		1		
		Enfermagem		1		
	Portfólio de atuação em música	Bolsa de pesquisa (pós-graduação)		2		co-ocorrência no discurso
		Aulas particulares		25		
		Proprietário de escola EEM		3		
		Professor em EEM particular		20		
		Professor em EEM pública		6		
		Correpetição / regência coral		9		
		Performance música de câmara / coral		12		
		Freelance (eventos / cachês)		22		
		Shows / Performance solo		7		
Arranjo / composição / produção		9				
Coach musical		1				
Técnico universitário		1				
Administração pedagógica de EEM pública		1				
Músico de Orquestra		7				
Professor de EB		2				
Professor de ensino superior		2				
Editoração de partituras		2				

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 16: Caracterização do Mercado de Trabalho

DIMENSÃO: PÓS-UNIVERSITÁRIA					
	VARIÁVEIS			COMPONENTE NA EQUAÇÃO DA PRÁTICA	
	Tipo de variável	Variantes	Quantidade na amostra		Amplitude de variação
ÂMBITO: Caracterização do Mercado de Trabalho	Características do MT	Ruim, restrito, inconstante e de baixa remuneração	23	co-ocorrência no discurso	Habitус profissional Capital profissional Capital humano Campo econômico Campo profissional Prática de engajamento / fragmentação identitária
		Aberto e fácil para demandas gerais (eventos)	6		
		As boas ocupações encontram-se nas orquestras	2		
		Ruim para instrumentos não orquestrais	5		
		Demanda alta adaptabilidade e falta de preconceitos para atuar	12		
		Demanda empreendedorismo próprio ("se vender")	8		
		É carente de espaços para a música de concerto	4		
		Mercado de contratação informal	2		
		Não comporta a quantidade de formados / alta concorrência	6		
		Demanda mais indicação do que formação	3		
		É muito amplo	6		
		Repertório de formação superior não condiz com o repertório do MT	5		
		Não demanda títulos para atuação	5		
Tipos de contratação	Cachês e mensalidades de alunos sem fornecimento de NF	36	co-ocorrência no discurso	Habitус de mercado Capital financeiro Campo econômico	
	Empreendedor / dono do negócio (EEM, grupos e bandas)	7			
	MEI	18			
	CLT integral	10			
	CLT reduzido	3			
	Contrato livre	1			
Retorno financeiro com mercado do ensino	Até R\$ 500,00	3	Questão fechada à escolha de uma das opções	Prática de mercado Prática de engajamento / fragmentação identitária	
	Entre R\$ 500,00 – 700,00	4			
	Entre R\$ 700,00 – 1.000,00	2			
	Entre R\$ 1.000,00 – 1.300,00	6			
	Entre R\$ 1.300,00 – 1.600,00	4			
	Entre R\$ 1.600,00 – 2.000,00	8			
	Entre R\$ 2.000,00 – 2.500,00	2			
	Entre R\$ 2.500,00 – 3.000,00	6			
	Acima de R\$ 3.000,00	7			

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 17: Relações entre Formação e Atuação no Mercado de Trabalho

DIMENSÃO: PÓS-UNIVERSITÁRIA					
	VARIÁVEIS				COMPONENTE NA EQUAÇÃO DA PRÁTICA
	Tipo de variável	Variantes	Quantidade na amostra	Amplitude de variação	
ÂMBITO: Relações entre formação e atuação no Mercado de Trabalho	Diferença entre formação NO trabalho (NT) e formação PARA o trabalho (PT)	NT acontece na prática, com ou sem diploma, adquirindo conhecimento e experiência enquanto desenvolve o trabalho	35	co-ocorrência no discurso	Habitus profissional Habitus acadêmico Capital profissional Capital humano Campo profissional Campo acadêmico
		NT ambiente de maior responsabilidade – atuação profissional	2		
		NT ambiente de tentativa e erro	4		
		NT ambiente de aperfeiçoamento	4		
		PT relacionado à estágios supervisionados e grupos experimentais	6		
		PT anterior à prática, adquire-se um título para exercer uma função/ aquisição de conhecimentos e habilidades para MT	34		
		PT ambiente de menor responsabilidade com relação aos acertos e erros	1		
		Não sei opinar	2		
	Relações entre formação superior e atuação no MT	Não atuo para o que me formei	5	co-ocorrência no discurso	Habitus de mercado Habitus acadêmico Habitus conservatorial Habitus profissional Capital profissional Capital humano Capital emocional Prática de mercado Prática de engajamento / fragmentação identitária
		O que faço pessoas com menos formação também fazem	3		
		A formação superior foi muito importante para fundamentar minha atuação	21		
		Atuo para o que me formei no percurso	11		
		Ensino como me ensinaram na educação superior	3		
		O curso não forneceu habilidades profissionais, somente técnicas	7		
		O curso forneceu possibilidades de iniciativa própria	8		
		Investimento na formação não corresponde ao salário / desenvolvimento de carreira	2		
Fui formado para performance e atuo no ensino		3			
Continuo tocando e lecionando o instrumento para o qual me formei		2			
Formação não corresponde ao MT		5			
Formação em música de concerto e atuação em música popular		2			
A formação complementou o que eu já fazia anteriormente	4				
Tudo o que uso busquei fora do ensino superior	1				
Não sei opinar	1				

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 18: Identificações e Nomenclaturas

DIMENSÃO: PÓS-UNIVERSITÁRIA					
ÂMBITO: Identificação docente	VARIÁVEIS				COMPONENTE NA EQUAÇÃO DA PRÁTICA
	Tipo de variável	Variantes	Quantidade na amostra	Amplitude de variação	
	Como você se identifica	Professor de música (PM)	30	Polarizada: um ou outro	Habituss profissional Habituss acadêmico Capital profissional Capital humano Campo acadêmico Campo profissional Prática de engajamento / fragmentação identitária
		Educador musical (EM)	12		
	Qual a diferença entre os termos	Não há diferença, são equivalentes	4	co- ocorrência no discurso	
		Não sei a diferença, nunca pensei sobre isso	6		
		EM ensina o que é música, de uma forma geral	7		
		EM refere-se ao ensino de iniciantes	4		
		EM é mais abrangente, ensina para além da música	20		
		EM é quem faz licenciatura	2		
PM é o termo pelo qual me chamam		6			
PM ensina um instrumento musical e seus aspectos técnicos		22			
PM tem que ter experiência com performance	1				

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 19: Retorno às IES: Grau de Satisfação e Sugestão de Mudanças

DIMENSÃO: PÓS-UNIVERSITÁRIA					
ÂMBITO: Retorno às IES	VARIÁVEIS				COMPONENTE NA EQUAÇÃO DA PRÁTICA
	Tipo de variável	Variantes	Quantidade na amostra	Amplitude de variação	
	Mudaria algo no curso	Sim Não	35 7	Polarizada: Sim – não	
Alterações	Inserção de disciplinas como OB			Saturação de palavras – co- ocorrência no discurso	Habitus profissional Habitus acadêmico Habitus conservatorial Capital profissional Capital humano Campo acadêmico Campo profissional Prática de (não)engajamento / fragmentação identitária
	Leitura à primeira vista		2		
	Música de câmara/ música para eventos / piano acompanhador		7		
	MT e papel do músico na sociedade		13		
	Pedagogia musical / pedagogia do instrumento		9		
	Desenvolvimento interpessoal / comportamento humano		4		
	Escrita acadêmica		1		
	Produção / gravação / marketing		3		
	Princípios básicos de lutheria		1		
	Gestão de carreira / empreendedorismo / políticas públicas em cultura		6		
	Como estudar – prática deliberada		2		
	Maior nivelamento dos alunos		1		
	Maior diálogo entre as disciplinas		2		
	Transformaria o bacharelado em licenciatura		2		
	Aumentaria a duração das aulas de instrumento / Mais ênfase na prática		4		
	Maior orientação para a flexibilidade curricular		2		
	Curso mais versátil, criativo, que junte música de concerto e música popular		2		
	Curso menos teórico		2		
	Melhora no processo de transmissão dos professores – ensinar a aprender		1		
	Maior diálogo e complementação com outras Artes / Letras		1		
Orientação mais científica para a prática		1			
Simulado de vida pós-faculdade – residência profissional		1			

Fonte: Elaboração própria.

Perfil do egresso e continuidade de estudo

O perfil de egresso, enquanto delineamento almejado pelos cursos, compõe parte do conjunto do currículo oficial de cada instituição como uma finalidade do processo formativo. A construção das identidades pode, e provavelmente vai, vincular-se a este delineamento. Estes perfis se apresentam nos documentos curriculares presentes nos projetos político-pedagógicos, nos textos de apresentação das instituições e mesmo em sites / blogs e guias para vestibulandos.

O (não) conhecimento dos perfis de egressos propostos nos documentos curriculares foi interpretado como tendência e disposição do engajamento com a instituição de formação. Apenas 07 colaboradores (16,7% da amostra) afirmaram ter conhecimento dos textos supracitados. Destes, 03 concordam que se encaixam no perfil proposto pela instituição e 04 dizem não se encaixar em tal perfil. Os motivos apontados para essa não adequação de perfil foram: 1) trabalhar mais com educação do que performance; 2) o fato de o perfil indicado ser multicompetente e a formação oferecida não desenvolver multicompetências; 3) a versatilidade ser uma característica pessoal e não um capital adquirido no processo de formação. Tais motivos se encontram interligados na discussão dos currículos superiores em música adequados à realidade do mercado (BENNETT, 2008 e 2018; RENSHAW, 2007) e das caracterizações de formação de um profissional reflexivo (SCHÖN, 2000). Tais perfis, apresentados no Capítulo 5, dizem do preparo para atuação na sociedade e mesmo para a inserção na carreira acadêmica – ambientes de pós-graduação.

As questões do músico-pesquisador, em geral, aquele que seguiu com uma pós-graduação de nível acadêmico, foram analisadas por Couto (2017). Segundo a autora, podem ser configurados dois grupos de músicos no ambiente acadêmico:

[...] os músicos práticos, empenhados no domínio da leitura e interpretação do texto, bem como da técnica instrumental para execução de repertório específico em um nível considerado de excelência artística, e o grupo dos teóricos, dedicados ao estudo das questões da estética e da sintaxe musical (COUTO, 2017, p.20).

Tal divisão pode gerar confrontos na construção profissional dos sujeitos na medida em que as demandas da pós-graduação em termos de produção intelectual podem se chocar com os interesses da produção artística (RAY, 2015).

Da amostra aqui em estudo, 20 respondentes – quase 50% – seguiram com os estudos em nível de pós-graduação, conforme a tabela abaixo. Interessa notar, como tendência, que há dissidências com relação ao fato de os cursos de pós-graduação não afetarem, diretamente, a

inserção e / ou remuneração no mercado de trabalho em música, especialmente quando se trata do mercado em performance.

Tabela 6: Relação dos Cursos de Pós-Graduação realizados pelos Colaboradores

Relação dos cursos de pós graduação		
Nível	Área	Quantidade na amostra
Especialização em música	Pianista acompanhador	1
	Pedagogia do piano	1
	Música de câmara	6
	Recursos pedagógicos em música	1
Especialização em outras áreas	Administração pública	1
	Tecnologia em atividade de polícia ostensiva	1
Mestrado acadêmico	Práticas interpretativas / performance	11
	Educação Musical	1
Mestrado profissional	Ensino das práticas musicais	1
	Performance	1
Doutorado	Práticas interpretativas / performance	4

Fonte: Elaboração própria a partir do Questionário 2 via *Google Forms*.

Caracterização e inserção no mercado de trabalho e suas relações com a formação

Este tema foi explorado anteriormente no texto pelo viés da precarização (SEGNINI, 2007 e 2008; PICHONERI, 2006 e 2011), da amplitude de mercado em uma economia criativa (BENNETT & BURNARD, 2016), das demandas de formação e desenvolvimento de multicompetências para atuação no mercado (BENNETT, 2008, RENSHAW, 2007).

Na análise destas variáveis, resalto dois termos recorrentes: continuidade e ampliação. Como notado na seção anterior, praticamente todos os colaboradores estavam inseridos no mercado de trabalho antes de se formarem, apontando para uma continuidade ou manutenção em ocupações já realizadas. No entanto, a expectativa de ampliação desta atuação, especialmente nas práticas performáticas relacionadas à inserção em orquestras (PICHONERI, 2006 e 2011), deve ser salientada enquanto perspectiva e *choque de realidade*.

“No mercado de trabalho musical, não só no Brasil, as orquestras são, reconhecidamente, os espaços privilegiados de trabalho formal”, o “ideal-típico da profissão de músico-intérprete” (PICHONERI, 2011, p. 110-111). No entanto, estes cargos são uma parcela muito pequena do que constitui no mercado de trabalho em música. O *choque de realidade* frente às necessidades de se manter no mercado e mesmo de manter suas condições de vida, sob o mote ‘há que se pagar as contas’, atrelado ao fato de que “o trabalho artístico [geralmente]

é modelado pela incerteza” (MENGER, 2009, p.8. Tradução minha)⁷⁹, favorecem processos de fragmentação da identidade profissional.

Tais fragmentações também se criam por um baixo índice de correlação entre o processo de formação, enquanto prática curricular – currículo oficial e currículo em ação – e as realidades de mercado. As demandas reais, que exigem um músico multicompetente e capaz de gerir sua empregabilidade (MAK, 2007; RENSHAW, 2007, BENNET, 2008) através de processos criativos de inserção no mercado (BENNETT & BURNARD, 2016), ainda não estão sendo plenamente contempladas no processo de formação. Este fato implica em outras questões e se relacionam ao papel da universidade e da formação universitária (SANTOS, 2004), e às questões do desenvolvimento de seres autônomos no processo educacional (FREIRE, 1996). O que é responsabilidade da universidade, do professor e do próprio aluno? Como otimizar este processo e intercambiar os papéis?

Identificação docente

Preocupe-me, desde o início, com a assunção dos termos professores de música e educador musical, por se tratar de um estudo cuja base de análise identitária é nominalista (DUBAR, 2007). Ou seja, os nomes / termos / conceitos tem relevância sobre as identificações contingências e as identidades construídas *para si e* para o outro. Este debate, que se insere nas discussões de Jardim (2008), na distinção de professores de música e músicos professores, pretende ser ampliado por diferentes motivos.

Na realidade brasileira, a educação musical, vista de uma forma generalizada, é majoritariamente ligada ao processo de musicalização infantil em aulas coletivas (musicalização) ou ao ensino da música na educação básica; pouco se fala, inclusive, da formação superior como um processo de educação musical. Pouco se diz, também, do professor de instrumento como educador. Ao serem questionados sobre as diferenças dos termos e sobre suas identificações pessoais com os termos (Quadro 18), 12 colaboradores (28,5% da amostra) identificaram-se como *educador musical*, sob a justificativa de que seus processos de ensino ultrapassavam os limites de um fazer técnico do instrumento, e que suas preocupações se estendiam para uma formação mais holística dos alunos. Os 30 colaboradores (71,5% da amostra) que se identificaram como *professores de música*, o fizeram impelidos por um *habitus* sociocultural, que denomina como professores a todos aqueles que exercem uma função de

⁷⁹ “(...) *le travail artistique est modelé par l’incertitude*” (MENGER, 2009, p. 8)

ensino, por compreenderem que um professor de música ensina conteúdos de domínio técnico de um instrumento musical, e por perceberem sua atuação apenas aliada a essa dimensão de transmissão de conhecimento pontual.

Em mesa redonda no II Seminário Internacional de Educação Musical da UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais) com professores de diferentes universidades do estado, em setembro de 2015⁸⁰, as seguintes questões foram levantadas: 1) Não há educador musical, há professor de música que desenvolve uma educação através da música; 2) Educação musical é um termo vago, ambíguo e em discussão, para tanto se deve pensar em Educação e Música. Tais colocações, que ainda hoje reverberam nas minhas reflexões, mostram as questões do peso conceitual sobre as ações.

Assim como a definição de música passou a ser pensada como músicas, no plural, pelas reflexões da sociologia e da etnomusicologia, as definições de Educação também não possuem uma singularidade assumida unanimemente por todos os profissionais que atuam com a área de ensino e aprendizagem, e, como pontuou Enguita (1991), é um assunto sobre o qual todos opinam. Logo, o esperado é que a definição de uma área que junta dois termos plurais, seja ela também plural.

O professor ensina e o educador educa? Esta questão, quase óbvia, carrega em si uma parte da distinção dos termos educação e ensino baseados em diferentes estudos da História da Educação, as próprias relações do termo com o surgimento e a assunção da escola enquanto escola, e na outorga legal da Educação enquanto função do Estado. Instruir / ensinar dizia respeito, no período pré-republicano, ao “aprender a fazer”, ao passo que educar era uma questão de formação moral. Assim, instrução / ensino + educação formavam a noção de nação a partir de um cidadão útil (GONÇALVES, 2012).

Quando se cruzam as assunções dos termos, as formações e os perfis profissionais dos colaboradores, os sujeitos que demonstram maior autonomia de atuação, acumulação de capital humano / profissional no exercício do ensino e menor índice de fragmentação identitária em seus discursos, tendem a assumir-se como educadores musicais.

As diversas identificações em uma carreira de multi-atividades, como é a da música, permitem um olhar mais amplo sobre a educação enquanto ato político e de uma política tomada como arte, que enfatiza a descoberta e mudança (SCHMIDT, 2019). Enquanto seres políticos que somos, desenvolvemos processos educativos em todos os momentos da nossa vida. Entra

⁸⁰ Mesa redonda realizada em 18 de setembro de 2015, com a presença dos professores Nair Pires, Marco Scarassatti, Vanessa Miranda e Cibele Lauria.

para a reflexão a assunção dos papéis desenvolvidos em cada momento da carreira, um ato de assumir-se, não somente em relação aos outros, mas ao próprio sujeito que se assume. Esta assunção vem agregada não somente ao ato de educar o outro, mas ao processo constante de se educar ao longo da vida, de reconhecer sua identidade, compreendendo de forma consciente que esta própria identidade é mutável.

[As identidades] tem a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2000, p. 109).

Perceber-me ou não como educador? Ser ou não ser? Vir a ser? Como cada um, em sua atuação, se representa? Identifica-se? E como isso afeta a individualidade e a coletividade? Ser ou não ser, para além de Shakespeare, é mais que uma questão, é uma infinidade que se abre. Nomear educação, assunção de si e de identificação, tem como emergente o fato de que “educação é um processo de libertação do homem” e não um produto. Além disso, compreende-se que “o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham” é fundamento dessa educação. E, acima de tudo, o nível da conscientização através de uma inserção crítica na realidade “não pode ser de caráter individual, mas sim social” (FREIRE, 1983). Identidades docentes ou identidades de educadores? Eis uma questão que se impôs sob o peso da construção conceitual que molda as pessoas⁸¹.

Retorno às IES

O Quadro 19 aponta tendências interessantes com relação ao *habitus e campo* acadêmico e à aquisição dos capitais pedagógico e profissionais, principalmente pela demanda dos egressos por mais disciplinas com conteúdos específicos. Isso revela o *habitus* acadêmico da prática disciplinar, superespecializada, e um quê de *habitus* conservatorial, quando estas práticas dizem respeito diretamente à aquisição de capitais técnicos do fazer musical.

É possível ver, em contraposição, as sugestões e demandas por uma maior conexão entre as áreas, entre as disciplinas e projetos, e uma maior conexão com o mercado de trabalho que pontuam as transições do *habitus* acadêmico frente aos novos paradigmas de ensino e às conexões com a realidade (BENNET, 2008).

⁸¹ Estas questões serão ampliadas e rediscutidas no capítulo 6.

3.3. O elefante: o que a prática diz sobre identidade

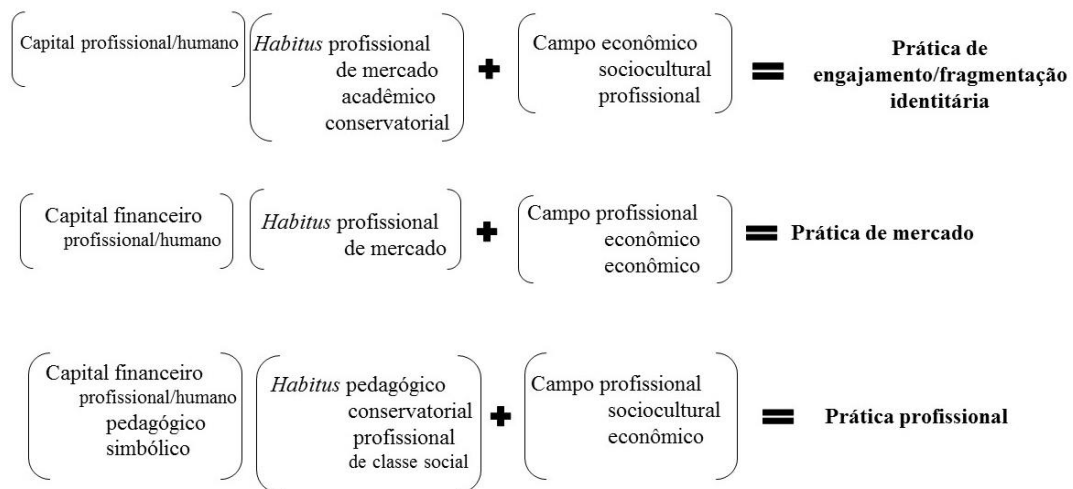
O que a prática diz sobre a identidade é uma frase minimamente audaciosa, uma vez que identidade e prática são transitórias e estão em constante mutação. Não é possível dizer de identidades profissionais senão através das atualizações de *habitus* nos campos, observados “na singularidade das trajetórias sociais, às quais correspondem séries de determinações cronologicamente ordenadas e irredutíveis umas às outras” (BOURDIEU, 2009, p. 100).

Enquanto estrutura teórico-analítica, a equação da prática teve seus componentes qualificados para dizer das práticas inerentes ao processo de construção das identidades profissionais. Este mapeamento teve como foco analisar de maneira mais detalhada as estruturas e estratégias que atuam neste processo. O objetivo último é fornecer ferramentas para que a educação musical superior aperfeiçoe seus processos de ação. Entendo que recursos de escrita e modelos analíticos nunca conseguirão explicar a prática em sua totalidade, e retomo o princípio da falibilidade sobre o qual se apoia Popper (1975). No entanto, tais teorizações seguem enquanto *habitus* acadêmico.

Dos desdobramentos teóricos ressalto os tipificados abaixo, enquanto tipos tendenciais nas análises

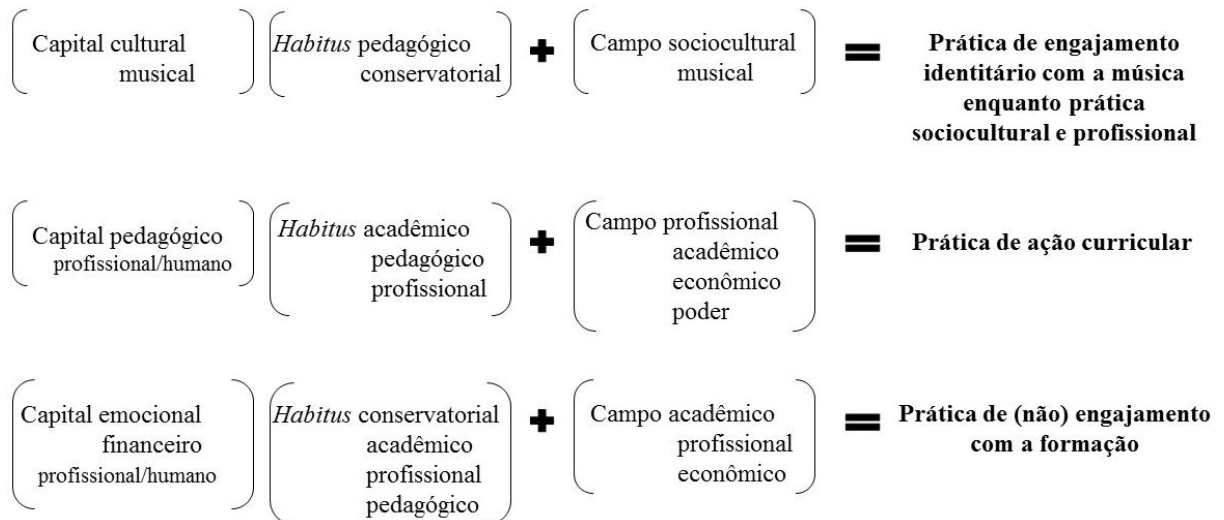
- Prática de fragmentação identitária, prática de mercado e prática profissional:

Figura 8: Desdobramento 1 da Equação da Prática:
Mosaicos de Mercado, Profissão e Identidade.



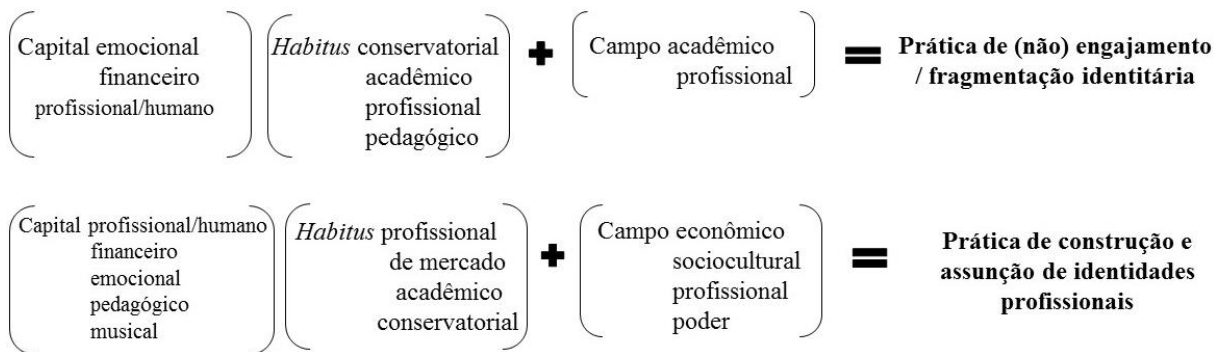
- Prática de engajamento identitário, engajamento individual com a formação e ação curricular:

Figura 9: Desdobramento 2 da Equação da Prática:
Ação Curricular e Engajamento Individual



- Prática de construção e assunção das identidades profissionais e da identidade docente:

Figura 10: Desdobramento 3 da Equação da Prática:
Identidades Profissionais e Identidade Docente



Ao observar as análises apresentadas neste capítulo, a relevância do termo engajamento é notável. Os sujeitos engajam-se em suas práticas, formações e identificações em um processo relacional e constitutivo de si, ou da *persona* que constroem ao longo da vida. Assim, a expressão *engajamento identitário* torna-se relevante neste processo de análise ao mostrar o empenho nos processos de identificação com campos, capitais e *habitus*. Relevância

similar se dá ao processo de *não engajamento* na formação de identidade profissional ou com o campo acadêmico da formação. Engajar-se pressupõe recriação dos *habitus*, compreensão dos processos de aquisição de capitais múltiplos, posicionamento nos campos. Não se engajar parece dizer de conformação ao *habitus* e as suas ações sobre a aquisição de capitais e ação nos campos.

Posso então retomar as perguntas que embasaram orientaram a construção da pesquisa:

- Como se dão as construções das identidades profissionais de bacharéis em música que atuam no ensino?

Com base na literatura e nas análises apresentadas, tais construções acontecem na prática de formação superior e na atuação profissional, em processos imbricados de socialização familiar, escolar, profissional. Processos marcados por mutações, adaptações ao mercado, à economia e à política. No entanto, tais colocações podem se aplicar a qualquer processo de construção de identidade profissional. O que diferencia a questão da atuação do ensino? A música, como campo específico de atuação profissional presume o próprio processo de transmissão, que se dá pelo ensino em suas diversas configurações (formal, informal, não-formal). O processo de ensinar se mostra inerente à atuação dos músicos como *habitus* de classe profissional. Como possibilidade no campo de atuação profissional, o ensino de música fomenta o embate da construção da identidade de performer e professor. Este embate gera diferentes práticas de formação identitária. Como será retomado adiante, no entanto, estar envolvido com o Ensino em si não influencia tanto nos processos de formação identitária quanto eu poderia supor. A atuação no Ensino se mostrou como um componente de atuação profissional, e não “o” componente, ou um diferencial na construção identitária.

- Como estas construções se relacionam com a formação que estes sujeitos tiveram em suas Instituições de Ensino Superior (IES)?

Enquanto processo de socialização e formação profissional, as IES são parte fundamental da construção de identidade profissional na apresentação e possibilidade de vivência nos campos profissional e acadêmico, e na percepção das imagens de mercado de trabalho real e ideal / virtual, que existem nas expectativas de estudantes e mesmo de professores. Mesmo que alguns colaboradores não releguem a importância devida ao processo de formação superior em suas carreiras, em apontamentos de quebra de expectativas e

frustração com relação, principalmente, aos capitais adquiridos no processo, o período de formação é fulcral na inserção profissional. A formação de *networks*, redes de contato com possibilidades de trabalho através de programas de extensão desenvolvidos pelas IES, bem como o próprio processo de aquisição do diploma enquanto capital simbólico – mesmo frente a um processo de desvalorização deste bem nas realidades econômicas e na prática da música como profissão – são dados de relevância na construção da identidade profissional.

- Como os documentos curriculares destas IES trabalham as questões de identidade profissional nos cursos superiores em Música?

Ao que parece, os documentos curriculares ainda têm relegado uma posição bastante límbica às questões de identidade às ações do *habitus* conservatorial e acadêmico, sendo este assunto pouco abordado de forma oficial. As discussões sobre a construção de identidade, as relações de mercado de trabalho, e mesmo a manutenção da profissão, parecem acontecer no domínio do currículo em ação (enquanto ação curricular), e, mais, na ação de determinados professores que compreendem a importância do tema.

- Como o engajamento identitário com a docência influencia, ou não, as práticas e representações profissionais?

Embora os 42 colaboradores estejam envolvidos com o ensino em sua prática profissional, os processos de engajamento com tal atividade de trabalho ainda transitam entre a profissionalização, dos que se assumem professores / educadores e querem desenvolver este trabalho, e a desprofissionalização e precarização do mercado de trabalho em música⁸². Este estado ambíguo, constituinte da docência e da música, torna opacos os processos de construção das identidades profissionais, e, quiçá, de uma identidade docente.

Tais reflexões, à guisa de fechamento do *habitus acadêmico* que estrutura a pesquisa, dão subsídio para o que se desenvolve a seguir: um olhar mais acurado sobre as realidades da formação de identidade, cruzando agentes sociais em diferentes instâncias.

[...] os agentes sociais que o sociólogo classifica são produtores não apenas de atos classificáveis, mas também de atos de classificação que são, eles mesmos, classificados. O conhecimento do mundo real deve levar em consideração um

⁸² Tal precarização pode ser observada, no caso do ensino, pela concorrência alta e os preços baixos da hora/aula.

conhecimento prático deste mundo que lhe preexiste e que deve ser incluído neste objeto (BOURDIEU, 2008, p. 434).

Serão explorados os três desdobramentos da equação da prática, enquanto sistema de classificação e expansão de reflexão sobre a realidade social, dando ênfase aos modelos de carreira, às práticas curriculares e às assunções identitárias.

Resumo

Este capítulo apresentou uma sistematização dos dados gerados no questionário 2, organizando-os nas dimensões antes, durante e depois da formação superior. Os dados foram comentados considerando estudos da área. Cabe lembrar que os processos analíticos dos quadros não são mostrados em sua íntegra, dado ao volume das análises. Por fim, foram tipificados desdobramentos da equação da prática, não como tipos ideais, senão tendenciais, dentro da amostra analisada. Como encerramento, as questões que, inicialmente, embasaram a pesquisa foram retomadas, reiterando, uma vez mais, a influência dos processos formativos na construção das identidades profissionais, e não a atuação de bacharéis no ensino, necessariamente.

PARTE II

O pensamento por posições:

Carreiras, currículos e identidades na equação da prática

A realidade social existe, por assim dizer, duas vezes, nas coisas e nas mentes, nos campos e nos habitus, fora e dentro dos agentes. Quando o habitus encontra o mundo social do qual ele é produto, é como “um peixe dentro d’água”: ele não sente o peso da água, e toma o mundo sobre si mesmo como garantido.

(BOURDIEU & WACQUANT, 1992, p.127.
Tradução minha.)⁸³

⁸³ “Social reality exists, so to speak, twice, in things and in minds, in fields and in habitus, outside and inside of agents. And when habitus encounters a social world of which it is the product, it is like a “fish in water”: it does not feel the weight of the water, and it takes the world about itself for granted” (BOURDIEU & WACQUANT, 1992, p.127).

4. Posições incertas no labirinto

Modelos de carreira, multisujeito no trabalho e liderABILIDADE

A hipótese inicial é, portanto, simples: o trabalho artístico é moldado pela incerteza. A atividade do artista percorre um curso incerto e seu termo não é nem definido nem garantido. Se fosse programável, seria derivado de uma boa especificação dos problemas a serem resolvidos, instruções precisas a serem respeitadas, conhecimento a ser implementado sem dificuldade, regras de escolha bem definidas e otimização das escolhas a serem respeitadas. E sua avaliação seria fácil, pois o resultado poderia estar relacionado ao objetivo que foi especificado por uma programação efetiva da ação. Mas é a incerteza sobre o curso da atividade e seu resultado que é a condição da invenção original e da inovação de longo prazo.

(MENGER, 2009, p.8-9. Tradução minha)⁸⁴

Este capítulo explora as relações entre modelos e desenvolvimento de carreiras e a construção das identidades profissionais em música. Estas relações serão abordadas considerando tanto a literatura da área, quanto a experiência dos colaboradores desta pesquisa. A primeira parte faz uma revisão conceitual sobre os modelos emergentes de carreira, principalmente na área artística. A segunda parte explora as relações entre carreira-trabalho-identidade, em uma triangulação que revela as expectativas e frustrações com relação à realidade do trabalho em música. Na terceira parte, os conceitos de posição, e liderança são desenvolvidos a partir de uma possibilidade de reforma da educação musical superior, salientando demandas pessoais e institucionais na formação das carreiras e identidades de músicos profissionais. Como

⁸⁴ “L’hypothèse de départ est donc simple: le travail artistique est modelé par l’incertitude. L’activité de l’artiste chemine selon un cours incertain, et son terme n’est ni défini ni assuré. Si elle était programmable, elle dériverait d’une bonne spécification des problèmes à résoudre, de consignes précises à respecter, de connaissances à mettre en oeuvre sans difficulté, de règles bien définies de choix et d’optimisation des choix à respecter. Et son évaluation serait aisée, parce que le résultant pourrait être rapporté au but qui était spécifié par une programmation efficace de l’action. Mais c’est l’incertitude sur le cours de l’activité et son résultant qui est la condition de l’invention originale, et de l’innovation à plus longue portée” (MENGER, 2009, p.8-9).

conclusão, o capítulo apresenta uma síntese dos esforços necessários para o desenvolvimento de carreiras sustentáveis desde a formação inicial, passando pela indução profissional e inserção dos músicos no mercado.

4.1. *O que você quer ser quando crescer?* – modelos de carreiras profissionais

Embora *carreira profissional* seja um tema característico do *mundo adulto*, nós, seres humanos, somos socializados no mundo do trabalho desde muito cedo. Constantemente adultos questionam crianças: *o que você quer ser quando crescer?* Este simples ato impele tanto a imaginação da criança sobre o que sejam as profissões, quanto consolida, aos poucos, conhecimentos sobre o mundo do trabalho (MARINHO DOS SANTOS, 2005). Na transição entre as fases de desenvolvimento humano – infância, adolescência, juventude, idade adulta – as concepções sobre o mundo do trabalho vão tomando diferentes proporções e são atravessadas por sentimentos diversos. “A particularidade da apropriação psicológica do trabalho envolve a introdução de um vocabulário (ou discurso) próprio amparado em conceitos como os de vida psíquica, identidade, *self*, desenvolvimento e crescimento pessoais, subjetividade” (BENDASSOLLI, 2009, p.389). Sobre as subjetividades e os sentimentos – medo, alegria, tristeza, felicidade, realização, frustração – agem *habitus* internos, construídos individualmente e relacionados ao desenvolvimento psicológico e cognitivo, como também *habitus* sociais que (re)constróem os estereótipos profissionais (BOURDIEU, 2008; DUBET, 2007)⁸⁵.

Tais estereótipos reforçam construções de gênero, ganho salarial, *status* social, e revelam, muitas vezes, valores de uma cultura dominante (FREIRE, 2015) não condizentes com a realidade de outras culturas e subculturas no estrato social. “Os estereótipos sociais do músico servem para enquadrar ‘valores padrões’ [MINSKY, 1975] em torno de conjuntos estabelecidos de atributos, habilidades e tarefas que estão *desalinhados com as realidades do trabalho musical*” (ASCENSO, MCCORMICK, PERKINS, 2016, p.156. Tradução minha. *Itálicos meus*)⁸⁶.

⁸⁵ São temas que permeiam a escolha de uma carreira: medos relacionados às questões financeiras; questões de seguridade laboral; falta de demanda profissional; sucesso, aliado às condições de realização pessoal e felicidade; ansiedades sobre *não ser bom o suficiente* para a escolha feita (BENNETT & FREER, 2012).

⁸⁶ “Rather, the social stereotypes of musician serve to frame ‘default values’ (Minsky, 1975) around established sets of attributes, skills and tasks that are misaligned with the realities of music work” (ASCENSO, MCCORMICK, PERKINS, 2016, p.156). Os autores citam: MINSKY, M. A framework for representing knowledge. In P. Winston (Ed.), **The psychology of computer vision** New York: McGraw-Hill, 1975. p.11-17.

Mas o que os aspirantes à carreira profissional em música entendem sobre esta carreira antes de escolhê-la? Quais as motivações para a escolha? O que é, de fato, esta carreira nos cenários atuais do mundo do trabalho artístico?

[(necessidade)(gosto)(ambições futuras)] + ambiente peculiar de trabalho = escolha de carreira

Como foi apontado na primeira parte do trabalho, a música, enquanto prática social e conhecimento prático, propicia um ambiente peculiar de trabalho, permitindo atuação precoce com diferentes níveis de formação e com fins os mais variáveis possíveis (SALGADO E SILVA, 2005). Ao serem questionados sobre os motivos de inserção no trabalho em música antes de cursarem uma formação universitária, alguns pontos se destacam no discurso dos colaboradores desta pesquisa: 1) Necessidade financeira; 2) Gosto; 3) Aquisição de experiência para carreira visada (cf. Quadro 8, p.105).

Brito⁸⁷: Comecei a trabalhar por necessidade financeira e já me sentia como um bom nível para começar a trabalhar.

Rita: Necessidade financeira e porque gostava muito de tocar e da companhia dos integrantes do grupo de casamento.

A.: Eu comecei a trabalhar com música por prazer. Não foi por necessidade financeira. E esse prazer começou a me gerar renda. E isso foi legal, porque eu comecei a comprar minhas coisas, comecei a me manter.

Lucas: Comecei a trabalhar porque já tinha decidido que queria me profissionalizar na área. Acabei gostando da parte de dar aulas e de performance.

Rabello: A atividade musical exige muita dedicação e a forma de trabalhar é dentro do próprio campo musical devido a questões de agenda e horário. Além disso pelo prazer de dar aula e tocar a noite e pela necessidade financeira também.

Rodman: A necessidade financeira era um dos motivos, mas não o principal. Acredito que o fato de tocar com músicos experientes da minha cidade foi o que realmente me motivou a buscar esses trabalhos.

Antônio: Comecei a trabalhar em conjuntos que me possibilitavam alguma renda e ao mesmo tempo pudessem me dar experiência como músico dentro das áreas em que sempre procurei atuar mais.

Fran: Porque gostava das situações de performance e via como uma oportunidade de iniciar no mercado de trabalho que eu almejava.

⁸⁷ As falas são apresentadas sob os pseudônimos escolhidos pelos próprios colaboradores. As modalidades de bacharelado e as IES de proveniência de cada colaborador podem ser consultadas no apêndice 05.

As peculiaridades do trabalho em música permitem, e estimulam, não somente a inserção precoce no mercado, como também a busca pelo *prazer no trabalho* através de um engajamento identitário com a própria música. Tal sentimento é manifestado por uma *paixão engajada* (RENSHAW, 2010) – que motiva e constrói tanto as escolhas como a qualidade das ações na construção das carreiras profissionais. Estas carreiras devem ser consideradas como

(...) um dispositivo para a organização da experiência subjetiva com o trabalho, como um repositório de racionalizações para ele interpretar (e justificar) os eventos que lhe ocorrem no campo profissional (por exemplo, uma demissão, uma promoção), como um apoio à tomada de decisão sobre rumos futuros a seguir ou sobre o que fazer com as oportunidades que se abrem e se fecham, e como um recurso. (BENDASSOLLI, 2009, p. 391)

Assim, movidos por múltiplas construções identitárias, os colaboradores da pesquisa escolheram seu curso superior – bacharelado em música – com pouca consciência dos desafios da profissão e do mercado de trabalho, ou, apesar dos desafios, como se esta fosse a única opção possível para a realização pessoal / profissional. Tais identidades incorporam “um ‘chamado’ intrínseco [RANDLE & CULKIN, 2009] que representa todo o *self* e é expresso de tal forma que nada mais pode ser imaginado” (ROWLEY, BENNETT, REID, 2016, p.46. Tradução minha.)⁸⁸.

A.: *Sempre tive um sonho de ter um curso superior. Mas eu pensava em administração, em engenharia, em sistemas de informação, ciências da computação, e não dava certo. Cheguei a fazer vestibular pra outra coisa, mas não dava certo, não tava dentro de mim. Eu não concebia a ideia de fazer outra coisa, senão música.*

Paulo: *Eu não pensei muito sobre mercado, perspectivas profissionais etc., o único motivo era a identificação e interesse com o assunto.*

VJ: *Desenvolvi uma relação emocional muito intensa com o fazer musical de modo que a música passou a fazer parte de minha identidade pessoal e não me imaginava realizado profissionalmente nem emocionalmente de nenhuma outra maneira que não como músico.*

Zirardo: *Porque eu me envolvi com a viola de uma maneira que não me deixava muita escolha.*

Neni: *Porque no momento de optar por um curso de nível superior já havia muita afinidade com artes, especialmente música. O fato de ser uma profissão pouco rentável a curto e médio prazo nunca me impediu de investir na música.*

Ex-calouro: *Pois sempre vi a Música como o caminho que me leva a realização pessoal e por meio dela posso levar felicidade e despertar sentimentos em outras pessoas.*

⁸⁸ “(...) an intrinsic ‘calling’ (RANDLE & CULKIN, 2009) that represents the whole self and is expressed in such a way that nothing else can be imagined” (ROWLEY, BENNETT, REID, 2016, p.46). As autoras citam: RANDLE, K.; CULKIN, N. Getting in and getting on in Hollywood: freelance careers in an uncertain industry. In MCKINLAY, A.; SMITH, C. (Eds.). **Creative Labour**. London: Palgrave, 2009. p.93-115.

Não sendo apenas uma característica de escolha da minha amostra de colaboradores, as pesquisas que têm por tema a *carreira musical* corroboram com os relatos acima, dando ênfase às diferentes percepções do que seja o sucesso na escolha e formação da carreira.

As características do trabalho como musicista parecem não refletir nas ambições de carreira ao entrarem neste campo; no entanto é interessante considerar os fatores que influenciam a percepção dos músicos sobre uma carreira de sucesso. Loebel sugeriu que a maioria dos estudantes em performance musical [bacharelado] ‘não estão conscientes dos aspectos práticos envolvidos em ganhar a vida como instrumentista clássico’ (POKLEMBBA, 1995, p.8). Por outro lado, Vetter (1990) concluiu que os estudantes em geral eram realistas sobre a falta de oportunidades de *performance* e as baixas recompensas financeiras, mas que o desejo de atuar anulava essas preocupações (BENNETT & STAMBERG, 2006, p.2. Tradução minha.)⁸⁹.

Cercada por oportunidades de atuação incertas, baixas recompensas financeiras e apenas com a garantia de um trabalho fragmentado, a carreira profissional dos músicos vai se construindo como um encontro entre Sísifo e Proteu – repetição e metamorfose.

Compreendendo modelos de carreira

Douglas Hall (1971), ao estudar o desenvolvimento de carreiras profissionais em organizações, cunhou a expressão *carreira proteana* para referir-se à um modelo que seguia as mudanças de comportamento profissional em uma época na qual a flexibilidade laboral e o desenvolvimento subjetivo do indivíduo começavam a ter peso real nas escolhas no mundo do trabalho. Inspirado em Proteu, personagem mitológico com capacidade para mudar de forma, o pesquisador constatou que a adaptabilidade e a possibilidade de se metamorfosear eram as fortes tendências no desenvolvimento profissional. Sua pesquisa comparava profissões em organizações tradicionais (empresas e corporações) e as outras possibilidades de atuação surgidas no período pós-guerra, com a tecnologia de informação em franco desenvolvimento. Assim, ele sistematizou dois modelos resumidos no quadro abaixo – o tradicional e o protiano.

⁸⁹ “*The characteristics of work as a musician appear not to reflect the career ambitions of those entering the field; therefore it is interesting to consider the factors that influence a musician’s perception of a successful career. Loebel suggested that most music performance students ‘are not made aware of the practical aspects involved in making a living as a classical instrumentalist’ (in Poklemba, 1995, p. 8). Conversely, Vetter (1990) concluded that students in general were realistic about the lack of performing opportunities and low financial rewards, but that the desire to perform overrode those concerns*” (BENNETT & STAMBERG, 2006, p.2). As autoras citam: POKLEMBBA, J. L. **Career education:** An integral part of the education of the undergraduate music performance student? Unpublished Master's thesis. Washington: The American University: Washington, 1995. VETTER, T. **The university music performance program:** Performance or liberal arts degree? *The case of voice performance.* Unpublished Master's thesis. Ontario: University of Toronto, Ontario, 1990.

Quadro 20: Comparação entre carreiras segundo Hall (1976)

Comparação de modelos de carreira		
Questões	Carreira Proteana	Carreiras Tradicionais
Quem está no comando?	Indivíduo	Organizações
Núcleo de valores	Liberdade e crescimento	Avanço
Grau de mobilidade	Alto	Baixo
Sucesso	Critério psicológico	Nível salarial
Atitudes chave no trabalho	Comprometimento com satisfação pessoal	Comprometimento organizacional

Fonte: Adaptado de HALL, 2004, p.4.

Partindo do trabalho de Hall, as áreas de estudo que se ocupam do trabalho como objeto de pesquisa começaram a categorizar as ocupações frente ao conceito de carreira protiana. Como argumentado no capítulo 2, a música, como ocupação, sempre seguiu modelos mais fragmentados do que tradicionais, estando o desenvolvimento “tradicional” da profissão isolado em poucos cargos. Assim, os estudos que permeiam o desenvolvimento de carreira em música logo a classificaram como protiana (BENNETT, 2008).

No entanto, como muitos conceitos que permeiam a vida social enquanto vida, e não apenas como descrição conceitual de processos, a própria definição de carreira é ambígua.

Para citar poucos exemplos, carreira pode significar, ao mesmo tempo, emprego assalariado ou atividade não remunerada; pertencimento a um grupo profissional (sindicalizado ou não) ou a manifestação da mais pura idiossincrasia (a carreira de um artista); vocação (algo que alguém faz com alto nível de comprometimento afetivo) ou ocupação (algo que alguém faz por necessidade ou obrigação); posição em uma organização (associada a passagens por diversos cargos na hierarquia institucional) ou trajetória de um indivíduo que trabalha por conta própria; uma fonte de informação para as empresas alocarem recursos (humanos) ou então um roteiro pessoal para a realização dos próprios desejos. (BENDASSOLLI, 2009, p. 388)

Na busca constante por classificar e categorizar, os princípios que regeram o surgimento do conceito de carreira protiana⁹⁰ foram fomentando o surgimento do que Bendassolli (2009) classificou como modelos emergentes de carreira. Os oito modelos apresentados pelo autor trazem proposições partindo da relação do sujeito com o trabalho, e não apenas das configurações sociais da ocupação / atuação profissional. Observe o quadro abaixo.

⁹⁰ Podem ser citados como princípios: sucesso individualizado, autoadministração, habilidade de adaptação, aprendizagem contínua, flexibilidade de tempo e recursos, empoderamento individual, dentre outros (NEVES, TREVISAN & JOAO, 2013; HALL, 2004). Para uma compreensão maior do desenvolvimento dos estudos sobre carreiras protiana, a leitura de NEVES, TREVISAN & JOAO (2013) é recomendada.

Quadro 21: Modelos emergentes de carreira

MODELO	PROPOSIÇÕES	SUJEITO	TRABALHO
Carreira sem fronteira	<ul style="list-style-type: none"> • Pluralidade de contexto de trabalho • Transversalidade com vínculos • Competências – <i>know how, know why, know whom</i> 	Agente	<ul style="list-style-type: none"> • Campo privilegiado da ação individual • Arranjo instável de trocas mútuas entre indivíduo e organização
Carreira protiana	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança como um dado da realidade • Variedade de experiência • Adaptabilidade e resiliência • Identidade como âncora 		<ul style="list-style-type: none"> • Meio de externalização da identidade pessoal • Sequência de experiências pessoais
<i>Craft career</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia, criatividade, invenção, reinvenção do próprio trabalho • Sujeito e atividade como um único conjunto • Trabalho e <i>sensemaking</i> 		<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho como “fluxo” • Modelo de organização artesanal do trabalho
Carreira portfólio	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificação das atividades profissionais • Flexibilização das identidades pessoais • Múltiplas zonas de expertise individual 	Pós-moderno	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho como um elemento dentro outros no espaço de vida pessoal • Trabalho fragmentado, em tempo parcial
Carreira multidirecional	<ul style="list-style-type: none"> • Não linearidade das experiências de trabalho • Contrato psicológico transacional • Comprometimentos múltiplos 		<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho como um suporte para a construção de identidade pessoal • Flexibilidade do trabalho
Carreira transicional	<ul style="list-style-type: none"> • Interdependência entre agência individual e estrutura social • Carreira como mediação entre instituições e processos de interação • Processo de contínua construção e reinterpretação de <i>scripts</i> 	Reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho portfólio • Desregulamentação institucional do trabalho
Carreira narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Temporalidade e ação como processo narrativo • Interpretação de eventos da realidade e do self • Narrativa e projeto • Carreira entre história coletiva e história singular 	Interacional	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho como narrativa social e pessoal • Trabalho como fato “objetivo” apresentado à interpretação (e reinterpretação)
Carreira construcionista	<ul style="list-style-type: none"> • Carreira como um processo de construção social e interação • Identidade como metamorfose • Processos de negociação de significados no contexto de estruturas sociais 		<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho como um processo discursivo • Compartilhamento de valores e objetivos comuns

Fonte: Adaptado de BENDASSOLLI, 2009, p.392. Negritos meus.

Neste quadro o autor sintetiza as proposições de cada modelo como características constituintes da carreira, baseado nas configurações do trabalho em relação à ação do sujeito, considerando o tempo histórico pós-moderno.

Em períodos anteriores ao pós-modernismo, Bendassolli defende que “o emprego representava parte expressiva da identidade social de uma pessoa, sendo a identidade atribuída um elemento fundamental na compreensão do papel e do valor da carreira nesse contexto, pois a ocupação era uma fonte de status” (BENDASSOLLI, 2009, p. 394). No momento presente, o *sujeito pós-moderno* seria aquele para o qual “o trabalho transforma-se em um suporte para a

realização do projeto reflexivo do eu: ele é usado para expressar um estilo pessoal, para o cultivo de experiências e competências singulares, num movimento contínuo de vinculação e desvinculação institucional” (BENDASSOLLI, 2009, p.394).

Já o *sujeito agente*, seria aquele consciente de que o trabalho é “fragmentado, esvaziado de conteúdos sociais emancipatórios” (IDEM). Isto é, o trabalho é uma parte da vida como outra qualquer dentre as muitas agências possíveis. Para este sujeito o trabalho, enquanto ocupação, trata-se de ação que gera rendimento financeiro em meio a outros diferentes ‘trabalhos’ – ações transformadoras de algo.

Para o *sujeito reflexivo*, “há um reconhecimento mais explícito, comparativamente aos anteriores, da tensão entre agência e estrutura social na determinação da ação [GIDDENS, 1991]” (IDEM)⁹¹. Tal sujeito recebe “as informações do ambiente, como os roteiros de significados produzidos pelas instituições sociais”, confrontando-os “com sua autoconsciência. A ação e a carreira tornam-se um fenômeno complexo dependente da confluência de múltiplas dimensões: individuais, interacionais, ambientais e contextuais” (BENDASSOLLI, 2009, p.394-395).

O último sujeito proposto por Bendassolli relaciona a construção da realidade e do *self*, no que o autor denominou sujeito interacional.

Das interações emergem padrões compartilhados de significado assentados em narrativas ou discursos diante dos quais os sujeitos podem posicionar-se passiva ou ativamente. São passivos quando tomam esses discursos como aspectos reificados da realidade (EVETTS, 1992). Nesse caso, o sujeito é destituído de seu poder de ação e de produção de novas verdades ou conhecimentos. Aplicada ao campo da carreira, esta ideia sugere o “aprisionamento” do sujeito em roteiros pré-instituídos pelas organizações. Em contrapartida, quando assume postura ativa, o sujeito “desconstrói” esses discursos e propõe novas combinações de significados e novos arranjos para as estruturas sociais onde as carreiras estão encaixadas (BENDASSOLLI, 2009, p.395)⁹².

Considerando esta revisão dos tipos de sujeito propostos por Bendassolli em relação ao quadro de modelos de carreiras, sinto-me quase desempenhando uma tarefa de Sísifo ao analisar a carreira em música. Sísifo foi condenado pelos deuses a rolar uma pedra até o topo de uma montanha, de onde a pedra, devido ao seu peso e à ação da gravidade, sempre rolava de volta. Quando digo trabalho de Sísifo aqui, uso-o apenas como metáfora de repetitividade, não cíclica, senão elíptica. A cada novo estudo e análise sobre modelos de carreira, o que podemos ver é

⁹¹ O autor cita: GIDDENS, A. **Modernity and Self-Identity**. London: Polity Press, 1991.

⁹² O autor cita: EVETTS, J. Dimensions of career: avoiding reification in the analysis of change. **Sociology**, v. 26, n. 1, p. 1-21, 1992.

que muito do que já foi dito se repete em níveis de especialização diferentes, com outras divisões e classificações conceituais, apresentando revisão das categorias de análise – carreira, trabalho e sujeito.

Não é um trabalho em vão. O que proponho discorrer aqui, como o encontro de Proteu e Sísifo não pretende ser a defesa de um novo modelo de análise, senão a reiteração da complexidade e da não possibilidade de se colocar o trabalho em música em um modelo único. A ocupação profissional em música envolve metamorfose e trabalho árduo, não linear, sem uma “saída” óbvia, sem um caminho único a ser percorrido por um sujeito que é múltiplo: um multisujeito em um labirinto.

Para além do portfólio como modelo de carreira e trabalho: multisujeitos no labirinto

A classificação imediata da carreira em música como protiana foi mesclando diferentes conceitos que Bendassolli (2009) separou em seu quadro, mas que outros autores condensaram.

Carreiras protianas são definidas como carreiras nas quais múltiplos papéis são assumidos. Carreiras proteanas também são comumente descritas como carreiras "portfólio", "múltipla" ou "composta". Os carreiristas proteanos autogerenciam suas carreiras e adaptam sua prática conforme necessário para atender às necessidades pessoais e profissionais (BENNETT, 2008, e-book. Tradução minha)⁹³.

Acredito nessas classificações muito mais como estratégias pedagógicas de explicação teórica, com limites permeáveis, do que como modelos fechados em si. No entanto, é curioso o fato de Bennett chamar a carreira protiana de carreira portfólio, enquanto Bendassolli (2009) diferencia ambas⁹⁴. Outro fato curioso é a distinção que o autor faz entre a *carreira portfólio* e o *trabalho portfólio*.

O *trabalho portfólio* é apontado como característica da carreira de modelo transicional. Tal carreira considera estrutura socioprofissional e agência dos sujeitos em um processo de transição no qual tanto estrutura quanto sujeitos agem, sem, no entanto, haver uma determinação da estrutura sobre os sujeitos.

⁹³ “Protean careers are defined as careers in which multiple roles are undertaken. Protean careers are also commonly described as ‘portfolio’, ‘multiple’ or ‘composite’ careers. Protean careerists self-manage their careers and adapt their practice as necessary to meet personal and professional needs” (BENNETT, 2008).

⁹⁴ Em outro texto Bennet, ao lado de Freer (2012), irão agrupar as atuações em música sob o termo “novas carreiras” que complementa a ideia de “carreiras emergentes” de Bendassolli (2009). Ver: BENNETT, Dawn; FREER, Patrick K. Possible selves and the messy business of identifying with career. **19th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician – CEPROM**, ISME. Greece, 2012, p. 11-14.

Propondo uma compreensão da carreira como um processo de transição entre esquemas tradicionais de trabalho para esquemas que denominam “trabalho-portfólio”, Duberley, Mallon e Cohen destacam que, apesar de os indivíduos seguirem roteiros predefinidos e instituídos, eles, quando da transição, têm igualmente de reinventar seu modo de ação. Neste último caso, a agência individual contribui com a construção de novos roteiros para a carreira. (BENDASSOLLI, 2009, p.393)⁹⁵.

Esta categorização do trabalho permite reinvenções e múltiplas atuações que se adequam conforme as demandas das realidades de cada sujeito, que o autor caracterizou como *sujeito reflexivo*. Já no modelo de *carreira portfólio* o sujeito é caracterizado como *pós-moderno*. Neste modelo a diversificação das atividades e a fragmentação do trabalho são a tônica.

O indivíduo pode optar por trabalhar apenas em um regime parcial e dedicar o restante de seu tempo a atividades fora do trabalho ou mesmo em frentes diferenciadas de trabalho (BORGEM, AMUNDSON e REUTER, 2004). Para isso acontecer, dois aspectos devem caminhar juntos: primeiro, a carreira portfólio depende de uma identidade pessoal flexível. Talvez seja difícil a uma pessoa, para quem o trabalho é uma esfera de vida central (portanto, de onde retira o significado de sua identidade), adotar uma carreira de tipo portfólio, pois isso exigirá que distribua seu tempo em diversas atividades, algumas das quais não relacionadas ao trabalho. Em segundo lugar, é preciso haver o acompanhamento dos desenhos organizacionais. Do contrário, indivíduos com uma carreira portfólio podem ver suas chances de ascensão minimizadas. Alternativamente, a carreira portfólio pode significar que o indivíduo opta por atuar em múltiplas zonas de *expertise*, disponibilizando uma “carteira” de trabalhos a contratantes potenciais (INKSON, 2007) (BENDASSOLLI, 2009, p.393)⁹⁶.

Da forma como é posta, enquanto “opção” do indivíduo, me questiono, frente a análise de todos os dados, o que é, de fato, uma opção. Inserir-se em um formato de trabalho / carreira fragmentado é opcional para um músico, ou é condição essencial desta ocupação?

Ao adaptar o quadro de modelos de carreiras emergentes de Bendassolli (2009), coloquei negritos tanto em proposições quanto em características de trabalho para destacar dados que pudessem compor o labirinto que é a carreira em música, em uma tentativa de reiterar as características fundantes da música enquanto atuação profissional e os caminhos opcionais do trabalho – que afetam e são afetados pela identidade profissional que os musicistas vão construindo. Das proposições destacadas, a meu ver, são possíveis três agrupamentos: 1) proposições de contexto; 2) proposições de demanda; 3) proposições de interação.

⁹⁵ O autor cita: DUBERLEY, J; MALLON, M; COHEN, L. Exploring career transitions: accounting for structure and agency. **Personnel Review**, v. 35, n. 3, p. 281-296, 2006.

⁹⁶ O autor cita: BORGEM, W. A; AMUNDSON, N. E; REUTER, J. Using portfolios to enhance career resilience. **Journal of Employment Counseling**, v. 41, n. 2, p. 50-9, 2004. INKSON, K. **Understanding Careers: The Metaphors of Working Lives**. Londres: Sage, 2007.

Proposições de contexto

Tais proposições caracterizam a multiplicidade de contextos de atuação na formação das carreiras em música.

Quadro 22: Proposições do labirinto – contexto

Proposições de contexto
Pluralidade do contexto de trabalho
Transversalidade com vínculo
Variedade de experiência
Diversificação das atividades profissionais
Comprometimentos múltiplos

Fonte: Elaboração própria.

Tais características podem ser exemplificadas nas falas abaixo realçando o trabalho como *campo privilegiado da ação individual*, no qual os sujeitos montam seus próprios roteiros de ação, ressaltando a *desregulamentação institucional do trabalho*, através da transversalidade (e mesmo frouxidão) dos vínculos com as instituições nas quais, via de regra, os musicistas trabalham como prestadores de serviço.

VJ: *Atuo principalmente como professor de piano e pianista colaborador. Na escola em que trabalho, ministro junto com uma colega regente duas disciplinas que integram canto coral (auxílio na preparação vocal e acompanhamento o coro ao piano), consciência corporal (tenho um pouco de experiência no assunto) e elementos cênicos. Eventualmente (dependendo da necessidade do grupo), faço arranjos ou componho uma peça para que os grupos cantem. Minha carga horária semanal para essas disciplinas é de 9h semanais (mais algumas horas eventuais de preparação de material). Ainda na escola, tenho dois alunos de piano e tenho um ensaio semanal e remunerado com uma contrabaixista onde atuo como "coach", auxiliando na preparação de seu repertório (3h semanais). Nos finais de semestre, costumo acompanhar professores e alunos nas audições e, em situações eventuais, substituí outros professores nas aulas de teoria musical e nas elaborações e aplicações de provas e participei de bancas de provas dos alunos. Também toco na Big Band da escola, porém isso não é remunerado. Fora da escola, tenho um aluno particular de piano (1h semanal), acompanho eventualmente algumas aulas de canto sem remuneração para desenvolver minha leitura à primeira vista e meus conhecimentos de voz. Também faço cachês de acompanhamento em provas de orquestra ou de recitais. No momento estou preparando dois recitais com cantores sendo que faço um ensaio semanal com cada um (2h semanais).*

Rabello: *Sou professor de duas escolas especializadas: escola de música A⁹⁷ e dança, onde tenho 3 horas distribuídas em diferentes dias da semana, onde dou aulas de violão*

⁹⁷ O os nomes dos estabelecimentos de trabalho foram suprimidos como recurso ético para manter a identidade dos colaboradores em sigilo.

e contrabaixo elétrico; Escola de Música B onde trabalho 4 horas também distribuídas na sexta e sábado. Tenho 9 alunos particulares. Nas duas últimas atividades os alunos são distribuídos em aulas de violão popular e clássico, cavaquinho, teoria e percepção musical e preparação para vestibular. Quase todo fim de semana toco junto com um amigo, que não tem formação, em bares, onde toco violão e canto (o que não tenho formação). Participei durante 6 anos de um grupo de música popular, onde também tínhamos caches esporádicos. Assim como esse também de um grupo de samba e choro. Esses dois últimos não obtiveram tanto êxito como fonte de renda. E também faço cachês esporádicos em casamentos. E toco numa casa de idosos 2 vezes semanalmente.

Proposições de demanda

Os contextos variáveis acima concentravam-se todos no campo musical. No entanto, as proposições de demanda do trabalho (ou demandas da vida adulta) ressaltam as mudanças no meio social e a criatividade dos trabalhadores ao lidarem com tais mudanças. Estas ações fazem gerar ainda mais variedade no campo de atuação, ressaltando o *trabalho portfólio* e a *sequência das experiências pessoais*, considerando o trabalho como *narrativa social e pessoal*.

Quadro 23: Proposições do labirinto – demanda

Proposições de demanda
Competências
Mudança como um dado da realidade
Adaptabilidade e resiliência
Autonomia, criatividade, invenção e reinvenção do próprio trabalho
Múltiplas zonas de expertise individual
Não linearidade das experiências de trabalho
Contrato psicológico transacional
Processos de negociação de significados no contexto das estruturas sociais

Fonte: Elaboração própria.

As experiências abaixo ressaltam tanto *adaptabilidade e resiliência*, quanto o *contrato psicológico transacional*. Entendo tal contrato como os acordos que o indivíduo faz consigo mesmo para manter-se como sujeito economicamente ativo, sem abrir mão, totalmente, dos ideais e desejos que o levaram a escolher a carreira em música – instável e transitória.

Mica: Trabalho como Técnica em Enfermagem no Hospital A como servidora estatutária (desde 2001), na função atual de Coordenadora Administrativa do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento do hospital. Sou professora de canto em uma escola especializada em música com contrato de 8h semanais; - Faço cachês em grupos de casamento; - Faço

cachês em corais, a convite; - Sou coralista na versão atual do Coral Municipal da cidade onde moro, com contrato de 5 funções de 2h cada.

Isaque: Hoje trabalho com radiologia odontológica em uma clínica, executando exames de traçado cefalométrico. Sou professor na parte da tarde de um colégio particular de musicalização e flauta doce, durante os fins de semana eu leciono flauta transversal, faço cachê em orquestra e eventos.

Já as reflexões que seguem, salientam a necessidade de inventar-se e reinventar-se frente ao que o mercado de trabalho tem a oferecer para bacharéis em música.

Ziraldo [falando sobre a realidade em Minas Gerais]: Se sua única possibilidade como bacharel for uma orquestra, como é a orientação dada em geral, claramente tudo está concentrado em BH e não há lugar para todos. Projetos como os em que eu trabalho são instáveis demais. Há de se ter muita imaginação e não ser só dependente do que o mercado tem pra te oferecer.

Lucas: É um mercado que tem dificuldades como qualquer outro e que exige um pensamento empreendedor, uma leitura do ambiente onde se é praticado e que necessita de uma gama de habilidades bastante vasta, sendo necessário atuar em diversos contextos diferentes (do bar ao casamento, por exemplo).

Proposições de interação

Quadro 24: Proposições do labirinto – interação

Proposições de interação
Interdependência entre ação individual e estrutura social
Interpretação dos eventos da realidade e do self
Carreira entre história coletiva e história singular
Diversificação das atividades profissionais
Carreira como um processo de construção social e interação

Fonte: Elaboração própria.

Agrupei as proposições acima por ver nelas a possibilidade de interação entre o sujeito e o meio de trabalho em toda sua configuração histórica e social. Existe um ditado popular que ilustra bem estas interações: “a necessidade faz o sapo pular”. O *self*, enquanto afirmação de *identidade para si*, se adequa (ou, precisa se adequar) à realidade social que confere e constrói as *identidades para outrem*, em um jogo entre o eu e os outros para definir o que é ser músico profissional, em nível pessoal e coletivo.

Nesta interação com o social, muitos encontros são postos à tona, sejam eles de cunho pessoal – enfrentar a necessidade de se (re)criar e se adaptar, quanto de cunho social – a

valorização da música enquanto prática artística e prática profissional e, acima de tudo, enquanto conhecimento.

VJ: *É um mercado de difícil. Ultimamente ocorreram muitos cortes e as instituições estão com dificuldade para se manter por diversas razões. Como pianista, atuo de forma mais autônoma que alguns colegas que dependem de orquestras em suas carreiras. Tenho sorte de trabalhar em um espaço de iniciativa privada que está crescendo, porém me deparo frequentemente com as dificuldades de meus colegas. Como músicos executantes, temos de lidar com a carência de espaços e instituições que promovam séries de concertos e recitais. Temos poucas orquestras e poucas oportunidades de fazer concertos de forma autônoma. Como educadores, temos de lidar com uma cultura que não dá o devido valor ao ensino de música e ao profissional da educação no geral. Professores, em geral, recebem salários baixos e o fazer musical continua sendo tratado como um luxo, e não como algo realmente benéfico para a sociedade.*

Luiz: *O mercado pra bacharéis em música no geral, creio que no mundo inteiro é bem escasso. Você tem um mercado muito maior na Europa e nos EUA, mas a concorrência é muito maior. Então são bem poucos os que de fato conseguem viver só de performance. E no Brasil, é calamitosa. Não existe muito o que se fazer, você sobrevive fazendo trabalhos que estão fora do seu foco principal. Por exemplo, me formei no bacharelado há quase 4 anos, e em termos de trabalho em performance como solista, não tive nenhum trabalho até hoje, e a gente acaba exercendo trabalhos ligados à música, mas não à performance. No caso, eu dou aula, canto, mas em coro, que não é o foco. E creio que seja o caso de outros instrumentos. Por exemplo, um pianista que se forma pra ser solista, ele acaba ganhando dinheiro é acompanhando coro, dando aula, acompanhando cantores que fazem audições, porque concerto mesmo é algo bem raro. E mesmo os que já estão formados há mais tempo, a atuação de performance tá cada vez menor, visto a pouca produção de recitais e concertos no país.*

Paulo: *Creio que se o bacharel não tiver preconceito musical, ele achará muito trabalho no mercado (será preciso se adaptar, tanto nas abordagens práticas da performance ou ensino, como em equipamentos).*

Assim, o trabalho portfólio em música vai tecendo suas configurações como *narrativa social e pessoal*, sendo suporte para a construção identitária e externalizando identidades múltiplas. Sua condição de fragmentação e desregulamentação – em termos de leis e condições trabalhistas, mais que opção, é *habitus* profissional da música enquanto campo de atuação, tornando-se uma “norma” reconhecida pelos profissionais e estudantes da área (DRUMMOND, 2012). Esta norma pode ser desenhada como um labirinto, com seus múltiplos caminhos que permitem diferentes escolhas individuais dentro de uma tendência de evolução do trabalho. Caminhos que as vezes terminam em obstáculos que são superados de diferentes maneiras.

Como sugeriram Bennett e Burnard (2016), as carreiras em música são *carreiras criativas*, que necessitam de uma ampliação de capital humano para facilitar a formação dos portfólios de ação, transcendendo o modelo do portfólio em si. A pluralidade das formas de trabalho é um jogo entre *habitus* que vão criando e recriando ações individuais nos *campos*

profissionais, para os quais os *capitais* vão sendo construídos e reconstruídos conforme as demandas do caminho, da *práxis*.

4.2. Carreira-trabalho-identidade: recomposições do multisujeito musicista

O termo recomposição aqui, será usado com o mesmo significado tomado por Bendassolli (2009), por entender que *recompôr-se* demanda as compreensões de um “humor de época”, concebido pelas tendências do trabalho, que consistem em “ênfatisar a fragilização, a precarização, a desmontagem e a conseqüente necessidade de transformação dos modelos de carreira ‘tradicionais’, calcados em torno da noção de emprego herdada da sociedade industrial” (BENDASSOLLI, 2009, p. 388). Os impasses vividos por músicos profissionais com relação aos empregos, enquanto posições estáveis, e os trabalhos, enquanto ocupações rentáveis, são agravados nesta tendência, confrontando as expectativas e as realidades com relação à profissão. Assim, pretende-se discutir a recomposição dos sujeitos musicistas não apenas classificando-os entre reflexivo, pós-moderno, interacional ou agente; senão como um sujeito que carrega todas estas características pela necessidade de se manter ativo no mundo do trabalho: um multisujeito

De acordo com Bennett & Stamberg (2006), é bastante comum as pessoas tomarem identidade profissional como sinônimo do cargo / ocupação que exercem. Cabe lembrar que, as identidades profissionais, são, conceitualmente, pautadas nas trajetórias ocupacionais “intensamente vividas pelos indivíduos implicados e remetem a definições de si tanto quanto a rotulagens por outrem” (DUBAR, 2005, p.324). Considerando a intensidade e as construções conceituais na prática profissional, definir uma identidade se torna uma situação complexa para musicistas: “a auto definição como músico pode relacionar-se a carreiras como performer, professor, design de som, administrador ou pesquisador” (BENNETT & STAMBERG, 2006, p.3. Tradução minha.)⁹⁸. Apoiadas em Mills & Smith (2002) e Huhtanen (2004)⁹⁹, as autoras argumentam que, em música, as identidades profissionais, mais que a definição da ocupação, irão se pautar nas aspirações e objetivos para a carreira, que podem ser compostos de vários hiatos entre o que se pretende subjetivamente e o que realmente se faz de forma objetiva.

⁹⁸ “(...) *self-definition as a musician could relate to a career as a performer, teacher, sound artist, administrator or researcher*” (BENNETT & STAMBERG, 2006, p.3).

⁹⁹ As autoras citam: MILLS, J.; SMITH, J. Working in music: Becoming successful. Paper presented at the **Musikalische bebabung in der lebenszeitperspektive**, University of Paderborn, 2002. HUHTANEN, K. Once I had a promising future (facing reality as an ex-promising pianist). **Australian Music Forum**, 10(3), 21-27, 2004.

Um músico está ensinando como um meio de apoio financeiro, enquanto aspira a uma carreira como performer, o indivíduo é suscetível a ter uma carreira subjetiva como um intérprete, ao invés de uma como professor. Por outro lado, alguém que assume um papel de professor como parte de uma carreira de portfólio e que vê o ensino como uma atividade profissional positiva na qual continua a gastar tempo, provavelmente, tem uma identidade subjetiva de carreira que coincide com a sua objetiva. . Mills e Smith (2002) sugeriram que os músicos se tornam cada vez mais bem-sucedidos à medida que a lacuna se estreita entre seu trabalho objetivo e suas aspirações. (BENNETT & STAMBERG, 2006, p.3. Tradução minha)¹⁰⁰.

Estreitadas ou não, as lacunas entre as aspirações objetivas e subjetivas, no desenvolvimento da carreira e na construção das identidades profissionais, vão determinando as recomposições do sujeito no seu percurso enquanto profissional. Tais recomposições parecem ser mediadas por três grandes processos: 1) a formação mediada pelo professor de instrumento; 2) a formação no trabalho – prática e adaptação as condições e situações reais de trabalho; 3) a formação inerente à vida e a construção do sujeito no mundo – amadurecimento pessoal, compreensões de experiências, negociações internas com a realidade social e processos formativos.

Recomposição mediada pelo professor de instrumento

Yau (2016), irá argumentar que as negociações na construção da identidade profissional em música envolvem diálogos externos e internos amplamente influenciados pelos professores de instrumento dos bacharéis. Tais diálogos, que também se apresentaram entre os meus colaboradores, evidenciaram a importância das discussões sobre a prática da profissão – mercado de trabalho, possibilidades de atuação, carreira – no momento da formação. Os sujeitos que tiveram essa construção dialógica com seus professores durante a formação desenvolveram uma atitude mais positiva na compreensão de sua identidade enquanto *multisujeito*, isto é, saíram de seus cursos mais conscientes das realidades da profissão, com *contratos psicológicos transacionais* menos conflituosos.

¹⁰⁰ “(...) a musician is teaching as a means of financial support whilst aspiring to a performance career, the individual is likely to have a subjective career as a performer rather than as a teacher. Conversely, someone who takes on a teaching role as part of a portfolio career and who views teaching as a positive professional activity in which the majority of time will continue to be spent, is likely to have a subjective career identity that concurs with their objective one. Mills and Smith (2002) suggested that musicians become increasingly successful as the gap narrows between their objective work and their aspiration” (BENNETT & STAMBERG, 2006, p.3). As autoras citam: MILLS, J., SMITH, J. Working in music: Becoming successful. Paper presented at the **Musikalische bebabung in der lebenszeitperspektive**, University of Paderborn, 2002.

Os professores de instrumento foram catalisadores nas reflexões sobre as realidades e dificuldades de mercado e as necessidades do desenvolvimento de multicompetências¹⁰¹.

VJ: *Discutia essa realidade (da profissão) com relativa frequência com meu professor de piano em nossas aulas. A dificuldade de inserção no mercado sempre foi um ponto levantado.*

Antônio: *Sempre houve discussões abordando a dificuldade em se encontrar mercado como músico atuante em orquestras, com meu professor de instrumento.*

Luiz: *A realidade do mercado de trabalho foi discutida comigo pelo meu professor de canto, já que era um bacharelado em instrumento/canto. Foi discutida desde a primeira aula, já alertando que o mercado era extremamente restrito e muito concorrido. Que era um curso que teríamos que estudar mais ainda após o curso. E um curso que você gastaria muito dinheiro por fora, como tendo que contratar pianistas para audições, etc. Então era um curso que se gastava muito e não tinha muita probabilidade de ser bem sucedido em troca disso. Mas era pra vermos como não seria fácil essa profissão.*

Neni: *Discutia especialmente meu professor de instrumento (viola), que chamava minha atenção para importância de expandir minhas áreas de interesse e conhecimento, para ter mais alternativas de atuação, visto a escassez de cargos em nossa profissão.*

Recomposição mediada pelo trabalho

Para além da atuação dos professores de instrumento, o processo formativo visando uma carreira profissional pode ser analisado de forma reflexiva considerando a formação *para* o trabalho – demandas necessárias, conhecimentos canonizados, entre outras – e a formação *no* trabalho. Segundo Huhtanen (2012), a identidade profissional só será encontrada / construída no ambiente real de trabalho. Cabe aqui lembrar que, 41 dos 42 colaboradores trabalharam durante a formação superior.

As aspirações dos meus colaboradores mostram tanto os ideais subjetivos, inerentes à escolha de uma formação profissional pautada pelo engajamento com o objeto música – sonho, paixão, etc. – quanto as objetividades com relação à carreira, que já foram ilustradas anteriormente. As transições entre a subjetividade – expectativas de atuação – e a objetividades – realidades de atuação, se tornaram evidentes nos processos de reflexão sobre a formação no ensino superior. Uma das questões feitas por mim dizia respeito à diferenciação entre a *formação para o trabalho* e a *formação no trabalho* (GROSSI, 2003). A diferença das preposições nas expressões – *para* / *no* – revelou não somente uma compreensão das expectativas sobre a formação em si – o papel da universidade na percepção dos sujeitos – mas

¹⁰¹ Cabe, no entanto, ressaltar que esta não é uma prática de todos os professores, nem uma indicação nos documentos curriculares, que serão tratados no próximo capítulo.

também os embates sobre a formação visando o trabalho real e o próprio trabalho na construção dos sujeitos.

Embora muitos dos meus colaboradores, e muitos musicistas em geral, tenham como aspiração subjetiva a carreira de performer, a atuação profissional determina a objetividade de um multisujeito ativo, que carrega características reflexivas e interacionais. Tal sujeito se forma no trabalho, enquanto lugar da prática e da construção do conhecimento pela experiência (LAROSSA BONDÍÁ, 2002), errando e acertando, em atuações variadas e com construções flexíveis de sua identidade.

Abc: O que é o trabalho de um músico? É tocar, é ensinar, é gravar, é arranjar, é copiar uma partitura, é tá num estúdio garantindo que tá todo mundo tocando e cantando bem? É reger uma banda, uma orquestra, um coro? Enfim... É fazer tudo isso ao mesmo tempo? O que que é o trabalho? [Formação] No trabalho pra mim é formação de experiência. A pessoa toca, grava, faz tudo o que tiver de fazer pra ganhar experiência e saber como faz, o que funciona e o que não funciona. E aí, com o tempo, ela vai cometer uma série de erros, provavelmente, mas com tempo ela vai saber meio que na marra... Eu fiz isso 500 vezes, eu errei umas 300... Mas depois da 300 eu comecei a acertar e desde então eu só acerto. Acho que isso é a formação no trabalho.

Lorena: E a formação no trabalho foi exatamente o que eu fiz, né? Vamos lá! Estudei um pouco, mas vai na cara e na coragem. E as vezes você nem sabe se está cometendo algum erro. Você faz o seu melhor, mas não tem assistência. Você vai fazendo, depois de uns meses você descobre que fez alguma coisa errada você tem que voltar e consertar tudo. Então é um processo mais... tô procurando uma palavra bonita aqui, mas num tô achando. Ele é um processo mais “na tora”. Ele é um processo um pouco irresponsável, no caso de você ser um professor né? Porque você está cuidando da voz de outra pessoa. Então, qualquer erro muito crasso pode levar essa pessoa a um problema vocal, a ter que fazer algum tipo de tratamento.

Os colaboradores acima usaram os termos “na marra” e “na tora” que, na linguagem coloquial, expressam a ação em virtude da necessidade prática. Muito dessa necessidade vem, segundo eles, por uma lacuna entre a formação universitária, enquanto formação *para* o trabalho, isto é, enquanto espaço-tempo de treinamento para situações da vida fora do campo acadêmico.

Rodman: Então a formação para o trabalho, aquela que a gente recebe na Universidade, eu vejo como se fosse uma grande simulação. As situações são simuladas. Então, por exemplo, estudamos teóricos da performance, do ensino, simulando situações do que pode acontecer. Simulamos performances com bancas, e isso tudo pra mim, são situações importantes, mas que não são realmente claras quanto ao que realmente você precisa saber quando as situações são reais. Então a formação no trabalho é aquela que você já está com a mão na massa, está realizando. Por exemplo, você já tá dando aula, e acontece uma situação, então você tem o aprendizado com aquilo porque vivenciou aquilo. (...) E quando você já está na prática, é impossível fugir dessa formação no trabalho. Seja na diversidade dos alunos que você tem, na diversidade das situações que você se coloca, por exemplo numa performance.

A.: Eu acho que a universidade deveria formar o aluno para o trabalho. A pessoa tem que chegar o mais pronto possível. Porque a formação no trabalho é você se adequar lá

dentro da realidade. Você conhecer a realidade a partir do momento que você já tá fazendo determinado trabalho, e você chega e vai saber como funciona. Mas se você chega pronto é muito mais fácil, até pra pessoa ter uma confiança. Eu formei muita coisa no trabalho. Claro, estudei performance, na escola e tudo. Mas a parte musical não é só questão musical. Tem várias coisas que envolvem a formação musical. Não basta tocar bem. Tem muitas coisas que determinam inclusive a permanência das pessoas no mercado de trabalho. Por exemplo: existem muitos caras que tocam muito bem, mas tem um comportamento fora do trabalho que compromete o bom desenvolvimento do projeto. E isso acontece muito. As vezes toca muito bem, mas tem problemas por questões de comportamento mesmo. Estas questões de princípios deveriam estar na formação para o trabalho.

Embora seja um trabalho de conhecimento técnico – saber tocar – como bem salientou o colaborador acima, não é somente de tocar que se trata. E como apontaram os demais colaboradores citados, é também sobre atuar e ensinar, sobre a responsabilidade com os outros, sobre a necessidade de conhecimentos não musicais e sobre a ampliação de um capital humano. A prática enquanto campo da experiência através da necessidade vai construindo a identidade do multisujeito capaz de perceber tais necessidades e se adaptar a elas.

Recomposição mediada pela experiência: formação e transição profissional

“As pessoas só podem ser encontradas naquilo que fazem” (Findley, p.3), o que as pessoas fazem se baseia nas escolhas e essas escolhas acabam forjando a identidade. O discurso da identidade envolve a interação constante de valores primários e subsidiários e a tensão que surge dessa interação (CARRUTHERES, 2010, p.42. Tradução minha)¹⁰².

As reconfigurações mediadas pela experiência incluem, principalmente, as aquisições e mobilizações de diferentes capitais nos campos nos quais os sujeitos estão atuando. Podem ser ilustrados por dois extremos que Bennett e Burnard (2016) identificaram como sentir-se um “peixe fora d’água” ou um “peixe na água”.

Sentir-se como um “peixe na água” (saber como agir em situações particulares) ou um “peixe fora d’água” descreve processos de disjunção, particularmente quando os trabalhadores criativos atuam de maneira empreendedora para gerar mudanças, reformular ou reinterpretar regras ou mobilizar formas alternativas de capital em um campo particular de ação, como "feixes designados de relações" onde frequentemente há luta dentro de um domínio de poder [BOURDIEU & WACQUANT 1992, p. 16]. (BENNETT & BURNARD, 2016, p. 128. Tradução minha.)¹⁰³

¹⁰² *People can only be found in what they do” (FINDLEY, p.3), what people do is predicated on choices and these choices ultimately forge identity. Identity discourse involves the constant interplay of primary and subsidiary values and the tension that arises from this interplay (CARRUTHERES, 2010, p.42). O autor cita: FINDLEY, T. **The wars**. Toronto: Penguin Canada, 1996.*

¹⁰³ *Feeling like a ‘fish in water’ (knowing how to act in particular situations) or a ‘fish out of water’ describes processes of disjuncture, particularly when creative workers act in entrepreneurial ways to generate change, reformulate or reinterpret rules, or mobilise alternative forms of capital in a particular field of action as*

Atuar de maneira empreendedora na carreira implica em diferentes tomadas de decisão e mudanças de *habitus* profissionais que consideram a relevância das características do trabalho em música. Há, no entanto, um empreendedorismo também em autoconhecimento, que não diz respeito apenas ao vender o seu trabalho, senão a conhecer-se e entender as configurações subjetivas e objetivas sobre suas escolhas e seus posicionamento em relação a prática destas escolhas (RENSHAW, 2007), um *empreendedorismo*¹⁰⁴. Estes processos se dão dentro do campo do poder, e, principalmente, dos micropoderes (FOUCAULT, 2008), que compreendem as relações de valores individuais e sociais da profissão; de valores e preços da atuação profissional no campo social (manter-se financeiramente); de ideais e realidades práticas confrontadas dentro do campo político-social-histórico das posições que os sujeitos ocupam.

Os micropoderes atuam nos processos de transição profissional, nos quais o indivíduo, ainda que trabalhador, não ocupa mais o lugar de estudante, sendo reconhecido apenas como profissional. O processo de transição revela as expectativas e as quebras entre a *formação para o trabalho* e a *formação no trabalho*, entre valores individuais sobre a profissão, a realidade da prática e a construção interna do autoconhecimento.

Os processos de transição profissional evidenciaram quebras de expectativas com a formação que impactaram na construção identitária, tanto de forma positiva quanto negativa. Impactos positivos foram gerados na confrontação entre a falta de algo e a adaptação frente a demanda de trabalho. Impactos negativos afetaram diretamente os contratos psicológicos internos, e foram gerados tanto por interferências externas, quanto internas no processo de amadurecimento profissional, revelando instabilidades e dúvidas no processo de construção identitária.

Bratsche: *Pensei em mudar de profissão porque é muito difícil de me manter na área ganhando tão pouco.*

Elias: *Foi difícil continuar no curso por medo, insegurança quanto a minha capacidade*

Rita: *Pensei em mudar de curso por não me achar boa o suficiente.*

Mozart: *Quis abandonar o curso por falta de incentivo e muita opressão por parte dos professores.*

'designated bundles of relations' where there is often struggle within a domain of power (BOURDIEU & WACQUANT 1992: 16). (BENNETT & BURNARD, 2016, p. 128). As autoras citam: BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **An Invitation to Reflexive Sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

¹⁰⁴ Tradução de André Lucas, tomada da expressão *self-preneurship* (BEUGELSDIJK & NOORDERHAVEN, 2005).

No processo de transição profissional, o confronto entre a expectativa e a realidade na construção da carreira evidenciou a formação superior não relacionada às realidades do mercado de trabalho. Os colaboradores ressaltaram a formação técnica para a carreira – habilidades e conhecimentos na prática instrumental – descontextualizadas das realidades do mundo do trabalho.

Pianista: O curso me forneceu parte do conhecimento teórico em música e em pedagogia que eu precisava para começar a trabalhar, mas não houve discussões em como se inserir no mercado e quais opções nós, como músicos, temos.

Rabello: Na parte técnica como instrumentista, temos contato com as várias técnicas do instrumento. Mas acho que falta muito o preparo para o mercado atual. As exigências e como se portar e criar alternativas para ser um performer. Exemplo não tive experiência com gravação na faculdade e depois me deparei com isso, tendo dificuldades. Como professor de instrumento depois me deparei tendo de lidar com uma diversidade de gêneros musicais as quais não estava atento as linguagens durante a universidade. E ainda tenho muita dificuldade em formatar projetos e levar isso adiante, tendo em vista as várias facetas que um projeto musical tem, desde administrativo, financeiro, o marketing desse e todo o planejamento que isso envolve.

Aurora: Gostaria de ter tido maior orientação sobre mercado de trabalho e pedagogia do instrumento. Gostaria que as matérias se relacionassem mais umas com as outras e que fossem oferecidas mais oportunidades de tocar em público.

Fran: No Bacharelado em piano erudito não vi nenhum preparo para o aluno sair e trabalhar; não prepara o aluno para dar aulas, didática do instrumento, outras habilidades necessárias para estes serem acompanhadores, trabalhar em corais, etc., situações que muitos saem e precisam trabalhar (e muitas vezes não conseguem desempenhar bem essas funções).

Outro ponto na formação que foi impactante na recomposição dos sujeitos no desenvolvimento de suas carreiras, foram a integração curricular – matérias que dialogam entre si – aliadas aos modelos curriculares – flexibilizado ou fechado. Este tópico será mais desenvolvido no próximo capítulo, mas merece lugar aqui enquanto parte do processo de mediação da experiência: decisões de quais caminhos formativos trilhar, como lidar com as relações com os demais professores (que não os de instrumento) e os conteúdos e saberes canonizados por esses professores como necessários para a profissão.

Rodman: Faltava diálogo entre as disciplinas e os professores. Porque nós do bacharelado que éramos treinados para o mercado mais realista, por exemplo, no instrumento se você for trabalhar tocando aqui no Brasil, tem que ser em orquestra, não existe outra possibilidade. Pode até ser que você tenha um grupo de música de câmara, mas, trabalho fixo, recebendo um salário, tocando, é em orquestra. Então coisas do tipo, o repertório de orquestra da escola não dialogava com o repertório que a gente estudava em sala. Então, eu pensava por exemplo na possibilidade de um professor da orquestra entrar em contato com um professor do instrumento e estabelecer um repertório no início do semestre que seria trabalhado dentro de sala e na orquestra, exercendo assim um diálogo onde o aluno pudesse conhecer repertório, pudesse tocar esse repertório. Então assim, acho que teve defasagem nesse sentido.

Muita gente na minha época não conhecia o repertório orquestral e entrava na orquestra e ficava perdido.

Guiller: Vejo que me faltava maturidade para ver meu curso como uma profissão como as outras, que existe um mercado e que devo me preparar para ele. Acho que o formato do curso, mais abertos, possibilitou e proporcionou uma visão do que eu queria ou não com a música. Sai de lá com uma visão clara do que queria para minha vida. Tive grande aperfeiçoamento técnico de Viola, performance, regência e estrutura da música. Mas, vejo que saí sem saber como viver deste trabalho. Como eu teria que me comportar no mercado, etc. Mas penso que bastaria ter uma disciplina direcionada para o mercado da música.

Esta lacuna entre o processo formativo para o trabalho e as realidades do mundo do trabalho em música se coloca como tônica no desenvolvimento da carreira e das identidades profissionais dos multisujeito que se formam¹⁰⁵. A própria consciência da multiplicidade deste sujeito em sua formação e em seu processo de transição profissional poderia ser mais discutida e observada pela educação musical superior de forma crítica, realista, efetiva e eficiente.

4.3. Firmando posições: liderança e liderABILIDADE nos processos de formação profissional

As identidades profissionais – processos de assunção e identificação de si nas atividades de trabalho – se cunham no desenvolvimento, gerenciamento e sustentabilidade da carreira profissional – processo e narrativa individual e social que não se encaixa em um modelo único, nem para a área de ocupação e nem para os sujeitos que atuam como músicos. Estes dois processos são mediados pela formação: no trabalho, para o trabalho e ao longo da vida – *lifelong learning* (RENSHAW, 2007). Ao retomar umas das minhas questões de pesquisa – Como as construções das identidades profissionais se relacionam à formação nas IES – a resposta imediata é: se relacionam de maneira muito próxima.

¹⁰⁵ “Essa inadequação entre o curso superior e ‘mercado de trabalho’ em música (testemunhada por REQUIÃO, 2002b; RECÔVA, 2006; e também discutida durante o XI Encontro Nacional da ABEM, em 2002, Natal RN) refere-se à discrepância nos modos de organização dessas estruturas sociais, de acordo com Salgado e Silva (2005). A organização do curso superior de música prima pela formação de uma identidade profissional específica, enquanto a organização do meio músico profissional valoriza a flexibilidade, que permite a combinação de atuações musicais distintas e o trânsito entre diferentes funções desempenhadas na música, implicando outros padrões de preparação e realização musical” (SALGADO E SILVA, 2005, p.94 e 268) (MORATO, 2009, p.58). A autora cita: RECÔVA, Simone Lacorte. **Aprendizagem do músico popular**: um processo de percepção através dos sentidos? 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2006. REQUIÃO, Luciana Pires Sá. **O músico-professor: saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas – a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico**. Rio de Janeiro, Booklink, 2002. SALGADO E SILVA, José Alberto. **Construindo a profissão musical**: uma etnografia entre estudantes universitários de música. 2005. 289f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2005.

A formação no ensino superior, enquanto campo de atuação de *habitus* e aquisição de capitais, especialmente profissionais se mostrou mediadora da reconfiguração do sujeito com relação ao trabalho. No entanto, como apontado anteriormente, há hiatos entre a formação e a realidade do mundo do trabalho.

Diversos fatores têm sido destacados como fundamentais para gerenciar a transição de estudante para profissional: características de personalidade e maturidade (BURLAND, 2005), valores pessoais (FISKE & CHIRBOGA, 1990) e estratégias eficazes de enfrentamento (BURLAND & DAVIDSON, 2004). No entanto, pesquisas sugeriram que parece haver uma lacuna entre as áreas de apoio que um desenvolvimento holístico implica, e aquelas que as instituições de ensino podem estar fornecendo (BURLAND, 2005; MacNAMARA et al., 2008; GAUNT et al., 2012). Parece necessário aumentar a conscientização em contextos educacionais para a importância do treinamento para a transição, indo além da proficiência em habilidades musicais, para promover os atributos necessários para enfrentar os principais desafios da vida profissional. (ASCENSO, MCCORMICK & PERKINS, 2016, p. 157. Tradução minha.)¹⁰⁶

É relevante a compreensão e a consciência do que o processo de formação inicial (educação superior) pode contemplar, bem como o que as IES podem fazer para processos de indução e transição profissional.

O conceito de posição, a formação profissional e os impactos no desenvolvimento da carreira em música

- *a posição é um estilo, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como [músico];*
- *a posição é um arranjo, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de actuar;*
- *a posição é uma opinião, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão.*

¹⁰⁶ “Several factors have been highlighted as key for managing the transition from student to professional: personality characteristics and maturity (BURLAND, 2005), personal values (FISKE & CHIRBOGA, 1990) and effective coping strategies (BURLAND & DAVIDSON, 2004). However, research has suggested that there seems to be a gap between the areas of support that a holistic development entails, and those that educational institutions may be providing (BURLAND, 2005; MACNAMARA et al., 2008; GAUNT et al., 2012). It seems necessary to increase awareness in educational settings for the importance of training for transition, going beyond musical skill proficiency alone, to foster attributes needed to meet the key challenges of professional life” (ASCENSO, MCCORMICK, PERKINS, 2016, p. 157). Os autores citam: BURLAND, K., DAVIDSON, J. *Tracing a musical life transition*. In, Davidson, J. (Ed.). **The music practitioner**. UK: Ashgate, 2004. BURLAND, K. **Becoming a musician: A longitudinal study investigating the career transition of undergraduate music students** (Unpublished doctoral dissertation). University of Leeds, UK, 2005. FISKE, M., & CHIRIBOGA, D. **Changes and continuity in adult life**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990. GAUNT, H., CREECH, A., LONG, M., HALLAM, S. Supporting conservatoire students towards professional integration: One-to-one tuition and the potential of mentoring. **Music Education Research**, 14(1), pp. 25–43, 2012. MACNAMARA, A., HOLMES, P., COLLINS, D. Negotiating transitions in musical development: The role of psychological characteristics of developing excellence. **Psychology of Music**, 36(3), pp. 335–352, 2008.

- *a posição é uma postura, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional;*
 - *a posição é uma condição, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão [em música].*
- (NÓVOA, 2017, p.1119-1120)

O conceito de posição é bastante rico para pensarmos a formação e organização profissional.

Em primeiro lugar, é preciso compreender como se marca uma posição não apenas no plano pessoal, mas também no interior de uma dada configuração profissional. Depois, é fundamental perceber que as posições não são fixas, mas dependem de uma negociação permanente no seio de uma dada comunidade profissional. Nesse sentido, a posicionalidade é sempre relacional. Finalmente, é importante olhar para a posição como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão (NÓVOA, 2017, p.1119).

Na discussão deste capítulo apresentei dois desdobramentos do termo posição – recomposição e proposição, para dizer das construções dos sujeitos de das características do trabalho em música. Para complementar meu raciocínio, irei usar as reflexões sobre o conceito de posição e a formação profissional desenvolvidos por Nóvoa (2017) ao discorrer sobre a formação e profissão docente¹⁰⁷. Todas as reflexões por ele apresentadas giram em torno de uma reforma no ensino superior, que aborde mudanças de práticas curriculares, de concepções pedagógicas e de posicionamentos das instituições de ensino em suas atuações como instituições público-políticas na mediação sócio-comunitária. Além de mudanças no comportamento das pessoas que compõe as instituições como pertencentes à comunidade local e mediadoras entre as partes – comunidade / sociedade e instituição¹⁰⁸.

Estas reformas, em consonância com as visões de Carruthres (2019); Bennett & Freer (2012), repercutem diretamente sobre a visão de mundo, de trabalho e profissão, e de música das pessoas envolvidas, impactando os processos de construção de identidades e carreiras.

[O]s pedagogos que buscam ampliar o autoconceito dos alunos podem encontrar confusão e oposição quando confrontam a visão de um mundo real que está em

¹⁰⁷ Assim como fiz com Enguita (1999), tomo a liberdade de parafrasear algumas análises de Nóvoa (2017), salientando a proximidade entre a profissão docente e a profissão de músico.

¹⁰⁸ O termo comunidade é bastante usado, especialmente no âmbito da extensão universitária, para se referir à comunidade local (vizinhança) onde está inserida a instituição (FERNANDES et al, 2012), bem como comunidades em níveis mais amplos – municipal, ou à comunidade acadêmica de divulgação do conhecimento. Tal termo seria equivalente à sociedade local, ou, simplesmente *sociedade*, para ser mais abrangente e evitar confusões conceituais no meio musical entre, por exemplo, as expressões *community music* (KERT-WETZEL, 2016) ou mesmo *comunidades de prática* (WENGER, 2008), ou ainda *comunidades profissionais* (NÓVOA, 2017).

desacordo com uma trajetória mais tradicional e focada na *performance*. A autoconstrução da carreira é cultural e socialmente informada e, como tal, a construção precisa considerar tanto as posições objetivas quanto as subjetivas (POOLE *et al.*, 1993). Enquanto a carreira é objetiva em relação à organização do trabalho, fontes de renda e alocação de tempo e localização (BENNETT, 2010), ela é subjetiva em relação à auto-identidade e à maneira pela qual essa identidade é transmitida aos outros. Nesse sentido, a carreira pode ser vista como um conceito abrangente no qual as pessoas podem “construir conexões entre as ações, dar conta de esforços, planos, metas e conseqüências, enquadrar cognições e emoções internas e usar processos de retorno e projeção (YOUNG & COLLIN, 2000, p. 5). (BENNETT & FREER, 2012, p.10. Tradução minha.)¹⁰⁹.

A necessidade de (re)formar, não apenas como um formar novamente, mas significando formar de uma outra maneira, é uma guia no desenvolvimento e na afirmação das posições desenvolvidas por todos os envolvidos no processo da formação do músico profissional.

Disposição pessoal – aprender a ser músico

Como apresentado anteriormente, a escolha da carreira se pauta, muito, pelo gosto e pelo prazer em fazer música. A escolha é apontada como “a primeira fragilidade da profissão” (NÓVOA, 2017, p.1121). Para que os cursos ofereçam uma formação efetiva, é necessário o conhecimento das motivações dos candidatos e suas predisposições para tal formação profissional. Para que os candidatos compreendam seus processos de formação e onde estão sendo inseridos o curso deve fornecer o conhecimento da profissão. É uma via de mão dupla.

“Tornar-se [músico profissional] é transformar uma predisposição numa disposição pessoal”. Para tanto, há que se criar tempos-espacos para um “trabalho de autoconhecimento e autoconstrução”; para os processos de identificação e formação de identidades profissionais; para o acompanhamento e “reflexão sobre a profissão desde o primeiro dia de aula” (IDEM). Assim, talvez possamos diminuir hiatos entre as expectativas e as realidades dos graduados (e

¹⁰⁹ (...) *pedagogues seeking to broaden students' self-concept can encounter confusion and opposition when faced with a real world view that is at odds with a more traditional, performance-focused trajectory. Self-construction of career is culturally and socially informed, and as such the construction needs to consider both objective and subjective positions (POOLE et al., 1993). Whereas career is objective in relation to the organisation of work, sources of income and allocation of time and location (BENNETT, 2010), it is subjective in relation to self-identity and the way in which this identity is conveyed to others. In this sense, career can be seen as an overarching concept within which people can “construct connections among actions, to account for effort, plans, goals, and consequences, to frame internal cognitions and emotions, and to use feedback and feed-forward processes (YOUNG & COLLIN, 2000, p. 5)(BENNETT & FREER, 2012, p.10). Os autores citam: POOLE, M. E., LANGAN-Fox, J., OMODEI, M. Contrasting subjective and objective criteria as determinants of perceived career success: A longitudinal study. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, 66(1), 39-54, 1993. BENNETT, D. Creative migration: A Western Australian case study of creative artists. **Australian Geographer**, 41(1), 117-128, 2010. Available at:<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00049180903535626#preview>. YOUNG, R. A., COLLIN, L. Introduction: Framing the future of career. In A. Collin & R. A. Young (Eds.). **The future of career**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.*

graduandos), minimizando fragmentações identitárias e fortalecendo a atuação e a construção da música como trabalho / profissão.

Aprender a ser músicos, formar-se musicista, é um exercício que demanda “o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria” (NÓVOA, 2017, p.1121). Isto se aplica tanto aos músicos em formação, quanto aos formadores – docentes do ensino superior. “É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural” (IDEM) para que haja uma riqueza formativa. Há que se transcender o ensino técnico em um instrumento, ou em um determinado tipo (exclusivo) de música. Tornar-se músico, e / ou ser formador de músicos, requer a compreensão de música e de educação musical superior como um *fato social total* – “um fenômeno de caráter sistêmico, estrutural e complexo, portanto pluridimensional” (KLEBER, 2006, p.27).

Na disposição e construção do *ethos* profissional a dimensão da ética também deve ser observada. As dimensões do respeito, da ajuda, do ato de compartilhar conhecimentos e experiências, dos valores de justiça e equidade social, atravessam o processo de formação profissional e irão refletir, diretamente na qualidade dos profissionais formados (RENSHAW, 207 e 2010).

Por fim, na disposição pessoal de aprender a ser músico, é preciso que os profissionais em formação e os profissionais formadores tenham a compreensão e a assunção de que os músicos “têm de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade” (NÓVOA, 2017, p. 1122) profissional. A incerteza e a imprevisibilidade (MENGER, 2009) podem se tornar objeto de reflexão no processo de formação, para que os profissionais desenvolvam suas carreiras conscientes dos desafios e adquiram ferramentas (capitais humanos e profissionais) para contorná-los.

Interposição profissional – aprender a sentir-se como músico e estabelecer parcerias

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar [músicos] sem a presença de outros [músicos] e sem a vivência das instituições [e espaços onde a música acontece]. Esta afirmação, simples, tem grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de [músicos] (NÓVOA, 2017, p.1122).

Sendo a tônica da discussão o hiato entre a formação e as realidades do mercado de trabalho, a questão que se coloca é: como minimizar este hiato no processo formativo? O caminho mais adotado pelas instituições de ensino superior, que já compreenderam a

necessidade das reformas curriculares e pedagógicas, passa pela colaboração interinstitucional e pela inserção supervisionada dos graduandos em comunidades profissionais. Afinal, “é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas que se definem os percursos formativos” (NÓVOA, 2017, p.1122). Tais parcerias são amplamente discutidas dentro da temática *leadership* – liderança – em educação musical (CARRUTHERS, 2019; RENSHAW, 2010)¹¹⁰.

Na língua inglesa

“*lead* ou *leader* não têm uma derivação do latim ou do grego. A palavra mais próxima, na antiguidade, que se aproxima de *leadership* é a palavra em latim *ducere*, ‘liderar, considerar’, e curiosamente, na linguagem romana moderna a palavra para liderar e liderança é *conducere* [conduzir] (KELLY, 2017, s/p. Tradução minha)¹¹¹.

O desenvolvimento das qualidades de liderança envolve autoconhecimento, autogestão e gestão de outrem, adaptabilidade e colaboração (RENSHAW, 2007). Porém, não se deve considerar a liderança apenas como o desenvolvimento de líderes que, na relação de organização do trabalho lideram outros ou estão em ocupações de gestão de equipe. Para uma tradução que minimize confusões e simplificações da complexidade que engloba os processos de *leadership*, gostaria de sugerir o termo liderABILIDADE¹¹².

Compreendo liderABILIDADE como um estado de consciência de liderar-se e ser liderado, ou seja: conduzir sua formação e desenvolvimento pessoal e profissional, e permitir-se ser conduzido nas construções colaborativas de si em diferentes comunidades de prática, sejam elas de prática profissionais ou não. Com esta compreensão reforço a ideia do desenvolvimento de habilidades e competências não apenas do indivíduo que está em formação, mas de habilidades que derivam de todas as posições que compõem o ambiente formativo.

¹¹⁰ Ver o caso da transição profissional através de bolsa na Orquestra de Chicago (ASCENSO, MCCORMIK, PERKINS, 2019); o desenvolvimento de habilidades de liderança em estudantes de performance na Austrália (BROWN, 2019); as mudanças curriculares visando a inserção e o desenvolvimento de aulas em grupo – como metodologia formativa e possibilidade de atuação profissional (YOUNG, STEPHENS-HIMONIDES & HILLEY, 2019); a ampliação da formação de regentes e condutores de grupos musicais, ampliando as compreensões e possibilidades das comunidades de práticas musicais (MITCHELL, 2019); as parcerias institucionais para o desenvolvimento de profissionais da performance (PERKINS & WILLIAMON, 2019).

¹¹¹ “*Lead or leader does not have a Latin or Greek derivation. The closest word in antiquity relating to leadership is the Latin word ducere “to lead, consider, regard” and interestingly in modern Romanian language the word for leading and leadership is conducere*” (KELLY, 2017, s/p).

¹¹² Fazendo um paralelo com o recurso linguístico da caixa alta para destacar o termo (h)ABILIDADE, como Bennett usou para falar de empregABILIDADE – *employABILIT* (BENNET, 2018).

Aprender a sentir-se como músico, mais que uma realização pessoal do gosto e do prazer com a música, demanda a habilidade de liderar-se dentro do ambiente da profissão, de forma compartilhada, colaborativa e reflexiva no processo formativo (RENSHAW, 2007). A parceria da instituição de ensino com comunidades profissionais – escolas, orquestras, bandas, secretarias de cultura, etc. – pode auxiliar no processo de indução profissional, na transição do *status* de estudante para o de profissional da área. Na investigação dos ciclos profissionais, como aponta Nóvoa (2017), a indução é bastante desconsiderada nas profissões de humanas e artes, embora seja muito valorizada na medicina (período de residência), nas engenharias (engenheiros *trainee*) e na advocacia¹¹³. Mesmo que em algumas formações existam os *estágios supervisionados* – licenciaturas, principalmente – assim que se formam os profissionais estão desamparados em termos institucionais. Não há uma mediação entre a instituição de formação inicial e a colocação no mercado de trabalho. As parcerias institucionais parecem poder atuar como *locus de indução*.

Parcerias são relações entre indivíduos que compartilham perspectivas, engajamentos, em um processo de comunicação o mais aberta possível. Envolvem diálogo, planejamento, gestão, negociação, e, obviamente, geram tensões que devem ser resolvidas nos seus múltiplos níveis (RENSHAW, 2010). Parcerias institucionais, sejam de caráter público-público ou público-privado, conectam os processos formativos às realidades sociais. Professores, profissionais e alunos podem compartilhar uma visão realística de seus objetivos, desenhando projetos comuns, com duração de curto, médio e longo prazo.

Estabelecer tais parcerias, função das liderABILIDADES institucionais, não é tão simples quanto a minha escrita pode fazer parecer. Tais parcerias precisam superar: a) a burocratização dos sistemas públicos, de educação e de cultura (SILVA FERREIRA, 2010), b) as visões de mundo do campo acadêmico que se distanciaram do campo profissional – mudanças de *habitus* conservatoriais (PEREIRA, 2013) para além de simples ação cosmética; c) as dificuldades decorrentes das mudanças políticas, das desvalorizações do ensino e da cultura (SOUZA & SOARES, 2019). É um esforço multilateral e exige a disposição pessoal, individual e coletiva, para tais superações.

¹¹³ Note-se que todos os exemplos estão nas chamadas profissões imperiais (VARGAS, 2010), as mesmas que foram base para o desenvolvimento do próprio conceito de *profissão*.

Composição profissional – como aprender a agir como músico?

Não há dois profissionais iguais por uma analogia muito simples: não existem duas pessoas iguais. Não há uma maneira própria de ser músico, senão como multisujeito no labirinto que é esta profissão. Mas há conhecimentos profissionais que podem facilitar o caminhar no labirinto. Tais conhecimentos superam os conhecimentos técnico performáticos (em instrumentos, regência, canto, composição, arranjo, gravação) e mesmo os conhecimentos pedagógicos de transmissão musical.

Os conhecimentos profissionais, como os capitais humanos e emocionais, se localizam como: 1) *saber se colocar*: no mercado profissional, perante outros profissionais 2) *Ter tato*: seja ele musical, no sentido de compreensão do ambiente – que tipo de música, por quê, para quê; seja ele no tratamento interpessoal – relação com outros músicos, pais, alunos, contratantes, organizações, instituições, etc. 3) *Ter discernimento*: “isto é, a capacidade de julgar e decidir no dia a dia profissional” (NÓVOA, 2017, p.1127). É uma “arte de fazer” (DE CERTEAU *apud* NÓVOA, 2017, p.1127)¹¹⁴ que transcende o simples saber-fazer, mas integra experiências elaboradas das práticas do indivíduo e das práticas coletivas profissionais. É um conhecimento advindo da reflexão e da pesquisa cotidiana na *práxis* (FREIRE, 1996; VÁSQUEZ, 2011).

Os conhecimentos profissionais irão variar dentro da compreensão individual do que é ser músico e como ser músico – em uma constante recriação de *habitus* profissionais. Por exemplo, um indivíduo que se forma somente a partir de aulas individuais (mestre-aluno), visando uma posição como músico de orquestra, tende a ser um professor que atuará em aulas individuais e pode se frustrar caso a vaga em uma orquestra não seja possível. Estes conhecimentos colocam frente a frente os ideais de atuação e realidade, permitindo a transformação de sujeitos passivos em agentes de mudança – em níveis individuais e coletivos.

Dentro do discernimento profissional, que considera as atuações cotidianas, a manutenção e a sustentabilidade da carreira, um dos valores considerados é o de empreendedorismo. Para muito além de ser dono do seu próprio negócio, o empreendedor é um líder de si, exerce sua liderABILIDADE, compreendendo seus espaços e buscando mudanças que favoreçam sua autonomia – seja financeira, emocional, entre outras, um *eupreendedor*. Características empreendedoras podem (e devem) ser compartilhadas no processo de formação.

¹¹⁴ O autor cita: DE CERTEAU, M. *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard, 1990.

No entanto, a forma como estas características são transmitidas incidirá diretamente sobre a compreensão dos estudantes do que seja empreendedorismo.

Beenching (2010), se apoia no discurso de George Gendron, diretor do programa de empreendedorismo da Clarck University, para salientar as problemáticas de ensinar a empreender:

Ao considerar como ensinar empreendedorismo, ele escreve: “O objetivo é simples: incentivar os alunos a seguir sua paixão, seja o que for, mas casar esses estudos com um conjunto de habilidades que melhorará drasticamente a probabilidade de eles serem capazes de criar uma vida sustentável em torno dessa paixão”. A ideia é transformar estudantes de aprendizes passivos em agentes de mudança ativos. Gendron cita um problema clássico com a maioria dos treinamentos de empreendedorismo: palestras ou aulas focadas em escrever planos de negócios ao invés de fazer projetos acontecerem (Beenching, 2010, p.12. Tradução minha.)¹¹⁵.

Desenvolver projetos tem sido uma marca das instituições de ensino superior que optaram por modelos portfólio de avaliação e formação (BEENCHING, 2010; RENSHAW, 2007). Muito próxima do PBL – *problem based learning* (HMELO-SILVER, 2004), a formação por projeto na educação musical superior engloba não apenas projetos de realização profissional, mas de formação pessoal – acumulação de capitais culturais, pedagógicos, etc, como estratégia de fomento ao empreendedorismo. O portfólio tem sido usado como uma ferramenta pedagógica-reflexiva do percurso formativo e da própria profissão: possibilidades de atuação, atitudes e conhecimentos necessários, inserção no ambiente profissional, sendo sistematicamente revisados e avaliados.

Os processos reflexivos durante a formação podem influenciar as construções individuais dos profissionais como *buscadores de nicho* ou *criadores de nicho*.

Os *buscadores de nicho* perguntam como podem encontrar trabalho em uma organização estabelecida. Pode ser trabalho em uma orquestra ou turnê de grupo, uma posição de ensino, ou um trabalho "regendo, tocando, produzindo, em marketing ou consultoria e assim por diante." Por outro lado, os *criadores de nicho* são empreendedores, com idéias para lançar seus próprios conjuntos, escolas, festivais ou estúdios de gravação. (MITHAUG, 2004/2005) Ambos os tipos precisam desenvolver habilidades além de sua musicalidade e todo estudante deve agir e assumir responsabilidade por sua própria carreira. Os alunos precisam avaliar quais habilidades possuem, explorar a variedade de oportunidades profissionais disponíveis e descobrir

¹¹⁵ “In considering how to teach entrepreneurship, he writes, “The goal is simple: to encourage these students to follow their passion, whatever that might be, but to marry those studies with a set of skills that will dramatically improve the likelihood that they’ll be able to create a sustainable life around that passion.” The whole idea is to transform students from passive learners to active change agents. Gendron cites a classic problem with the majority of entrepreneurship training: that these are lecture or classroom-based, focused on writing business plans instead of making projects happen” (BEENCHING, 2010, p.12). A autora cita: GENDRON, G. Forget the elaborate business plans. Kids with passion are our next great entrepreneurs. **Inc.**, 29(10), 87-88, 2007.

como usar suas habilidades para beneficiar uma comunidade. (BEENCHING, 2010, p.12. Tradução minha.)¹¹⁶.

Nesta *composição profissional* o sujeito vai se *recompondo*, através do conhecimento de si, elaborando os conhecimentos e atitudes necessárias para sentir-se como profissional.

Recomposição investigativa – aprender a conhecer como músico

O trabalho de músico pode parecer, muitas vezes, solitário – preparação e estudo individual no instrumento em classe profissional fragilizada coletivamente. Para uma recomposição investigativa da carreira e da profissão são necessários espaços de investigação do próprio trabalho do músico, não como objeto de pesquisa de outrem, mas como auto-objeto de pesquisa.

Ao se falar em espaço de pesquisa e investigação o mais comum é pensarmos nas universidades¹¹⁷. Mas dentro de um perspectiva de formação profissional ao longo da vida, estes espaços não devem circuncrever-se apenas ao campo acadêmico. A reflexão e a pesquisa sobre o próprio trabalho podem se dar em outros ambientes da sociedade e nos próprios ambientes de trabalho. O SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – oferece cursos de empreendedorismo, gestão de carreira e negócios em música. Tais cursos, além de formativos servem como lócus de discussão da profissão. Iniciativas de conversas e trocas de experiências através de redes sociais e grupos do aplicativo Whats App estão sendo fomentados por graduados da FAMES, repercutindo em âmbito nacional. Discussões sobre carreira e gestão, organizadas por egressos da UFMG foram disponibilizadas em forma de *seminário virtual*, de forma gratuita, com profissionais de diversas áreas do trabalho em música, através da plataforma Youtube. Além de feiras de negócio e promoção de networking em música que têm se difundido por toda América Latina.

¹¹⁶ “The find-a-niche types ask how they can find work with an established organization. This might be work performing with an orchestra or touring ensemble, a teaching position, or a job ‘directing, presenting, producing, marketing, consulting and so forth’. On the other hand, the create-a nichers are entrepreneurial, with ideas for launching their own ensembles, schools, festivals, or recording studios (MITHAUG, 2004/2005. Both types need to develop skills beyond their musicianship and every student must take action and responsibility for his or her own career. Students need to assess what skills they possess, explore the range of professional opportunities available, and discover how to put their skills to use to benefit a community” (BEENCHING, 2012, p.12). A autora cita: MITHAUG, D. Career development. **American Music Teacher**, 54(3), 67-68, 2004/2005.

¹¹⁷ Já fora da data de corte/coleta do meu estudo, nos anos de 2018 e 2019, professores da UFRJ e UFMG empreenderam grupos de discussão e disciplinas voltadas para o estudo do trabalho em música, como disciplinas na graduação e pós-graduação destas instituições.s

Este é um assunto que, aos poucos, está tomando lugar na vida do músico profissional. No entanto, a dimensão investigativa deve começar em cada um como curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) de si. Autoconhecer-se e tornar-se um profissional reflexivo sobre sua prática e seu contexto é algo que pode ser estimulado em diversos âmbitos de formativos (RENSHAW, 2007). Efetivar-se como ser reflexivo, entretanto, é uma tomada de decisão pessoal, um ato de engajamento próprio.

Exposição pública – como aprender a intervir como profissional

A exposição pública é uma característica intrínseca à profissão de músico. A exposição profissional, ao mercado de trabalho diretamente, pode ser, no entanto, conflituosa. Embora muitos músicos comecem a trabalhar precocemente, o sentimento de não saber o que fazer após a formação superior ainda é comum. A exposição pública, neste caso, passa por saber se colocar, recolocar e reinventar no espaço profissional. Como inserir-se no mercado? Como promover-se?

Em tempos de conhecimentos, processos e tecnologias digitais cada vez mais avançados, a relação profissional também vai se conformando nesta discussão – aulas em plataformas online; gravação e produção sem contato pessoal, transformações tecnológicas em instrumentos musicais e procedimentos didático pedagógicos; ocupações de espaços diversos e construção de diferentes comunidades profissionais.

Nas línguas românicas, a expressão *comunidade* traduz, essencialmente, uma ideia de grupo com uma identidade própria. Basta ver os sinónimos consagrados pelo dicionário: povo, município, população, colectividade, agrupamento, grupo, conjunto, agremiação, congregação, confraria, irmandade, etc. Em língua inglesa, para além deste sentido, há um outro mais importante: aquilo que fazemos *em comum*, independentemente das nossas identidades ou pertenças (NÓVOA, 2017, p.1129-1130).

Expor-se publicamente como músico, pertencer à comunidade de músicos profissionais, traz à tona (pre)conceitos sociais sobre a profissão e os valores inerentes à profissão artística e musical, não apenas como distinção social (BOURDIEU, 2008), mas como possibilidade de ser (CZANOCK, 2013). Expor-se publicamente é componente de liderança. E mesmo que não seja um objetivo individual explícito, é algo representativo na experiência profissional (LEBLER, 2019).

4.4. Reposicionando Sísifo no labirinto

Não sucumbirei à ingenuidade de pensar que esgotei este assunto, e acredito que este trabalho de Sísifo ainda será refeito outras tantas vezes na tentativa de compreender melhor a temática das carreiras em música. As identidades profissionais de bacharéis em música mostraram-se múltiplas pela multiplicidade da própria profissão. Os sujeitos vão sendo reconfigurados a partir de sua formação, de suas experiências no trabalho e da forma como elaboram suas formações ao longo da vida. São multisujeitos recriando-se no labirinto do trabalho em música.

O papel do docente do ensino superior – o formador (em parte) destes multisujeitos, mostrou-se preponderante, seja na construção da reflexão sobre a profissão (YAU, 2016), seja como modelo de profissional de como ser, ou não ser (SOUZA, 2016). Os papéis das instituições formadoras também se mostraram centrais, como fomentadoras da formação e de modelos de prática, e como legitimadora dos conhecimentos profissionais (BOURDIEU, 2008), enquanto *casa do conhecimento* (NÓVOA, 2017) – estando estes conhecimentos defasados ou não com relação ao mercado.

Tanto os docentes na educação musical superior quanto as instituições exercem liderança e criam condições liderABILIDADE. Podem promover situações de indução profissional através de parcerias com comunidades profissionais; reformularem-se para um ensino que compreenda melhor a própria profissão, enfim, desenvolver diferentes posições na formação profissional dos músicos. Docentes, instituições formadoras, comunidades profissionais podem auxiliar e facilitar a aquisição de:

- Habilidades interpessoais que incluem comunicação, trabalho em equipe e empreendedorismo centrado no cliente;
- Habilidades conceituais/de pensamento como coleta e organização de informação, resolução de problemas, planejamento e aprendizagem, aprender a aprender, pensar de forma inovadora e criativa, e sistemas de pensamento;
- Habilidades e atitudes pessoais, como ser responsável, engenhoso, flexível, estando apto para gerenciar o próprio tempo e tendo forte autoestima;
- Habilidades de negócio, como inovação e habilidades empresariais; habilidades sociais e consciência cultural informada, necessária para o trabalho na comunidade geral (RENSHAW, 2007, p. 29. Tradução minha)¹¹⁸.

¹¹⁸“(...)interpersonal skills including communication, teamwork and client-centred entrepreneurship; conceptual/thinking skills such as the collation and organisation of information, problem-solving, planning and organising, learning-to-learn, thinking innovatively and creatively, and systems thinking; personal skills and attitudes such as being responsible, resourceful, flexible, being able to manage one’s own time and having strong self-esteem; business skills such as innovative and enterprise skills; social skills and an informed cultural awareness necessary for working in the wider community” (RENSHAW, 2007, p.29).

No entanto, o desenvolvimento efetivo destas condições, embora amparadas pelo campo acadêmico e profissional, ainda é individual. Desenvolver liderABILIDADE e sustentabilidade de carreira é um exercício pessoal diário de autoconhecimento e discernimento sobre o que fazer, que passo dar. É uma tomada de decisão frente às possibilidades que o labirinto profissional oferece. É colocar em prática “autoconhecimento, conhecendo suas forças e fraquezas”, seus gostos, valores e ideais. É “ter imaginação, flexibilidade e iniciativa para explorar novos caminhos e possibilidades nos domínios musicais, culturais e educativos”, compreendendo a profissão como labirinto. É “ter atitude reflexiva e proativa sobre a própria prática e as necessidades do mercado”, se expondo como profissional com possibilidade de adaptação às novas demandas, com “motivação para renovar suas habilidades através de um sistema coerente e estruturado de desenvolvimento profissional, relevante para as mudanças necessárias na indústria musical” (RENSHAW, 2007, p. 30. Tradução minha)¹¹⁹.

Resumo

Este capítulo teve como foco as carreiras profissionais em música, enquanto trajetórias mediadas diretamente pela formação superior. As discussões foram apoiadas considerando uma revisão dos modelos de carreira e das características do trabalho em música. Os músicos profissionais foram apresentados como multisujeito em um labirinto, que se recompõem pelas mediações tanto dos processos formativos, quanto do próprio trabalho. Discutiu-se ainda o desenvolvimento das carreiras baseado nas derivações do conceito de posição, como sugere Nóvoa (2017), destacando o desenvolvimento de liderABILIDADE, no processo de construção profissional.

¹¹⁹ “*self-knowledge, knowing one’s strengths and weaknesses; (...) having the imagination, flexibility and initiative to explore new avenues and possibilities in the musical, cultural and educational domains; (...) having a reflective and pro-active attitude to one’s own practice and to the needs of the market; (...) having the motivation to renew one’s skills through a coherent, structured system of professional development that is relevant to the changing needs of the music industry*” (RENSHAW, 2007, p.30).

5. Currículos como prática e práticas curriculares (De)colonialidade, flexibilidade e profilaxia social

Decisões curriculares baseadas em sólidas noções de identidade profissional têm maior eficácia, autenticidade e longevidade do que aquelas que não são. Deve-se reconhecer, no entanto, que a identidade do músico profissional está em constante fluxo – então, há a necessidade de respostas contínuas. Transferência de identidade – uma vez que o modelo saliente de ensino conservatorial – deu lugar a um novo modelo que reconhece que o bem estar social reside no cerne de um design curricular inteligente e responsivo. Esta mudança, que muda o foco do humano para o social e o capital comunitário, avança como paradigma que concorda com a identidade protiana do profissional em música de hoje.

(CARRUTHERS, 2010, p.41. Tradução minha)¹²⁰

Neste capítulo, parto de um recorte analítico sobre os documentos curriculares oficiais das IES pesquisadas, considerando os conceitos de música e cultura, para refletir sobre três pontos cruciais tanto no desenho curricular quanto na construção das identidades profissionais: flexibilidade, (de)colonialidade e profilaxia social. A primeira parte apresenta discussões sobre (de)colonialidade, enquanto pensamento e teoria, ressaltando seus reflexos nas práticas curriculares e suas implicações na vida profissional. Tais princípios são discutidos partindo dos conceitos de música e cultura, fundantes na constituição curricular. A segunda parte reflete sobre o conceito de flexibilidade, enquanto *habitus* social e suas aplicações no campo profissional e no campo acadêmico. Por fim, o próprio conceito de currículo é discutido como uma prática de profilaxia social, que pensa o bem estar social e comunitário em suas diferentes

¹²⁰ *Curricular decisions based on solid notions of professional identity have greater efficacy, authenticity and longevity than those that are not. It must be recognized, however, that the identity of the professional musician is in constant flux – hence, the need for ongoing responsiveness. Identity transfer – once the salient model of conservatoire teaching – has given way to a new model that acknowledges that social good resides at the core of intelligent and responsive curricular design. This change, which shifts focus from human to social and community capital, advances a paradigm that accords with the protean identity of today’s professional musicians (CARRUTHERS, 2010, p.41).*

esferas, considerando a formação de profissionais conscientes de si, dos outros e de seus ambientes de vivência.

5.1. Possibilidades (de)coloniais: para além de simples parênteses

As problematizações que aqui se apresentam partem da consciência de que as músicas, como práticas sociais e relacionais, ocupam quaisquer espaços em uma infinidade de ações e concepções. No entanto, como *objeto legitimado de estudo* nas instituições de ensino superior, majoritariamente, se definem sob o peso da tradição colonialista eurocêntrica.

A colonialidade, como bem apontam Shifres & Rosabal-Coto (2017), apoiados em Quijano (2000), é uma lógica de pensamento pautada na ontologia do *modelo de ser humano ideal* da modernidade europeia. Tal lógica, conquistadora e excludente, definiu, e ainda define, através da colonialidade do saber (LANDER, 2005) e do poder (QUIJANO, 2005), quem sabe e quem pode dentro de uma sociedade. “A *colonialidade do saber* nos revela (...) um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

Em música, e principalmente na educação musical superior brasileira, a colonialidade pode ser presenciada por uma reprodutibilidade do sistema conservatorial europeu, não somente em suas práticas de ensino, mas, especialmente, na definição do objeto a ser ensinado: a música conhecida como *música clássica, música erudita, música de concerto*. Perpetuam-se ideais de música como “objeto elaborado para ser contemplado, distanciado do sujeito que o realiza ou participa de sua construção”, através de uma prática que “classifica o que é música e o que não, quem tem a habilidade para ser músico e quem não, e se determinam papéis hierarquizados para as pessoas participantes nas diferentes experiências musicais – compositor, executante e audiência” (SHIFRES & ROSABAL-COTO, 2017, p. 86). Música compreendida como objeto / produto em si, cujas relações de ensino-aprendizagem replicam práticas passadas. Esta compreensão dificulta a criação de uma identidade própria da música local (WOODFORD, 2002), e também preserva a manutenção de um *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2013)¹²¹

¹²¹ Relembro que, ao adjetivar e localizar um *habitus conservatorial* nos documentos curriculares das licenciaturas em música, Pereira (2013) propõem não necessariamente uma denúncia, uma demonização do sistema conservatorial em si, a tomada de consciência de que muitas mudanças curriculares se deram de forma cosmética. A tomada de consciência desse *habitus* é um passo para seu processo de transformação, a fim de que esta concepção eurocêntrica não seja tomada como único destino, mas como uma possibilidade dentro das outras possibilidades que existem nos nossos fazeres musicais. Sobre os impactos do modelo conservatorial como herança colonialista, ver Shifres & Gonnet (2015).

que é feito e refeito na sua condição de estrutura estruturante (BOURDIEU, 2008) do pensamento hegemônico.

Este processo de hegemonia de pensamento colonial culmina em “estratégias de opressão e silenciamento de vários tipos” (MIGLIEVICH-RIBEIRO 2014, p. 67): de ser, de estar, de poder, de existir e conhecer. Estratégias que anulam a alteridade em nome de uma homogenia ditada hierarquicamente de cima para baixo, de um norte político-econômico a um sul dependente e subalterno (KUMMU & VARIS, 2011; GROSGOUEL, 2013). Como resistência “teórico-prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105) surge o movimento de decolonização. Tal movimento

(...) pode ser lido como contraponto e resposta à tendência histórica da divisão de trabalho no âmbito das ciências sociais (ALATAS, 2003), na qual o Sul global fornece experiências, enquanto o Norte global as teoriza e as aplica (CONNELL, 2012). Nesse sentido, é revelador que ao esforço de teorização no Brasil e na América Latina caibam os rótulos de “pensamento” e não “teoria” social e política (BALLESTRIN, 2013, 108-109)¹²².

O pensamento decolonial desnuda as diferenças abissais (SANTOS, 2007) entre as concepções europeias e a *práxis* latino-americana.

Sob este marco teórico proponho refletir sobre as seguintes questões: a) Quais as concepções epistemológicas de fazer musical e de cultura regem os currículos oficiais das IES que compõem esta pesquisa? b) Concebendo o currículo como prática, considerando as confluências múltiplas de saberes musicais, e partindo da existência do pensamento (de)colonialista¹²³, quais as possibilidades de ação do currículo, ou, de um currículo como prática, tratando-se de reprodução ou inovação epistêmica?

O currículo como prática e suas problemáticas

As reflexões aqui desenvolvidas, partem da concepção de currículo como prática dialógica entre todos os agentes que compõem o cenário educativo.

Desenvolver esta acepção de currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de

¹²² A autora cita: ALATAS, S. F. Academic dependency and the global division of labour in the social sciences. *Current Sociology*, v. 51, n. 6, p. 599-613, 2003. CONNELL, R. A iminente revolução na teoria social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 80, p. 9-20, 2012.

uma prática (...). É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ele (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Um “*projeto seletivo da cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada*” (SACRISTÁN, 2000, p.35. *Itálico do autor*). Tal definição traz em si problemáticas e ressalta a não neutralidade das escolhas na construção de textos, grades curriculares e ementas de disciplinas. Esta não neutralidade se mostra não somente no papel, que tudo aceita, mas na própria atualização e ação do currículo como prática. Tal proposição não considera uma consciência simplista, na qual a vida é “prática”, da ordem prático-utilitarista (VÁSQUEZ, 2011), mas compreende a práxis como “fundamento de conhecimento”.

[S]e o homem apenas conhece o mundo na medida em que é objeto ou produto da sua atividade, e se, além disso, apenas o conhece porque atua praticamente, e graças a sua atividade real, transformadora, isso significa que o problema da realidade objetiva (...) não é um problema que possa ser resolvido teoricamente, em um mero confronto teórico de nosso conceito com o objeto, ou do meu pensamento com outros pensamentos.(...) Para mostrar sua verdade há que sair de si mesmo, plasmar-se, ganhar corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática (VÁSQUEZ, 2011, p. 148).

Estou ciente de que a prática nem sempre fala por si. Há que se analisar e interpretar os fatos e as ações partindo de uma perspectiva teórica em relação à própria prática. Assim, concordo com Sacristán (2000) quando ele pontua três problemáticas na concepção de currículo como prática. A primeira se situa no fato de que a aprendizagem dos estudantes é organizada segundo um projeto cultural vigente, através de seleção e codificação singular dos conteúdos tidos como necessários ou pertinentes. A segunda, destaca que o currículo se realiza dentro de determinadas condições *políticas, administrativas e institucionais*. Estas condições plasmam e carregam a dimensão oculta do currículo: valores e práticas que não estão explícitos no texto escrito, mas se manifestam de forma física e conceitual nas instituições de ensino. A terceira destaca o campo social no qual são feitas as escolhas curriculares que se cumprirão dentro de um campo escolar. Neste campo social são definidas as filosofias curriculares, que sintetizam as posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais.

Ao relacionar as três problemáticas à educação musical superior no Brasil, pontuo as constatações / reflexões que seguem.

1) O que é necessário e pertinente na educação musical superior brasileira ainda está arraigado no valor absoluto da música europeia. Segundo Pereira, “o *habitus conservatorial* acaba por inculcar nos indivíduos uma estética de superioridade da música erudita baseada

numa autonomia do contexto social, desconsiderando delineações, e supervalorizando os significados inerentes a serem estudados” (PEREIRA, 2013, p. 255). Desta forma, a música, compreendida como valor em si, obra de arte legítima, é colocada nos documentos curriculares deslocada de seu contexto de produção e circulação. Os currículos, de forma geral, parecem não problematizar “a organização da prática musical, negligenciando processos culturais que produzem significados e influenciam a aproximação entre indivíduos e músicas” (IDEM).

2) As condições políticas na realidade brasileira têm mudado rapidamente, revelando as fragilidades das políticas de governo e das políticas culturais e educativas como projeto de um projeto de Estado. As leis, os regimentos que conduzem a prática das IES, as condições de financiamento do ensino e da pesquisa se mostram instáveis. Dentre as políticas que afetam diretamente os currículos superiores, destaco a flexibilização curricular, que teve suas discussões e implementação da década de 1990.

Inserida em um movimento de adequação entre a formação universitária e o mercado de trabalho, tal mudança propõem o “ideário da flexibilidade curricular” como possibilidade de “sintonia com a vida e com a empregabilidade” (CATANI, OLIVEIRA & DOURADO, 2001, p. 72). Esta política curricular permite que os estudantes conduzam suas formações dentro de um quadro de disciplinas obrigatórias e optativas, além de possibilitar um maior trânsito dos estudantes entre as unidades acadêmicas da universidade, dependendo do projeto curricular adotado por cada instituição. Estes processos multidirecionais de formação assumem diferentes nomenclaturas, estruturas nucleares e optativas dentro de um currículo que, via de regra, era concebido como técnico-linear (KLEBER, 2000). Permitem ainda formações complementares ou formações livres. Estas formações intentam aumentar os diferentes capitais adquiridos no processo de formação superior, desenvolvendo autonomia e protagonismo dos alunos. Mas esta política de fato se efetiva?

3) Considerando que as políticas curriculares refletem o campo sócio histórico no qual se desenvolvem, os currículos podem mais do que reproduzir valores de outras terras e mentes. Podem (quicá, devem) se tornar uma prática efetiva de diálogo com a realidade, favorecendo uma formação profissional mais completa. Um currículo que não se resume ao conjunto de conhecimentos e técnicas necessários para a formação musical, mas que se atualize no espaço-tempo em que é realizado, com a “responsabilidade ética” de carregar concepções de mundo. Esta concepção permite que os seres que o praticam sejam “*condicionados*, mas não *determinados*”, reconhecendo que a “história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*” e que o presente e o futuro, são “*problemáticos* e não inexoráveis” (FREIRE, 1996, p. 21).

Seguindo estas problematizações e cruzando conteúdo e contexto, destaco dois conceitos fundantes nos documentos curriculares: música e cultura. Música, como conteúdo e objeto principal do curso; cultura (na sociedade) como contexto no qual se desenvolvem conteúdos e percursos.

5.2. Concepções de música e cultura nos documentos curriculares

Abaixo, analiso trechos dos projetos pedagógicos das IES aqui apresentadas, com foco sobre a concepção de música e cultura que embasam a formação superior ofertada, elucidando o que cada instituição julga ser necessário e pertinente.

Música

Música, conceito-prática diversificada e amplamente discutida na história, compreendida como objeto / produto / fazer presente na cultura e como cultura (MERRIAM, 1964; ELLIOT, 1995), aparece nos textos curriculares sob diferentes perspectivas.

O texto do projeto político pedagógico – PPP – da FAMES reconstrói a história da música ocidental, começando na Grécia Antiga e chegando na colonização do Brasil. Aponta a enculturação dos índios pelos portugueses, sem mencionar a presença dos negros na constituição do próprio país. Ressaltando a música como “fazer dos especialistas”, o PPP-FAMES revela o legado ocidentalista e eurocêntrico da sua concepção e prática musical. Embora seja um fazer socialmente localizado, a música ainda é colocada como construto em si, imposição simbólica e não necessariamente construção relacional, uma vez que o outro – o indígena, o negro não mencionado, o “primitivo” – foi vencido por uma cultura “superior”.

Com a chegada dos portugueses e dos jesuítas, foi introduzida a música religiosa e os ritmos da música portuguesa, dando-se, assim, início à aculturação dos índios aos moldes de Portugal. Tanto entre os povos primitivos do Brasil como de outras partes do mundo, a prática musical estava nas mãos de músicos especialistas capazes de transmitir os segredos de seu ofício para aqueles indivíduos a quem deveriam repassar o cargo (FAMES 2011, 5).

Ainda que curto, o texto da USP ressalta a academia – campo e espaço acadêmico – e o concerto – prática artística, ritual social e qualificante de um determinado tipo de música (a clássica). Academia e concerto constituem base epistêmica de legitimação do fazer musical de tradição europeia.

Desde sua fundação, o curso de Graduação oferecido pelo CMU-ECA-USP tem se reportado ao aperfeiçoamento das habilidades criativas, técnicas, teóricas e de reflexão. É voltado a músicos que almejam direcionar sua carreira tanto às atividades de criação e concerto quanto ao campo acadêmico, que envolve a pesquisa, o ensino, a criação e a interpretação musical (USP 2018).

O PPP-UFRJ deixa explícito a manutenção da prática musical destacando a *modernidade*, que é na constituição do pensamento colonialista. São ressaltados os termos *histórico* e o *contemporâneo* dentro das perspectivas eurocêntricas. O *contemporâneo* é expresso na produção e criação musical que derivou aos movimentos de vanguarda da música de concerto, bastante presente na análise das ementas das disciplinas oferecidas por esta instituição.

Considera-se, neste projeto, uma estrutura que compreende um conjunto de disciplinas mais explicitamente fundamentadas nas tradições da teoria e da práxis da música da modernidade clássico-romântica como também disciplinas que abordam as tradições musicais brasileiras e a produção da cultura contemporânea (UFRJ 2008, 7).

Já o texto da UFMG desenvolve uma visão expandida do fazer musical, retirando-o da dimensão dos especialistas e trazendo-o para a dimensão mais ampla do fazer humano. Música é concebida como produtora de cultura e não somente produto cultural, colocando todos como músicos potenciais, “porque todos escutam e de alguma forma somos sensíveis à música. E escutar é já fazer parte do evento musical” (UFMG, 2011, s/p). Tal concepção potencializa a agência musical na sociedade. “Por meio das práticas musicais, estudam-se o comportamento humano, os fenômenos de movimentação de massas, os aparelhos de escuta e transmissão sonora, as religiões e sua dinâmica de comunicação, os mecanismos de pertencimento a grupos sociais” (IDEM).

Na análise dos documentos curriculares, de forma coincidente (ou não), é possível inferir que o projeto curricular que apresenta a visão mais ocidentalizada e rígida de música é o que apresenta menos mobilidade e abertura na formação dos estudantes. Na FAMES, para algumas habilitações de bacharelado, não há, sequer, a possibilidade de matérias optativas, sendo a grade curricular totalmente fechada. Seguindo o mesmo raciocínio, o curso com concepção musical mais ampla também é o que permite uma formação de percurso expandido, permitindo ao estudante passar por outros cursos que enriqueçam sua prática profissional e sua formação geral.

Cultura

Cultura, aqui, será considerada como recurso,

(...) muito mais do que uma mercadoria; ela é o eixo de uma nova estrutura epistêmica na qual a ideologia e aquilo que Foucault denominou sociedade disciplinar (isto é, a imposição de normas a instituições como a educacional, a médica, a psiquiátrica etc.) são absorvidos por uma racionalidade econômica ou ecológica, de tal forma que o gerenciamento, a conservação, o acesso, a distribuição e o investimento – em “cultura” e seus resultados – tornam-se prioritários (YÚDICE 2013,13).

Nesta perspectiva alguns termos merecem destaque no campo da percepção da cultura aliada à construção curricular. Destaco do texto da UFMG os termos *plural* e *dinâmico* que qualificam o *mercado cultural*,

(...) fruto de um processo histórico que vem paulatinamente alargando o escopo da formação musical superior, o curso de graduação da Escola de Música da UFMG não apenas se concentra no aperfeiçoamento técnico propriamente dito dos músicos, mas toma-o como ponto de partida a fim de também capacitar o egresso (...) a ter uma visão global e crítica do fenômeno musical no mundo contemporâneo, dando-lhe condições de intervir com maior autonomia no processo extremamente plural e dinâmico que hoje caracteriza o mercado cultural (UFMG 2011, s/p.).

Enquanto cultura (recurso), a música há muito está sujeitada à lógica do produto-consumo e à lógica do capital, seja simbólico ou mercantil, como bem desenvolveram Bourdieu (2008) e Yúdice (2013). Interessa-me, porém, destacar a consciência quanto à condição plural e processual na qual a música, enquanto mercado, se desenvolve. Se existem condições plurais e dinâmicas há a possibilidade da diferença, de outros pensamentos e de outros fazeres.

O PPP-UFRJ ressalta a possibilidade de um *outro* a partir das concepções que consideram a contemporaneidade múltipla, diversa e contraditória. Destaca-se o processo de globalização cultural que não trata apenas “de uma cultura de massa, já plenamente desenvolvida e consolidada desde meados do século XX, mas uma cultura da fragmentação, da desreferencialização e da entropia” (UFRJ, 2008, p.7). Neste cenário, justifica-se a formação do músico profissional transitando entre os conhecimentos técnicos-processuais e suas aplicações no mercado, considerando “o desenvolvimento da inteligência estética, a elaboração dos conceitos espaço-temporais, entre os quais tem destaque o ritmo, as novas tecnologias de difusão e de consumo, o desenvolvimento da criatividade, como instância crítica e criadora, entre outros aspectos” (IDEM). Assim, salienta-se uma formação ampliada que “dá ao futuro bacharel em Música os atributos necessários para a sua sustentação profissional, num mercado

cada vez mais exigente de qualidade e amplitude técnica, podendo atingir o âmbito da cultura, da cidadania e da independência de pensamento” (IDEM).

Compreendo *fragmentação e falta de referência* como possível quebra do pensamento homogêneo, como o questionamento de uma legitimação única, seja de música, conhecimento, política, sociedade, cultura, ordem mundial... Já entropia, que segundo as leis da termodinâmica, implica em desordem e ausência de regulação, também se relaciona diretamente com a “quantidade de macroestados possíveis” (HERSCOVICI, 2005), isto é, de diferentes organizações de um sistema. Assim, restam-me perguntas, ainda sem resposta: o destaque para estes termos na adjetivação de cultura, referem-se somente à uma constatação objetiva da diferença, ou trazem em si alguma nostalgia do pensamento homogeneizador? Há consciência da heterogeneidade social, pontuada pela entropia. Mas há ação prática de valorização da diferença? A possibilidade de diferentes confluências existe? Como os bacharéis se formam entre o peso do eurocentrismo colonialista e as múltiplas existências e sujeitos da nossa realidade?

Tais questionamentos conduzem para as proposições de formação encontrada no PPP – ampla, crítica e reflexiva.

5.3. Uma formação ampla, crítica e reflexiva – possibilidades de ação (de)colonialista

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que regulamenta os cursos de graduação em música no Brasil

[o] curso de graduação em Música deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização das técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletroacústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas, tecnológicas, inerentes à área da Música (CNE, nº2, 2004).

De forma bastante resumida, em consenso com a resolução posta, os textos curriculares buscam oferecer uma formação ampla, crítica e reflexiva para os estudantes que dele participam.

A FAMES tem como missão “promover a formação de músicos capazes de atuarem nos campos de sua formação musical como eficientes conhecedores e executores dos saberes teóricos e práticos inerentes a esse campo profissional e de contribuir para a

transformação social e melhoria da qualidade de vida das pessoas e da população” (FAMES, 2011,7).

(...) o curso de graduação da Escola de Música da UFMG não apenas se concentra no aperfeiçoamento técnico propriamente dito dos músicos, mas toma-o como ponto de partida a fim de também capacitar o egresso – por meio de uma formação artística e humanística abrangente que leva em conta o número inestimável de abordagens científicas para o estudo qualificado da música (UFMG, 2011, s/p.).

Desse modo, o oferecimento do Curso de Bacharelado em Música (...) justifica-se pelo seu potencial em dar continuidade ao aprofundamento de metodologias de aperfeiçoamento musical e de preparação técnica do mundo contemporâneo. Com isso visa-se incorporar à formação dos alunos aspectos essenciais à sua formação e à construção de sua cidadania, tendo em vista crenças, intenções, significações, interpretações e avaliações que cercam a experiência musical em nossa contemporaneidade (UFRJ, 2008).

Partindo do que as IES do estudo definem para a formação do bacharel, e considerando as 2.400 horas mínimas que compõem a grade curricular de um bacharelado em música no Brasil, quais possibilidades as concepções de currículo oferecem para a efetivação e construção da uma formação *ampla, crítica e reflexiva*?

Retomo o princípio de que a lógica da colonialidade pode ser percebida como estrutura estruturante – *habitus* – que define ideais, modelos e legitimações do *dever-ser humano*.

À dinâmica da colonialidade subjaz uma gama de tensões, conceitos, noções e práticas institucionalizadas (...). A intensidade de tais tensões é alta, devido à linha traçada pela colonialidade entre sujeitos, saberes e ontologias dominantes e subalternas, e é, à sua vez, permeável e relativa. É frequente que como indivíduos que tenham sido colonizados mediante a socialização e educação nos convertamos em recolonizadores dos nossos semelhantes (SHIFRES & ROSABAL-COTO, 2017, p.86).

Ou como aponta Freire (2015), em sua *Pedagogia do Oprimido* – desenvolvida *com* e não *para* os homens – o sonho do oprimido, que não tomou consciência de sua opressão, é tornar-se opressor. Dentro desta perspectiva o autor destaca que

[o] grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (FREIRE, 2015, p. 41).

O caminho para a *libertação* não é dado, senão descoberto e construído, de forma individual e coletiva nos processos de tomada de consciência. Não se deixa de ser colonizado simplesmente porque a relação com a colônia não é mais social e historicamente constituída. A colonização se faz e refaz como *habitus*.

Embora esta análise comparada seja pequena, frente a tudo o que compõe os documentos curriculares, ela aponta as manutenções de valores e concepções arraigados no *habitus* conservatorial. Ao tomar as grades curriculares – disciplinas / carga horária – dos cursos aqui analisados, o peso da colonialidade se torna evidente não só em termos de um repertório instrumental / vocal europeu, como também da concepção de percepção auditiva, métodos de análise e pensamento musical.

A divisão pedagógica da seleção de conteúdos curriculares se organiza, geralmente, em núcleos. A quantidade percentual a ser cursada em cada núcleo, e sua condição de obrigatoriedade ou escolha, dizem também da opção de reprodução ou possibilidade de renovação na formação. Retomo a questão: o que seria uma formação ampla, reflexiva e crítica? Observe o quadro abaixo.

Quadro 25: Constituição e distribuição percentual das grades curriculares

Instituição	Divisão de Núcleos	Carga horária demandada	Percentual com relação ao total de horas do curso
FAMES Carga horária do curso: 2460 horas	Núcleo básico obrigatório – conteúdos de formação geral (língua portuguesa, história, sociologia e psicologia relacionados à música)	390 horas	15%
	Núcleo de conteúdos específicos (análise, contraponto, instrumento, performance, percepção musical, etc.) (Atividades geradoras de créditos complementam os demais 11% do curso)	1800 horas	74%
USP Carga horária do curso: 1785 horas	Carga obrigatória (percepção, fundamentos de harmonia, história e música, instrumento, prática em conjunto)	1500 horas	84%
	Carga optativa eletiva (Disciplinas ofertadas pelos professores conforme demanda e escolhas pessoais) não há a modalidade optativa livre, isto é, as optativas são oferecidas dentro do próprio departamento de música.	285 horas	16%
UFMG Carga horária do curso: 2400 horas	Carga obrigatória (percepção, fundamentos de harmonia, história e música, instrumento, prática em conjunto)	1320 horas	55%
	Carga eletiva Cursadas em outras habilitações dentro da própria escola de música.	45 horas	2%
	Carga optativa (disciplinas optativas + formação complementar aberta + formação livre + atividades geradoras de crédito)	1035 horas	45%
UFRJ Carga horária do curso: 2400 horas	Núcleo comum (percepção, harmonia, história, instrumento, análise musical)	1200 horas	50%
	Núcleo profissional (Disciplinas com conteúdos referentes às especificidades profissionais das diferentes habilitações dos bacharelados)	1200 horas	50%

Fonte: elaboração própria a partir de grades curriculares e ementários

Embora seja da ordem do pensamento complexo (MORIN, 2005), ousar usar os termos colonialista e decolonialista para classificar efetivações e possibilidades de formação nas concepções curriculares. Colonialista referindo-se à permanência de reprodução do ideal eurocêntrico; decolonialista, à construção de formações outras, distintas, não necessariamente

previsíveis. Utilizo estes termos por questionar o que é amplo. Seria a quantidade de conhecimento teórico-tecnista da prática musical? As muitas horas gastas na compreensão de processos e não de contextos sociais nos quais as músicas são produzidas? Como se dão crítica e reflexão em processos previamente fechados, sem muitas capacidades de escolha de percurso por parte de quem está sendo formado? Como se dão as escolhas em processos mais abertos?

Ao observar os dados referentes à FAMES, é possível classificar a concepção curricular como colonialista, baseada na reprodução, em um modelo a ser atingido, sem possibilidade de alteração. USP e UFRJ transitam entre os termos, pendendo mais para a reprodução colonialista, uma vez que suas possibilidades de opção em formação não saem, ou pouco saem, do currículo da escola / departamento de música.

Já o currículo da UFMG permite, pela política efetiva da flexibilização curricular, uma possibilidade de ação / pensamento decolonial¹²⁴. Não falo em termos absolutos, e nem assumo que o bacharelado em música da UFMG atue segundo o pensamento decolonial. O texto e a estrutura curricular possibilitam heterogeneidade, principalmente se aliados à expansão universitária do REUNI, pela qual *outros* tiveram acesso ao ensino superior – músicos populares, de comunidades subalternas, com outras perspectivas do fazer musical na sociedade. Este conjunto de fatores permitem tal inferência. Ressalto que, para além do currículo de um curso, a própria concepção curricular desta instituição acentua as possibilidades de ações decoloniais, através dos chamados processos de formação transversal, dentre os quais localiza-se o encontro de saberes e mestres tradicionais.

O Encontro dos Saberes, que acontece em algumas universidades brasileiras e espalhadas América Latina e Ásia, é uma “aposta política”, que tem se tornado efetiva, para

(...) decolonizar os conhecimentos universitários eurocêntricos com a inclusão de saberes indígenas, afros e de outras comunidades tradicionais da região, considerando-os como saberes válidos que devem ser ensinados em igualdade de condições (...). O Encontro de Saberes tem como proposta retomar, também para os docentes universitários, submetidos à lógica capitalista do produtivismo e da despersonalização, o lugar dos mestres ou sabedores, e com ele reescrever a dimensão dos saberes na academia, com condições para dialogar com as formas tradicionais sem que nenhuma seja reduzida à dimensão exclusiva de conhecimentos científicos, quantificáveis e mensuráveis (CARVALHO & FLÓREZ-FLÓREZ, 2014, p.133).

O fato de esta política estar presente como formação transversal na UFMG não é garantia de aderência imediata por parte dos estudantes, mas é uma possibilidade de formação.

¹²⁴ É necessário notar que estou analisando documentos gerados e praticados entre os anos de 2012-2016. O currículo da UFMG sofreu mudanças entre os anos de 2017 e 2018, e sua estrutura parece ter se tornado mais fechada do que a que analisei.

5.4. O currículo em educação musical: possibilidades e sujeitos da prática

Refletir sobre o currículo como prática para observar sobre suas possibilidades de ampliação ou reprodução epistêmica. Isto é, processos de manutenção do colonialismo ou da abertura para as possibilidades decolonizadoras de pensamentos e ações. Assim volto aos sujeitos da prática. De quase nada me serve esse pensamento teórico se retiro dele os sujeitos que efetivamente constroem esta prática. A abertura para uma reflexão de cunho decolonial não garante esta reflexão. É necessário um sujeito, seja ele professor ou aluno, consciente, problematizador que desperte a discussão, a crítica e a reflexão, que amplie o processo de formação. Há que se colocar o currículo em ação, assumi-lo e favorecer a mudança ou a permanência; assumir, de forma responsável a posição (NÓVOA, 2017) escolhida. Afinal,

(...) quanto mais me assumo como estou e sendo e percebo a ou as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p. 44).

Tal assunção e mudança de pensamento podem trabalhar para superar o efeito da colonização epistêmica que reduz a complexidade dos saberes e conhecimentos em dimensões únicas, “disciplinares, disciplinarizadas e despersonalizadas” (CARVALHO & FLÓREZ-FLÓREZ, 2014, p. 133).

Posto isso, sugiro alguns apontamentos para que as possibilidades de um efetivo giro decolonial na universidade se concretizem.

Currículo e responsabilidade docente / discente

O currículo, embora seleção oficial de diferentes instâncias político-administrativas da educação superior, é prática e se faz na prática. É papel do docente universitário despertar a curiosidade no aluno sobre os possíveis caminhos a serem traçados em uma formação superior. É papel do aluno conscientizar-se sobre o lugar que ele ocupa enquanto sujeito da educação no sistema superior. Afinal, “*não há docência sem discência*” (FREIRE, 1996, p. 23), e vice-versa.

Parece uma reflexão simplória, no entanto, de que adianta a política curricular permitir caminhos e formações outras, se os sujeitos não a colocam em prática? Ou, como transcender

a reprodutibilidade de valores e práticas da modernidade europeia, se esta é única visão praticada por discentes e docentes? Como libertar-se sem a tomada de consciência?

Volto aos sujeitos, colaboradores da pesquisa que, ao discorrerem sobre seu processo de formação, relataram não só a rigidez curricular como fator desmotivante na formação, mas pontuaram:

- 1) Os padrões eurocêntricos, o não diálogo com a realidade e a disciplinarização como quebra de fluxo em suas formações profissionais.

Tim: Acredito que o ensino de música ainda é muito voltado para os padrões europeus, com seus métodos, costumes, práticas e repertórios. O mercado de trabalho no Brasil vai muito além da música de concerto europeia e acabamos não nos preparando para esta realidade.

Fran: O curso é basicamente estruturado na prática de um repertório para piano solo como se você fosse solista

Aurora: Gostaria que as matérias se relacionassem mais umas com as outras.

Deste apontamento derivam questões.

O que selecionar como objeto curricular? Tal escolha demanda, como apontado no capítulo anterior, uma *reposição* curricular – uma reforma que considere as diferentes posições dos sujeitos, que considere a formação a partir da profissão e das realidades locais da profissão. A preponderância de um determinado fazer / conhecimento musical pode desenvolver músicos de excelência naquela prática, mas não garante sua inserção e manutenção no mercado de trabalho. Assim, o processo-tempo de formação superior, que deveria / poderia expandir pensamentos e práticas musicais parece a música, enquanto objeto de formação e prática sócio profissional.

De quem é a função de relacionar conteúdos, do currículo ou do ser em formação? Dentro dos desafios da docência do ensino superior esta questão é bastante colocada (MASETTO, 2015) Currículos mais integrados, no qual os conteúdos dialogam em cada semestre, o ensino por projeto e baseado em problema (HMELO-SILVER, 2004), práticas baseadas na aprendizagem colaborativa (GAUNT & WESTERLUND, 2013) têm se mostrado eficientes no processo de ensino-aprendizagem. Tal aprendizagem deveria acontecer dentro do paradigma do “aprender a aprender”, característica de autonomia do ser na elaboração e reflexão sobre sua formação, componente de liderABILIDADE. No entanto, nem sempre o aluno do ensino superior chega como ser autônomo.

Muitas vezes o sujeito vem formatado nos moldes de seu ensino básico e médio, sob uma perspectiva bancária de educação (FREIRE, 2015), na qual o conteúdo é transmitido, não demandando, necessariamente um esforço ou exercício de conexão entre os conteúdos. Ao

professor do ensino superior recai a tarefa de mediação entre o aluno e o conhecimento, e entre o aluno e a construção de sua autonomia no processo formativo, favorecendo a compreensão e aplicabilidade dos conteúdos ensinados. Desta forma, a responsabilidade de relacionar conteúdos se torna compartilhada entre documento oficial, prática docente e prática discente.

2) A liberdade da flexibilização curricular como algo intimidador.

Rita: *Achei o currículo muito livre. Isso é bom em parte, mas o meu curso acabou ficando um pouco sem foco. Se, por uma lado, a liberdade na grade curricular é extremamente eficaz porque o graduando pode adequar o curso conforme as suas necessidades ou desejos profissionais, por outro essa liberdade pode ser muito ruim para o graduando que não tem uma ideia muito boa da demanda do mercado profissional e seu currículo fica deficiente de matérias essenciais para uma formação que seja de fato efetiva.*

Retorno à questão da autonomia. Afinal, autonomia e liberdade não são coisas dadas, senão conquistadas. Um ser que ganha uma liberdade sem autonomia para dela desfrutar pode não saber o que fazer (FREIRE, 2015). A autonomia do aluno se alia ao discurso da aquisição de competências ligadas à flexibilização curricular. Dentro deste pensamento,

os indivíduos] são responsáveis pela sua competência, nos dois significados do termo: cabe a eles adquiri-las e são eles que sofrem se não as tiverem. O *balanço da competência* permitir-lhes-á saber até onde poderão ir neste processo. Eles devem constituir uma *carteira de competências* que deverão mostrar se quiserem ser contratados. A ideia de *cheque individual de formação* tem o mesmo significado: a responsabilidade da sua própria formação. (...). A empregabilidade é antes de mais isto: manter-se em estado de competência, de competitividade no mercado (como nos mantemos em boa “forma” física) para se poder ser, talvez um dia, contratado para uma “missão” (DUBAR, 2007, p. 99. *Itálicos do autor*).

O desenvolvimento de modelos curriculares por competência marca a mudança de paradigma nos modelos educacionais sob uma influência do pensamento administrativo / empresarial na concepção do próprio ensino superior (SANTOS, 2004; NÓVOA, 2017). No entanto, as flexibilizações curriculares e os modelos de currículo por competência podem tornar-se um ardil (ROSSO, 2017) em áreas que, como a música, transitam entre *moldes de continuidade* e *moldes de ruptura* (DUBAR, 2007) no que diz respeito à formação superior e atuação no mercado de trabalho¹²⁵. Ardil aqui entendido como o risco do engano, do jogo

¹²⁵ Por *moldes de continuidade* compreendo os *habitus* conservatoriais (PEREIRA, 2013), os pensamentos colonialistas de valores e necessidades, e algumas concepções de práticas curriculares técnico-lineares (KLEBER, 2000), que visam uma determinada identidade profissional (SALGADO E SILVA, 2005). Por *moldes de ruptura*, todas as tentativas de formulação, reformulação e recriação dentro dos padrões curriculares em consonâncias com as mudanças nos paradigmas educativos e profissionais (NÓVOA, 2017).

desenvolvido entre o papel – a proposta curricular escrita – e a realidade praticada. O risco de uma proposta precisa lidar com burocracias próprias do campo acadêmico.

Mozart: Claro que o curso tem uma porcentagem de formação complementar que a pessoa pode buscar em outras unidades ali dentro... Mas eu acho que isso fica muito a cargo do aluno, em conseguir achar naquele momento de busca, ali, uma melhor atribuição para o seu cargo. E ele pode não conseguir. E essas disciplinas, às vezes, podem não ser ofertadas, como na grande maioria das matérias que a gente quer fazer, como formação complementar, ou formação livre, não são. Elas dependem muito da primeira de uma série de coisas, número de alunos, se vai sobrar vaga...

A consciência do ardil da flexibilidade pode favorecer uma formação eficiente, que atenda tanto as demandas profissionais quanto pessoais, minimizando a quebra das expectativas dos indivíduos com relação aos seus processos formativos. Tal consciência deve ser construída dialogicamente, entre discentes-docentes-técnicos administrativos. É necessário que os alunos conheçam as possibilidades de suas ações curriculares e delas se apropriem.

Conforme analisado no quadro 10 (p. 115), 14 dos meus 42 colaboradores não sabiam, por exemplo, da possibilidade de formações livres e complementares. Nas flexibilizações dentro da própria área da música, muitos se concentraram em estudar mais áreas com as quais se identificavam ao invés de ampliar seus capitais profissionais. Tal atitude pode se justificar pela satisfação do gosto e / ou pelo desconhecimento do mercado de trabalho. Este desconhecimento da profissão foi base para as principais sugestões de mudanças curriculares que eles, após inseridos no mercado, apresentaram como sendo fundamentais para o processo formativo.

Dimitri: Inseriria a disciplina de Música de Câmara para Eventos/Casamentos bem como disciplinas que discutisse a questão da atuação do músico e as oportunidades de mercado que existem de fato para o profissional atual.

Rabello: Teria mais disciplinas práticas. Produção musical (conhecimento de todas as fases: pré-produção, gravação, mixagem, masterização, distribuição, marketing cultural), produção executiva, direção musical, vendas e negociação com contratantes, ... Conhecimento básico de lutheria. Esses são alguns tópicos em que me deparei na minha vida profissional e que tive que procurar conhecimento em diversas fontes devido a exigência do trabalho

Hélio: Acho que seria importante a inclusão de matérias que tragam reflexões sobre as possíveis atuações profissionais, do papel do músico na sociedade enquanto profissional. De um modo geral valorizaria mais a formação do músico enquanto profissional.

Tim: Acredito que seria muito importante oferecer matérias de gerenciamento de carreira e matérias que trabalhassem postura no palco e oratória. Pensa nessas coisas porque aprendemos a tocar bem, mas não sabemos como vender essa habilidade. Além disso, disso, nos apresentamos frequentemente nos palcos sem saber como agir lá, sem saber como estabelecer comunicação com o público, como falar bem.

Fran: Acrescentaria disciplinas de empreendedorismo, planejamento e gerenciamento de carreira, noções de "publicidade", contato com imprensa e produção, utilização de tecnologia de uma forma mais profunda (softwares de música, gravação, uso da internet, etc), políticas públicas de apoio à cultura, como leis de incentivo, etc... E acrescentaria disciplinas voltadas à didática e educação no meu instrumento, especialmente voltados para o ensino da música popular (sinto que ainda há falta de material didático).

Ao analisar ementários e currículos das IES do meu multicaso, tais disciplinas sugeridas são pouco ou nada contempladas. Produção musical, compreensão de projetos e leis de incentivo, alguns softwares são abordados, geralmente, em disciplinas optativas não fixas, isto é, podem estar inseridas dentro de seminários temáticos, ou como tópicos livres dentro de um determinado núcleo curricular, e, podem não ter uma continuidade / obrigatoriedade de oferta dentro dos cursos.

Ao retornar a uma das minhas questões iniciais – *como os currículos trabalham questões de identidade profissional?* – é possível perceber que os currículos tendem a produzir identificações profissionais descontextualizadas da própria profissão (SALGADO E SILVA, 2005). Uma saída para modificar tais produções, dentro do modelo burocrático de desenvolvimento acadêmico (reformulação curricular e contratação de professores), seriam as parcerias com instituições e profissionais que promovem tais conhecimentos, como *interposição profissional*: consultores de marketing, estúdios, gravadoras, orquestras profissionais, empresários de gestão do *music business*, etc.

Tal *interposição*, neste caso, pode ser mediada diretamente pela instituição de ensino, dentro de um processo efetivo de flexibilização curricular. Outras sugestões de mudanças, entretanto, já podem ser contempladas dentro do modelo flexibilizado, mas não são plenamente desfrutadas pelos alunos. No jogo de escolha entre as disciplinas optativas e obrigatórias, muitas vezes, as áreas mencionadas abaixo (educação / licenciaturas, desenvolvimento de escrita, comportamento humano) poderiam ser cursadas como escolha dos alunos. No entanto, como não são obrigatórias, ficaram marginais nos processos formativos.

VJ: Considerando a necessidade que a maior parte dos bacharéis em instrumento encontram de se dedicar ao ensino de música, mesmo que parcialmente, e algumas atitudes altamente questionáveis por parte de muitos professores, adicionaria como obrigatório ao menos um módulo de uma disciplina que tratasse de pedagogia musical. Acredito ser comum que músicos que sempre priorizaram a performance de repente se deparem com a necessidade de dar aulas, porém sem ter as habilidades interpessoais para fazer isso com qualidade. Infelizmente, não são raros os casos de abusos morais por parte de professores irresponsáveis que projetam em seus alunos expectativas absurdas e doentias chegando muitas vezes ao ponto de traumatizarem e incapacitarem seus alunos gerando fobias com relação à prática musical e à performance pública. Acho, portanto, que todo músico deve ter um contato mínimo com aspectos pedagógicos. Com relação à minha formação como pianista, senti falta em meu curso de disciplinas que trabalhassem consciência corporal. Também não é raro que os

instrumentistas desenvolvam lesões em seus corpos devido a uma sobrecarga de trabalho e de tensão que poderia ser evitada com o uso de técnicas de consciência corporal como a Técnica Alexander, Eutonia, Método Feldenkreis, entre outros. Penso que, uma vez que o instrumento essencial de todo músico é o corpo, uma educação corporal é imprescindível na educação musical. Ainda, apesar de ter cursado um ano da disciplina "Colaboração Pianística", que me possibilitou entrar em contato com um campo maior de atuação como pianista, essa disciplina não era obrigatória. Acho importante que os cursos de piano considerem a real dificuldade de se estabelecer no mercado como pianista solista/recitalista e possibilitem que os alunos entrem em contato com outros campos de atuação.

Neni: Eu acrescentaria algumas disciplinas que introduzem a licenciatura, pelo menos brevemente e disciplinas que exigem maior contato com a escrita, para desenvolver essa habilidade também.

Matheus: Teria mais matérias sobre comportamento humano pois ajuda a entender melhor o tipo de aluno que temos em mãos.

Tais sugestões poderiam ser contempladas se, guiados de forma mais consciente e realista em seus processos formativos, os estudantes aproveitassem de forma mais otimizada os recursos que as universidades oferecem. Acredito, partindo destas reflexões que a flexibilização curricular pode ser uma brecha efetiva para o documento curricular como espaço para profilaxia social no desenvolvimento do currículo em ação.

Currículo como profilaxia social

Considerando a proposta de uma formação ampla, crítica e reflexiva, e compreendendo a aula universitária como quaisquer espaço-tempo em que experiências se tornem aprendizados conscientes para uma formação profissional cidadã (MASETTO, 2015), o currículo enquanto prática pode ser visto como um lócus de profilaxia social.

A profilaxia social é uma ação preventiva para o bem comum e individual. Como uma metáfora tomada das ciências da saúde, é um conjunto de ações dispostas para preservação e manutenção do bem estar e que atua para a prevenção contra malefícios. A profilaxia, quando posta em ação na sociedade, encontra lugar nos processos educacionais como espaços de informação e (trans)formação dos seres humanos. Aqui, considero a possibilidade de criação da ação profilática por sistemas de educação ao desenvolverem formações amplas, transcendendo conteúdos e técnicas, e podendo refletir valores mais humanos e fadados ao inacabamento dos seres (FREIRE, 1996).

Localizar na educação musical superior, e nos formatos de seus currículos, as possibilidades de uma ação profilática, requer a compreensão da própria educação musical como “profilaxia social” (CAZNOK, 2013) em seu estado híbrido de educação enquanto

projeto político e música enquanto relação. Uma educação musical que considera a alteridade, a diferença e que busca uma equidade nos processos de transmissão de conhecimentos e saberes, de formação e inserção profissional dos músicos no mercado.

Sugiro tal profilaxia a partir da formação superior por acreditar que profissionais bem formados conseguem romper ou reinventar ciclos que têm se tornado viciosos no mercado de trabalho, no sistema escolar e no estar e perceber-se no mundo. A flexibilização curricular, a mudança de postura de docentes e discentes, o trânsito entre os saberes e os conhecimentos marcam as possibilidades dos giros de pensamento que rompem com os silenciamentos que história colonialista carrega.

Resumo

Este capítulo propôs uma discussão a partir do conceito de currículo como prática. Os documentos curriculares foram analisados segundo os conceitos de música e cultura, apresentados nos textos, e segundo as possibilidades de flexibilização curricular na organização das disciplinas e percursos dos alunos. As análises apontaram uma manutenção dos valores e premissas colonialistas, de uma forma generalizada. No entanto, algumas políticas curriculares permitem possibilidades (de)coloniais, ou seja, possibilidades de caminhos e pensamentos outros que não reproduzam a estrutura vigente. Tais possibilidades, contudo, embora existam nos documentos curriculares, podem não se efetivar na prática, pois demandam disposições pessoais, tanto discentes quanto docentes. Por fim, o próprio currículo é apresentado como uma forma de profilaxia social: se bem articulado, favorecendo diálogos entre as realidades formativas e profissionais, possibilitam a formação de profissionais mais conscientes de si e de suas práticas.

6. Ser ou não ser – o que ser?

A prática profissional moldada pelos conceitos de ensino e de educação

O professor é um educador! Que quer isto dizer? Que todo o professor é, quer queira quer não, um educador? Que o professor deve ser um educador? Mas, se todo o professor é / deve ser um educador, deverá todo o educador ser professor? Por outras palavras, por onde passa a diferença essencial entre o professor e o educador? Que relações pode / deve o professor estabelecer entre a sua actividade de ensino e a sua participação no processo educativo? (POMBO, 1995, p.15)

Este capítulo apresenta uma provocação reflexiva sobre a diferenciação e assunção dos termos *educador musical* e *professor de música*. A construção dos significados e identificação foi considerada a partir dos conhecimentos da experiência de cada colaborador e da reflexão sobre a origem e o uso dos termos *educação* e *ensino* no português brasileiro e na realidade do país. A identificação como professor de música revelou uma prática e concepção mais restrita, mais técnica, voltada para a transmissão de conteúdos e informações. A identificação como educador musical apresentou uma prática ampla, preocupada com o desenvolvimento global e formação humana do aluno. Enquanto provocação, tal questionamento culminou, uma vez mais, no processo formativo, na prática dos docentes universitários e na possibilidade de uma educação musical superior, enquanto lugar de treinamento e formação profissional.

6.1. Provocações

Diferenciar educador musical de professor de música parece ser, sem dúvida, um grande tabu na educação musical enquanto área do conhecimento. No campo de disputa conceitual os binômios *educação musical* e *ensino de música* vão se imbricando nos discursos, tanto da prática quanto da formação profissional dos músicos que atuam no ensino, sejam eles bacharéis ou licenciados. No campo da pesquisa e da constituição da área acadêmica diferentes termos

vão surgindo segundo definições que enquadram a prática profissional: professor de música, músico professor (JARDIM, 2008), músicos-educadores (SOUZA, 2016), arte-educador, educador musical (PENNA, BARROS & MELLO, 2012).

A profissão de professor é historicamente constituída, relacionando-se não só ao ambiente da escola regular, mas remontando muitas das relações nas quais há a transmissão de algum conhecimento (NÓVOA, 2017). Mas o que é um educador? O que diferencia professores de educadores? Ser educador não constitui um status / ocupação profissional reconhecido. No entanto, é assim que muitos profissionais se declaram / assumem. O que é isso, então? Acreditando que a auto definição é crucial no processo de desenvolvimento das identidades profissionais (BENNETT, 2008), tais questões vêm à tona como provocação filosófica.

Provocação, não como interpelação ou desafio, não como defesa violenta / persuasiva da opinião, jogo dialéctico de teses contraditórias. Provocação, não como operação de fascínio, pelo suscitar da admiração por *quem* ensina mas como capacidade de entusiasmar por *aquilo* que está a ser ensinado. Provocação, portanto - e é de novo a etimologia que nos ilumina - enquanto *pro vocare*, mandar vir, chamar *iyocare* para uma posição fronteira, pôr diante (*pro*); numa palavra, provocação enquanto *antecipação* de espaços de sentido no interior dos quais se recomeça a tarefa infinita e inquietante do pensar. (POMBO, 1995, p.26)

Nesta inquietante tarefa, para além da rotulagem de cada prática, interessa-me discutir a assunção pessoal e conceitual sobre os termos partindo da experiência. Como os colaboradores desta pesquisa se identificam na sua relação com o ensino de música? Há, para eles, diferenças entre ser professor de música ou educador musical? Há, inclusive, uma concepção diferente sobre estes termos? Como a mediação pela linguagem – a compreensão e prática de um conceito na experiência – molda a prática profissional? Estas questões permeiam a discussão não na tentativa de defender ou condenar os binómios, senão advogar pela diferença na constituição etimológica de educação e ensino que impactam a formação identitária, demandando o olhar mais amplo para o assunto e a reflexão pautada no “saber da experiência” (LAROSSA BONDIA, 2002)

Diferente de um saber científico, ou de um saber informativo, o saber da experiência pode ser compreendido como “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida, e que vai conformando o que alguém é” (LAROSSA BONDIA, 2002, p. 27). Considerado um conhecimento particular, porque cada sujeito é dono de uma experiência própria, este saber vai se tecendo nas elaborações e enfrentamentos do *self* e do outro, bebendo em diferentes fontes – educação e ensino formais, informais ou não formais (MAK, 2007), socialização profissional (DUBAR, 2005), entre outros – para se constituir parte

fundamental dos processos de *formação ao longo da vida*. Processos estes pelos quais as identidades profissionais vão se formando, deformando e reformando nas experiências no campo do trabalho.

6.2. Educação e ensino – conceitos que moldam práticas

Educar e ensinar são termos com etimologias distintas que orbitam a formação das pessoas enquanto seres socializados por uma linguagem que denota e conota as coisas como elas são, ou, parecem ser. Importa notar que, enquanto palavras / conceitos da linguagem, próprios de uma língua, neste caso o português brasileiro, os significados adquiridos pelos termos não estão fixos em suas origens. São constantemente construídos e transmutados nas práticas da língua, que é viva, que “existe enquanto a falamos mas também enquanto possibilidade (inesgotável) de ser falada (POMBO, 1995, p.19). Algo que existe não de forma “unívoca, mas equívoca, plurívoca, cheia de ambiguidades e duplos sentidos; não é explícita, mas implícita, evocativa. Com ela são permitidas todas as espécies de al/usões e il/usões” (POMBO, 1995, p.21). E por usos tanto do aludir quanto do iludir, faço este exercício de comparação entre a compreensão da origem das palavras e dos significados assumidos na prática, no conhecimento da experiência.

Na origem latina do termo, ensinar – (*in*) *signare* – significa pôr em signo, em sinal. Pertence “à família de ‘ensinar’, palavras como ‘assinalar’, ‘designar’, ‘consignar’, ‘significar’” (POMBO, 1995, p.24). Ainda segundo a autora, ensinar “é escolher as palavras necessárias, aquelas que tomam possível uma distinção, é encontrar a marca distintiva (insígnia) de uma ideia, tornar notável, notório (insigne). Ensinar é fazer conhecer pela palavra, iluminar para que o outro veja, ‘*dar a ver*’” (IDEM).

Este “pôr um signo”, no decorrer dos processos formativos, parece se aproximar da transmissão de conteúdos e técnicas; de informações transmitidas de quem sabe para quem não sabe. Uma prática que se move de fora para dentro, transmitindo informações, que podem, ou não, serem aprendidas, apreendidas e transformadas em conhecimento. Ensinar se aproxima dos métodos de como fazer e de como transmitir. Ensinar foi sendo tomado como *o que um professor faz*. Educar, no entanto, toma outras proporções.

“Do Latim *educare*, que é uma forma derivada de *educere*, contém a ideia de conduzir. Da mesma raiz, nascem: produzir, seduzir, deduzir, induzir, traduzir e outras” (BARBOSA-LIMA, CASTRO e ARAÚJO, 2006 p. 241). Partindo desta concepção de *condução*, Freire (2015), valorizou o termo educação em detrimento a ensino. Ser educável é condição

intrinsecamente humana decorrente do fato de que somos seres inacabados, ou seja, em constante formação (FREIRE, 1996). Educar, um processo dialógico-dialético, interno e externo, compreende “formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser” (ROMÃO, 2016, p.133). Nestas formas diferenciadas, Freire elencou dois tipos principais e opostos de educação: bancária e libertadora / problematizadora (FREIRE, 2015). Sobre a primeira atuam a transmissão, a condição de autoridade de quem sabe sobre quem nada sabe, a reprodução e a opressão. Sobre a segunda atuam as possibilidades de libertar-se através da problematização, da tomada de consciência, da construção da autonomia e do “ser mais” (FREIRE, 2015).

Tais concepções são antagônicas.

A “bancária”, por motivos óbvios, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como *estão sendo* os homens no mundo, e para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade. A primeira “assistencializa”; a segunda, critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a *intencionalidade* da consciência como um desprender-se ao mundo, a “domestica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 2015, p. 101. *Itálicos do autor*).

Legalmente, a educação, enquanto “direito de todos e dever do Estado e da família”, deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998). As diferenças entre as práticas educativas – se bancárias ou libertárias, se dão na vida enquanto práxis. E por ser da ordem da vida (MATURANA, 2001) a educação constitui-se em um campo do poder. Embora presente nos termos constitucionais do país enquanto Estado, por ser do campo do poder, enquanto ferramenta e processo de formação de pessoas, é intrinsecamente um campo de disputa nas esferas políticas. Sobre os processos educativos recaem os bônus, e principalmente os ônus, da fragilidade das políticas de Estado – permanentes e garantidas, frente às políticas de governos – transitórias e partidárias).

Ainda por sua abrangência, podemos deduzir que a educação comporta o ensino, ela é um todo do qual o ensino, enquanto transmissão de signos, é apenas uma parte. Beeching (2010) salienta que educação é o que as pessoas sintetizam do seu conjunto de experiências e reflexões. Esta síntese “é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante” (FREIRE, 1996 p.27). E

por acreditar neste “pôr sentido”¹²⁶, muito próprio dos atos de estar presente e consciente, de despertar presença e consciência, provoqueei meus colaboradores a pensar sobre os termos professor e educador. A assunção e definição dos termos professor e educador revelou visões de mundo, assim como a definição de educação musical também tem revelado (PENNA, 2008).

6.3. A entrada no mercado de ensino e o conhecimento da experiência: a assunção profissional dos termos

Como você se define: professor de música ou educador musical? Entendo que uma questão posta desta forma, ou um ou outro, limita as respostas e pode, inclusive, limitar o campo de reflexão das pessoas. No entanto, minha curiosidade envolvia tais termos, e como havia um espaço para justificativa, caso os colaboradores quisessem poderiam questionar e argumentar, inclusive, sobre a própria pergunta.

Os padrões de resposta foram variados, havendo aqueles com respostas imediatas – nunca pensei a respeito, não tenho opinião formada sobre o assunto – até os que mostraram um processo profundamente reflexivo sobre a questão. Como apresentado nos dados do quadro 18 (p. 128), 12 colaboradores (28,5% da amostra) se identificaram como *educador musical*, e 30 colaboradores (71,5% da amostra) como *professor de música*. Embora sobre tal escolha pese o *habitus* profissional de compreensão do que é ser professor – transmitir conhecimentos e técnicas, o conhecimento experiencial (LAROSSA-BONDIÁ, 2002) sobre o que é um educador musical foi bastante variado.

Antes dessa discussão, contudo, faz-se necessário compreender por que estes sujeitos entraram no mercado de ensino.

Entrada no mercado de ensino

Sem sombra de dúvidas, estar ou não preparado para dar aula, para enfrentar os desafios que a relação professor-aluno apresenta, foi, e é, a grande questão por trás de toda esta pesquisa sobre identidade profissional de bacharéis que atuam no ensino.

¹²⁶ “Pôr sentido”, expressão explorada por Glaura Lucas em sua pesquisa com congadeiros é aqui tomada de empréstimo complementando os significados de educação. “Pôr sentido é colocar a atenção necessária para a construção do aprendizado e para que o conhecimento se fixe na memória da mente, do corpo e do espírito” (LUCAS, 2005, p.133).

[A] maioria dos estudantes que realizam estudos de performance instrumental ou vocal no ensino superior pode não ver o ensino, seja em uma sala de aula ou em um estúdio particular, como “fazer” música de verdade. Como resultado, questões de identidade pessoal e profissional geralmente surgem quando estudantes de performance musical contemplam o trabalho ou treinamento como professores. Estudantes de performance tipicamente investiram de forma pesada em suas identidades musicais e aspirações de carreira como instrumentistas ou vocalistas, e podem experimentar muita tensão ou conflito entre os papéis de performer e professor, um problema explorado por Mark (1998) em *The Music Teacher's Dilemma - Musician or Teacher?* (DONALD, 2012, p. 45. Tradução minha.)¹²⁷

Ensinar é *habitus* profissional na composição da carreira de um músico, uma inerência do campo de atuação que legitima os saberes adquiridos durante a trajetória formativa (REQUIÃO, 2002). No entanto, dos 42 colaboradores apenas 10 ingressaram no curso já com consciência e vontade de se tornarem professores, e todos estes se assumiram como educadores ao longo dos processos de construção de suas identidades profissionais. Cinco colaboradores claramente não queriam atuar no ensino, e somente se identificaram como professores. Os 19 demais, aproveitaram oportunidade de trabalho para atuarem na docência, por motivos variados.

Abc: Eu não sei se eu queria trabalhar no ensino, mas acho que era uma coisa meio natural na vida de músico. A gente naturalmente passa pelo caminho da transmissão do conhecimento, e foi um caminho natural da minha vida. O objetivo principal talvez não fosse dar aula e estar no ensino, talvez fosse a performance, como instrumentista, compositor, improvisador. Mas eu acho que é um pouco blurry, em inglês, turvo, a linha entre a execução e a transmissão, tá tudo muito próximo.

Após as experiências de inserção na docência, algumas delineações, próprias da prática e da experiência, puderam ser observadas nos processos de formação identitária e profissional dos colaboradores. Muitos, como apontam outras pesquisas (BENNETT & STANBERG, 2006; MITCHEL, 2008, DONALD, 2012) desenvolveram o gosto pela docência, compreendendo esta como parte importante de sua identidade profissional.

No desenvolvimento deste gosto estavam expressos o choque de responsabilidade frente aos alunos e as gratificações e sentimentos de realização ao observar o desenvolvimento do outro.

¹²⁷ “(...) most students who pursue instrumental or vocal performance studies in higher education may not view teaching, whether in a classroom or private studio, as actually “doing” music. As a result, issues of personal and professional identity often arise when music performance students contemplate working or training as teachers. Performance students have typically invested heavily in their musical identities and career aspirations as instrumentalists or vocalists, and may experience a great deal of tension or conflict between the roles of performer and teacher, a problem explored by Mark (1998) in *The Music Teacher's Dilemma - Musician or Teacher?*” (DONALD, 2012, p. 45). A autora cita: MARK, D. *The music teacher's dilemma: Musician or teacher?* **International Journal of Music Education**, 32: 3-23, 1998.

VJ: *A partir de meu terceiro ano, comecei a dar aulas em uma escola de música. Minha experiência didática até o momento se restringia aos ensaios que fazia com meus colegas, em que eu sempre busquei ajudá-los com seu desenvolvimento (especialmente ao ensaiar com colegas menos experientes). Ao ingressar na escola, me lembro de ter sentido um choque de responsabilidade, pois de repente estava sendo chamado de professor e sendo respeitado pelo conhecimento que tinha. Senti que tinha uma grande responsabilidade para com o desenvolvimento dos alunos e, por isso, precisava ter muito cuidado com minha atitude e com tudo que transmitiria a eles. Até meu ingresso na escola, eu nunca ter considerado uma carreira focada no ensino, também nunca me incomodei em dar aulas e sempre gostei de poder ajudar meus colegas transmitindo meu conhecimento. Entretanto, quando a oportunidade apareceu eu estava em um momento em que precisava de mais trabalho pois acabara de perder uma bolsa que tinha na faculdade. Como meu foco de trabalho ainda não era o ensino, talvez eu tivesse recusado se não precisasse. É curioso que, após ingressar na escola, descobri em mim uma paixão muito grande por educação.*

Mica: *Nunca foi o meu objetivo dar aulas de canto. A oportunidade de substituir um amigo na Escola de Música da UCP surgiu e eu aproveitei. Sem falar que ficava muito feliz com o progresso das companheiras de naípe da Cia Bachiana Brasileira, de quem eu era monitora.*

Nos processos de formação profissional o ensino foi delineado como possibilidade de entender o que se faz, como caminho de pensar criticamente a própria prática e aprendizado, e possibilidade efetiva de construção do conhecimento. Afinal,

(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.25. *Itálico do autor*).

No aprendizado de exercício da docência, a experiência foi reforçando as relações inerentes entre música e ensino como ferramenta de autoconhecimento, e expandido a formação para atuação no campo profissional.

Rodman: *Durante 2 anos eu fui bolsista do Cenex dos cursos de extensão da ESMU que foi onde eu tive experiência durante o meu curso de dar aulas de flauta pra pessoas iniciantes, da comunidade. A maioria dos alunos que eu tive eram alunos de outros cursos da UFMG e que queriam, fizeram aula de flauta, seja por um hobby ou porque já tocavam há algum tempo e queriam melhorar suas técnicas. Foi um período muito importante da minha formação, uma das coisas mais importantes, na minha opinião, que eu fiz durante o meu curso. Porque eu tive contato na prática em como dar aula do seu instrumento. E eu acredito que seja algo muito importante, porque nós lidamos o tempo inteiro com algo que nos influencia muito, que é o contato com o professor. E quando temos a oportunidade de estar no lugar deles é sempre uma experiência não só gratificante, mas muito importante na nossa formação. E foi muito importante até mesmo pro meu crescimento técnico no instrumento, porque eu tinha que explicar coisas que eu já sabia fazer, mas eu nunca tinha pensado em como eu sabia fazê-las. E*

então eu tinha que descrevê-las para o aluno pra que ele pudesse tentar fazer, praticar. E esse fato de você trazer para as palavras aquilo que você as vezes faz sem pensar é algo muito difícil, é algo que requer prática. E essa experiência dando aula no cenex foi muito importante.

Em alguns casos a inserção na docência foi estimulada pelo professor de instrumento no curso de bacharelado, que, como reforçou Yau (2016), ao estabeleceram uma relação dialógica com seus alunos os apoiam emocionalmente no desenvolvimento de suas carreiras. Isto retoma, uma vez mais, a responsabilidade do docente do ensino superior como educador em processos de educação superior.

(Zirald) O incentivo foi do meu próprio professor de viola, que acredita no ensino do instrumento como parte essencial do aprendizado do próprio.

(Brito) O professor de percussão sempre falava que precisamos abrir o leque, dar aulas, tocar erudito e popular ser bem versátil.

(Abc) Durante o curso, os professores de saxofone da UFRJ, o Pedro Bittencourt e o José Rhua, que foram meus professores, eles sempre incentivaram isso, e viam como uma coisa natural nos estudantes que eles viam mais confiança. Eles incentivavam de uma forma geral os alunos a dar aula, a ir frente na carreira da música.

De uma forma não sistematizada, outros professores influenciaram, de alguma maneira a entrada dos colaboradores no mercado do ensino. Se não os professores, a própria possibilidade de convivência de diferentes habilitações em disciplinas comuns, especialmente as disciplinas optativas.

Gustavo: Me incentivou indiretamente através de reflexões sobre a possibilidade do ensino de música. Provavelmente a matéria mais importante nesse sentido foi "Perspectivas etnomusicológicas para o educador musical".

Lucas: Alguns diziam que o ensino era uma boa opção para reforçar o assunto trabalhado em aula, alguns falavam no sentido financeiro para propiciar mais formação e aquisição de equipamentos. Foram várias as disciplinas que estes professores ministraram. No sentido mais acadêmico, incentivando produção de conteúdo visando uma carreira em universidade, este incentivo veio de forma mais explícita na disciplina de Harmonia em Música Popular.

Mozart: Não tenho lembranças de um professor falando: vai lá dar aula de música. Mas o curso da UFMG é muito composto por optativas. Durante uma disciplina, por exemplo, técnica vocal, tenho colegas do curso de canto, de instrumentos, e o próprio aluno que faz bacharelado em canto, faz as mesmas disciplinas, então a gente se encontra muito. Então assim, são mais os conteúdos das disciplinas. Por exemplo, eu hoje trabalho com coro, eu sou praticamente, em alguns momentos, um educador musical para aquele grupo de pessoas. Então, pra mim, foi importante estudar técnica vocal. Então eu vejo que as disciplinas servem como ferramentas para o ensino. Não necessariamente que, em suas ementas esteja discriminado desta forma. Mas não me lembro, especificamente, de algum professor me dizendo: Vá dar aula de música!

No princípio, minhas suspeitas giravam em torno da identidade docente fortalecendo a identidade profissional dos músicos. No entanto, no decorrer deste estudo, ficou cada vez mais claro que não se trata somente de um fortalecimento identitário com a docência que, senão de desenvolvimento de múltiplas facetas identitárias, de um multisujeito que também atua no ensino, que vai se assumindo no desenvolvimento de sua carreira.

Assumindo-se educador ou professor

As construções conceituais de cada sujeito sobre o que é ser *professor de música* ou *educador musical* são conhecimentos da experiência individual e social. O que diferencia os termos, para além da etimologia, passa pelo *habitus* profissional da docência, pela construção curricular que diferencia a licenciatura do bacharelado e pela compreensão pessoal dos processos educativos mais amplos.

Diferenciação pelo *habitus* profissional

Habitus profissional, como qualificante da compreensão mais generalizada do *habitus* (BOURDIEU, 2009), precisa ser compreendido dentro da profissão docente. Ensinar é ação estruturante da prática de professores, o que faz com que, qualquer pessoa que ensine algo a alguém possa, dentro das estruturas sociais, ser compreendido e reconhecido como professor, independente de sua formação. Essa condição que transcende um simples hábito social encontra lugar no inconsciente coletivo que gera os conhecimentos sobre o que seja um professor.

Há quem se define como professor unicamente por tal *habitus* profissional da transmissão do conhecimento e pelos capitais sociais envolvidos com a profissão, inclusive pela aceitação social da profissão. Em oposição, educador é socialmente bastante usado para a educação infantil.

Giovana: As pessoas compreendem melhor como Professora de Música, e prefiro esse termo. Para mim, não há diferença entre os termos. Mas as pessoas tendem a achar educadora um termo mais adequado a professora de crianças menores.

Tais análises merecem ser feitas dentro do uso da língua no campo escolar, a partir do qual os profissionais que atuam no ensino / educação vão construindo, ao longo da vida, suas concepções sobre esta área. No Brasil, os termos de divisão dos ciclos escolares são *educação* infantil e *ensino* fundamental, médio, técnico e superior. Durante a educação infantil os

processos formativos são mais holísticos e integrados, com diferentes percepções de tempo, respeitando o desenvolvimento infantil em sua complexidade. Ao passar para o ensino fundamental, aos 6 anos, as crianças experienciam as fragmentações de conteúdo, as formatações de espaço na sala de aula, o tempo compartimentalizado e a separação entre quem sabe / ensina o quê – matemáticas, línguas, história, geografia, ciências, filosofia, artes... Música¹²⁸.

Assim, a ideia de que um professor trabalha de forma mais restrita, vai sendo construída.

Pianista: Para mim, o educador musical trabalha com conceitos mais amplos e gerais em música. O professor de música é mais específico, no meu caso, trabalho conceitos da música aplicados ao repertório de piano.

Bratsche: Penso no educador enquanto um profissional que aborda questões muito além do que uma escala maior em sala de aula, enquanto eu, professor me vejo como simples reprodutor de uma "tradição manual".

Neni: Pra mim um "professor de música" seria alguém que atua de maneira mais restrita, ex: professor de algum instrumento, professor de teoria. "Educador musical" seria alguém que insere a percepção da música de uma maneira mais plural, visando não somente o domínio técnico de uma ferramenta, mas uma construção de identidade, bom gosto...

Para além de uma ideia, a construção da imagem do professor vai tecendo a prática de profissionais que atuam a partir da reprodução – de conceitos, repertórios, técnicas, métodos de transmissão, concepção de música e de fazer musical.

O professor de amanhã não poderá fazer outra coisa senão repetir os gestos de seu professor de ontem e, como este não fazia ele mesmo senão imitar seu próprio mestre, não se vê como, nesta sequência ininterrupta de modelos que se reproduzem uns aos outros, se poderia jamais introduzir qualquer novidade (BOURDIEU & PASSERON, 2010, p.84).

Diferenciação pela formação curricular

O peso do conhecimento musical performático (prática de um instrumento musical) e de um *não conhecimento* pedagógico foram colocados como fator de diferenciação entre os termos.

¹²⁸ Nóvoa (2017) argumenta que a distinção de termos, também presente na educação – entre pedagogo (educador) e professor, dilui o processo de formação de uma identidade docente. No caso do Brasil, esta diluição está também presente nos programas de formação de professores. Nas licenciaturas em Pedagogia surge, por vezes, a ideia de que “ser pedagogo” é mais amplo e prestigioso do que “ser professor” (é certo que a profissão docente deve alargar-se a missões de gestão, de pesquisa, de animação e de ação pública, mas a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis) (NÓVOA, 2017, p. 1112).

Rmusick: *Professor tem uma base musical maior que o educador em relação a experiência prática.*

Rita: *Na verdade, não sabia que existia diferença. Mas não me considero uma educadora musical porque não estudei licenciatura e não tenho conhecimento pedagógico suficiente.*

Luiz: *Me considero professor e não sei dizer exatamente a diferença. Me considero professor porque não tenho nenhuma formação em educação na universidade. Por isso não me considero um educador, mas sim um professor de música, voltado para a prática.*

As respostas acima, todas de sujeitos que se assumem como *professores de música*, revelam a o conhecimento a partir de uma experiência baseada na diferença curricular que pesa entre bacharelados e licenciaturas – a carga performática de fazer música (performance) *versus* a carga pedagógica. Em tais respostas embute-se o peso da transmissão de um conhecimento técnico, que parece ser descontextualizado de um processo formativo consciente ou mais amplo. Como argumenta Beeching, “é um erro confundir a estrutura dos cursos – o currículo – com a educação” (BEECHING, 2010, p.13. Tradução minha)¹²⁹

Diferenciação pela compreensão de educação

O ciclo da reprodução parece ser modificado, gerando uma renovação de *habitus* profissional nos colaboradores que se assumem educadores, na medida em que reconhecem a abrangência da educação enquanto formadora da experiência.

Guiller: *Educador musical é aquele que se preocupa com o todo da música e do indivíduo. Se preocupa em formar um indivíduo musicalmente crítico, sensível e humano. Professor de Música é um profissional competente, que saber ensinar as técnicas da linguagem musical.*

Ex-calouro: *Ensinos são compartilhados além do conteúdo das matérias, educador, a meu ver, seria um professor com visão mais abrangente.*

As concepções sobre o que é um educador e porque os colaboradores se definem como educadores perpassam assuntos que envolvem a música em sua função social, o desenvolvimento de um ser reflexivo e a formação plena do ser humano.

Isaque: *Professor de Música é o profissional que leciona música por uma finalidade (seja o aluno se apresentar em algum evento, seja lecionar pra cumprir conteúdos, etc.). Educador musical é o profissional que trabalha a alfabetização musical juntamente*

¹²⁹ “It is a mistake to confuse a set of courses – the curriculum – with an education” (BEECHING, 2010, p.13).

com a educação interdisciplinar, proporcionando não apenas a formação musical, as o desenvolvimento das habilidades musicais com funções sociais.

Mica: Eu penso ser a função de Educador Musical mais ampla. Eu procuro sempre ir além do ensino simples de Música (ensinando técnica e a música apenas). Procuro sempre fazer com que eles pensem além do papel levando-os à reflexão acerca que questões musicais que não estão visíveis na superfície, como retórica, interpretação, história, etc. Além de incentivá-los sempre, não importa em que patamar estejam.

VJ: Em minha opinião, o termo educador é mais abrangente. Para mim, a música (e as artes no geral) é um meio muito valioso através do qual toda pessoa pode entrar em contato consigo mesmo. Aprender a tocar um instrumento, portanto, não consiste em somente em dominar uma técnica específica, mas sim em entrar em contato com nossas características como seres humanos incluindo nossos medos, nossas dificuldades e nossas virtudes. O fazer musical exige disciplina no estudo; habilidades interpessoais nos ensaios; um grande esforço intelectual na construção de uma performance; conhecimento do corpo; abertura para ideias e opiniões diferentes; etc. A maior parte das habilidades envolvidas no estudo de música, portanto, pode ser transportada para qualquer outra área da atuação humana pois acredito que o desenvolvimento musical de alguém nunca está desvinculado de um desenvolvimento pessoal. Por essa razão, acredito que o termo "Educador" é mais próprio pois creio que o real aprendizado de música consiste também em uma educação plena como ser humano.

Assumir-se educador, nos termos apresentados, fortalece a identidade profissional docente, ainda que alguns dos colaboradores que assim se reconhecem não tenham tido a pretensão de atuar no ensino quando ingressaram em sua formação superior. A docência em música, enquanto parte inerente da profissão, ainda é, majoritariamente, assumida como ocupação complementar. Nem todos adentram à ela para além da composição de renda (PICHONERI, 2006). No entanto, reconhecer a docência como viabilidade de realização profissional, ou parte de uma carreira de sucesso, tem se tornado cada vez mais comum, como mostram alguns estudos (BENNETT & STAMBERG, 2006; BEENCHING, 2010; DRUMMOND, 2012). Ao que parece, os colaboradores desta pesquisa que se assumem educadores foram desenvolvendo sua experiência, se educando profissionalmente enquanto educavam seus alunos. Afinal, enquanto seres incompletos vamos educando-nos uns aos outros, e nos processos de ensino, ensinamos e aprendemos (FREIRE, 2016).

Embora menos abrangentes em sua atuação, muitos que se identificaram como professores também preenchem sua prática de sentido. Ensinavam de forma mais técnica e restrita por acreditarem que esta era a melhor prática. No entanto, isto poderia ser interpretado, em alguns casos como “inércia pedagógica” e “inabilidade de adaptação” (DONALD, 2012, p.45). Enquanto educadores se pautaram na renovação de *habitus* pedagógicos, professores estavam, em sua maioria, na recriação destes *habitus*. A renovação do *habitus* pedagógico demanda a tomada de consciência que, como argumentei no capítulo anterior, acontecerá sob a influência do professor universitário.

6.4. De “verdades” e realidades

Ao remontar o desenvolvimento da educação musical na China, Yang (2010) lança dois questionamentos: “*Como educação musical se difere do treinamento de músicos profissionais?*” (YANG, 2010, p.83. Tradução minha). “Desde que ‘educação musical’ é conhecimento e filosofia, o que é educação musical profissional?” (YANG, 2010, p.84. Tradução minha)¹³⁰. As respostas virão na consideração do que seja “*a verdadeira educação musical*” e na permanência e cultivo de músicos nos conservatórios.

A verdadeira “educação musical” não deve se dar nem fora da música nem separada do entretenimento cotidiano; deve oferecer realização artística e realçar as emoções. Educação como esta deveria levar em consideração não só os oficiais [músicos profissionais], mas ser disponível para todas as pessoas (YANG, 2010, p.83. Tradução minha)¹³¹.

Embora tenha meus receios com o uso dos termos *real* ou *verdadeiro*, por acreditar nas parciaisidades sócio-histórico-culturais da verdade (FOUCAULT, 1999), a definição acima pode ser vista como algo que engloba tanto as múltiplas verdades, quanto as múltiplas músicas. Ao considerar o entretenimento cotidiano e a música dos profissionais, a definição favorece a compreensão da música como cultura – como objeto de cultura, como prática cultural e, principalmente, como produtora de cultura (ELLIOTT, 1995; MERRIAM, 1964).

Ao transpor essas considerações para a realidade brasileira é possível destacar algumas questões que ressaltam o quanto a Educação é um campo de disputa, por ser campo de poder; o quanto esta “verdadeira educação musical” ainda é utópica¹³² e como desenvolvemos nossa educação musical profissional, considerando aqui as universidades e não os conservatórios.

¹³⁰ “*How is music education different from the training of professional musicians?*” (YANG, 2010, p.83). “*Since ‘music education’ is knowledge and philosophy, what is ‘professional music education’?*” (YANG, 2010, p.84).

¹³¹ “*Real ‘music education’ should be neither outside music nor separated from daily entertainment; it should offer artistic achievement and enhance one’s emotions. Education like this should take into consideration not only the officials, but should be available to all people* (YANG, 2010, p.83).

¹³² Nota desabafo... Escrever sobre isto em um momento político de ataques, cortes e ‘contingenciamentos’ à educação, e, principalmente à educação pública, e à cultura, de uma forma geral no Brasil, me é muito desafiador. Mostra o quanto, em cada pequeno gesto, precisamos resistir à inversão de valores que têm se instaurado na sociedade e defender nossas crenças na música como cultura, na educação musical verdadeira enquanto direito de todos, na educação libertadora enquanto caminho possível para o ser humano tornar-se humano.

A utópica “verdadeira educação musical” no Brasil

Há que se considerar que o *ensino* de música, ou mesmo a prática de uma *educação* musical, no país não está consolidado, nem legalmente, nem na prática dentro do sistema escolar. A Lei 13.278/2016¹³³ que dispõe da obrigatoriedade dos quatro conteúdos – música, dança, teatro e artes visuais – além de muito recente, ainda é controversa em sua implementação prática e em sua execução efetiva por parte dos profissionais atuantes na área. Geralmente, recai sobre o licenciado em uma das áreas lecionar sobre os quatro conteúdos. Em alguns casos, especialmente na educação privada, há a possibilidade de as áreas serem lecionadas por professores especialistas em cada uma delas. Embora meu foco aqui sejam bacharéis e não licenciados, a tônica da discussão é: educação musical ainda não é uma política de estado no Brasil.

Fora do sistema escolar, vemos uma presença maior da educação musical / ensino de música, em escolas especializadas e projetos sociais. Tais projetos, muito mais vinculados às políticas estaduais, municipais e à atuação do terceiro setor, têm provido as práticas cotidianas do fazer musical, além de serem uma das grandes áreas de atuação de bacharéis no ensino de instrumentos musicais (BRASIL DE TUHU, 2017). Nestas atuações alguns bacharéis conseguem transpor a categoria de professor de música para educador musical, uma vez que música, nestes contextos, para além da formação de músicos / ensino de instrumentos, é usada como veículo de transformação social e desenvolvimento de cidadania – realização artística cotidiana, trabalho com emoções e afetos, mobilidades socioculturais, atendimentos à populações situação de vulnerabilidade social (KLEBER, 2011).

Embora ainda utópica, é esta utopia que nos impele, enquanto educadores, a continuar nos movimentando em busca de uma verdadeira educação musical. Olhamos para esta a utopia como por uma janela, como propôs Galeano: “Ela [a utopia] está no horizonte (...). Me aproximo dois passos, ela se distancia dois. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos mais adiante. Por mais que caminhe, nunca a alcançarei. Para que serve a utopia? Para isso serve: para caminhar” (GALEANO, 2001, p.230. Tradução minha)¹³⁴.

¹³³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm

¹³⁴ “Ella está en el horizonte (...). Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminhar” (GALEANO, 2001, p.230).

Educação musical profissional x ensino musical profissionalizante

Nos termos que discuti a construção de todo este capítulo, ousou dizer, baseada nos dados dos colaboradores, na elaboração das minhas experiências e das deles, que ainda não temos um Educação Musical Profissional, e estamos lutando por uma Educação Musical Superior. O que temos parece ser um Ensino Musical Superior Profissionalizante. Tomo licença para o uso do termo profissionalizante, usado no Brasil para cursos de treinamento profissional que não se inserem dentro do ensino superior.

Os professores do ensino superior, via de regra, parecem não se reconhecer enquanto educadores – para uma formação global – reiterando o conhecimento da experiência dos colaboradores da pesquisa, para os quais professores são mais tecnicistas e pontuais. O treinamento profissional dos músicos, em nível universitário, parece não ser compreendido dentro de um processo educacional mais amplo, senão dentro de um processo de ensino mais restrito, mantendo *habitus* conservatoriais (PEREIRA, 2013) e não ampliando capitais pedagógicos (WRIGTH, 2015).

Como disse, é uma ousadia; e uma generalização. Tive muitos educadores musicais no meu treinamento profissional, inclusive minha própria professora de piano na faculdade, e muitos dos meus colaboradores também o tiveram¹³⁵. Minha colocação é: a ação de um processo educativo mais amplo recai sobre a figura dos professores de forma isolada, e não necessariamente, sobre uma política de educação superior ou uma visão programática de educação musical superior.

Voltando às questões de Yang (2010): como a educação musical é diferente do treinamento de músicos profissionais? Enquanto tais práticas focarem-se apenas no ensino do instrumento, em nada se diferem, a não ser que uma treina para a profissão e a outra não necessariamente. Quando o ensino superior, enquanto parte do treinamento profissional, se reconhecer enquanto educação musical superior, haverá, creio eu, a possibilidade de virada epistêmica da formação profissional dos músicos; a possibilidade de uma *verdadeira* educação musical superior – com toda a carga que o termo ação carrega para a constituição da *práxis*.

A educação, como movimento dialético no e para o desenvolvimento humano, requer que pensemos além das duras realidades, às vezes, impostas às escolas e naturalizadas por aqueles e aquelas que não acreditam na educação como força geradora de

¹³⁵ Não sei se ela se assumia assim, mas o treinamento profissional que ela me proporcionou, o conhecimento da experiência que ela me gerou foi o de educação e não de ensino; foi completo – pensando o mercado, os nichos existentes, o que eu de fato gostava ou não de fazer dentro da profissão.

transformações sociais e culturais capazes de provocar mudanças (NÖRBERG & FOSTER, 2016, p.190).

A identidade profissional, que parece não ser central para os estudantes ainda em formação (CARRUTHERS, 2010), poderá ser construída mais cedo. Afinal, “educadores musicais [na educação musical superior] têm o papel crucial de encorajar seus alunos a considerar que tipo de músicos eles querem ser” (BENNETT, 2008, p. 4. Tradução minha)¹³⁶. As construções de identidades profissionais que considerem a docência poderão ser ampliadas como catalizadoras de sucesso e realização profissional dos músicos (BENNETT, 2008).

Tal virada recai sobre os docentes da educação superior, sobre a tomada de consciência da expansão do olhar para a formação e compreensão treinamento profissional dentro do *ensino* universitário como algo além da transmissão de técnicas e repertórios. Para que a formação musical não se restrinja a uma parte do processo de “universitarização” (NÓVOA, 2017, p.1108) dos conhecimentos, mas que, dentro das universidades haja quem os estimula para aquisição dos saberes profissionais (SCHULMAN, 2005), atrelados à prática da pesquisa e a pesquisa das próprias práticas profissionais artísticas e pedagógicas (FREIRE, 1996).

Esta virada, dentro dos cursos de música, pode compor o quadro dos desafios da docência do ensino superior apontadas por Masetto (2015), especialmente no que tange à construção e socialização de um conhecimento interdisciplinar e contextualizado, de uma atitude de parceria com seus pares (instituições, demais docentes e alunos). O autor localiza na mudança da postura do professor a resposta para este desafio. Segundo ele, faz-se necessário

[u]m professor mediador que aprenda a trabalhar em equipe com os alunos e com seus pares na construção da docência de uma AULA UNIVERSITÁRIA entendida como o espaço-tempo no qual os PERSONAGENS agem e interagem, e nesse intercurso de ações CONSTROEM um processo de aprendizagem e de FORMAÇÃO PROFISSIONAL CIDADÃ (MASETTO, 2015, s/p. CAIXA ALTA do autor).

O professor do ensino superior, desafiado a desempenhar uma educação superior desponta como peça chave dos processos de construção das identidades profissionais que estudantes e egressos irão desenvolver em suas trajetórias. Mais que de vida profissional, esta pesquisa ressalta a importância e a posição da educação musical superior, compreendida como profilaxia social.

¹³⁶ “*Music educators have a crucial role to play in encouraging students to consider what kinds of musician they would like to be*” (BENNETT, 2008, p. 4)

Resumo

Este capítulo apresentou reflexões sobre os termos professor de música e educador musical, apontando suas diferenciações dentro das práticas e concepções pessoais dos colaboradores da pesquisa. A assunção destes termos dentro das práticas profissionais perpassa práticas curriculares, concepção de educação e reprodução de conceitos em âmbito sociocultural mais amplo. Ao que parece, assumir-se educador musical implica em uma concepção mais ampla, que transcende a transmissão de conteúdos e técnicas que caracterizariam professores de música.

Considerações finais

Da arte de (re)posicionar-se e da parte que falta

Nós, seres humanos, somos seres multidimensionais na linguagem. Em decorrência disso, ninguém é exclusivamente um cientista ou um filósofo, e todos nós somos as duas coisas em momentos diferentes de nossas tentativas de explicar e entender nossas experiências e o mundo que vivemos através delas, ou de nosso desejo de coerência em nossas relações. Então nós somos cientistas, mesmo sem nos darmos conta, quando queremos explicar nossas experiências cotidianas usando o critério de validação de explicações científicas ao vive-las como algo dado e nossa vida cotidiana. Ao mesmo tempo, somos filósofos quando refletimos sobre nossos afazeres e sobre nosso explicar, na tentativa de entender o que estamos fazendo.

(MATURANA, 2001, p.168)

Nem cientista ou filósofa, antes, um pouco de cada coisa.

A força de um *habitus* acadêmico, a valorização da experiência e o reposicionamento do olhar

Iniciei minha busca na tentativa de compreender a construção das identidades profissionais de bacharéis que atuam no ensino, cruzando experiências de formação e atuação profissional relacionadas à formação superior, cujo foco, ao longo do processo, foi sendo direcionado para sobre o *design* e a prática curricular. Uma prática enquanto trajetória e desenvolvimento de identidade.

[As identidades] tem a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2000, p.110).

Como os colaboradores da minha pesquisa se tornaram quem são? Como eles se reconhecem? Como se assumem? Por que escolheram esta formação superior? Por que trabalham com ensino de música e como isso afeta sua prática profissional? No início, as suposições pautadas na minha experiência e na própria crença no ensino como ferramenta de transformação social, me impeliram a acreditar que, bacharéis que atuam no ensino possuíam uma identidade profissional diferenciada; uma identidade docente que fortalecesse a identidade profissional dos sujeitos. Tais suposições talvez viessem de um *habitus* acadêmico de apresentar resultados positivos e condizentes com as expectativas do pesquisador. Ledo engano!

A música, como semiprofissão, não se permite ser enquadrada em modelos profissionais únicos, e suas fragmentações de ação geram multisujeitos, com identidades singulares e múltiplas (ROWLEY, BENNETT, REID; 2016). Tais identidades vão se desenvolver dentro de um jogo entre as aspirações subjetivas do sujeito – suas paixões, suas crenças, seus ideais profissionais – e as realidades objetivas de seu campo de atuação – preparo para a profissão, oportunidades de trabalho, engajamentos com a formação e atuação profissional. Neste jogo, o ensino de música, embora inerente à atuação profissional de músicos, é apenas uma parte. O quanto o ato de ensinar afeta a prática profissional está intrinsecamente ligado a como o indivíduo concebe o ensino, como ele se identifica com esta ação e como ele a assume enquanto componente de sua atuação profissional. Para muitos dos meus colaboradores o ensino é apenas parte de sua atuação, sendo, prioritariamente, uma ação para composição de renda. Parecem não ser professores por profissão, senão por ocupação (TARDIF, 2014) e constroem suas identidades fortemente pautados na performance.

As assunções identitárias, estruturais ou contingenciais, como professores ou educadores musicais, pareceram revelar também o peso da atuação docente na construção das suas identidades profissionais. Ouso dizer que os musicistas que se assumiram como educadores musicais desenvolveram mais suas identidades docentes nos seus processos de atuação profissional, revelado na forma como compreendem o processo educativo. Os que se identificaram como professores pareceram dar maior relevância ao processo performático em sua profissão que à atuação docente. Em um cenário de identidades singulares e múltiplas, estes pesos não são exatos, ou medidos enquanto modelo referencial. São fluídos, e se (re)fazem na prática profissional diária.

As construções identitárias foram processadas na compreensão dos sujeitos sobre sua atuação profissional dentro de um contexto mais amplo de formação. Assim, repositiono meu olhar. Não é, necessariamente, de bacharéis que atuam no ensino que este trabalho se trata, é do próprio ensino superior em música e de suas influências e interlocuções com a profissão e

com o desenvolvimento profissional dos indivíduos. É da compreensão do mundo do trabalho com vistas a refletir e favorecer uma formação superior mais efetiva. É sobre a reflexão de egressos sobre seus cursos e o que pode ser feito para gerações futuras.

Na construção de suas identidades profissionais, os multisujeitos desta pesquisa salientaram, nos seus processos de atuação e ocupação profissional, as necessidades de melhor compreensão dos processos pedagógicos em uma formação que considere o ato de ensinar como parte direta da profissão. No entanto, mais que a aquisição de capitais pedagógicos, a aquisição de capitais humanos e profissionais se tornou mais emergente. A necessidade de uma formação pautada na profissão, uma formação criativa e que desperte ações diferenciadas, parece ser a tônica no processo de construção identitária.

Reposicionando a universidade – profissão, ecologia de saberes e pesquisa-ação

Ao longo do texto lancei a pergunta: o que é responsabilidade da universidade, do professor e do próprio aluno? Como otimizar este processo e intercambiar os papéis? Esta resposta deve ser compreendida em uma perspectiva que entende as questões macro e micropolíticas da construção do sentido da universidade. Acredito que o processo possa começar com o reposicionamento dos sujeitos e reorganização dos conhecimentos nas práticas curriculares.

Os colaboradores desta pesquisa foram construindo suas identidades à medida que precisavam se adaptar para serem inseridos no mercado. Uns *na tora*, ou *na marra*, como pontuaram; outros, de forma mais consciente e planejada. Contudo, a grande maioria apontou para a necessidade de renovações nos bacharelados cursados, demandando formações que contemplem, para além de técnicas, compreensões de marketing, gestão de carreira, comunicação, compreensão de leis de incentivo, etc. Em seus apontamentos, os currículos praticados foram ineficientes para uma formação visando a atuação profissional. Os conhecimentos e práticas tecnicistas, ligados diretamente à performance, embora considerados relevantes, não foram suficientes para uma formação que facilitasse a inserção e manutenção no mercado de trabalho.

Sobre estas reflexões sempre recaem questionamentos como: qual é a função da universidade; o que é responsabilidade do ensino universitário, o que não é; como o ensino superior pode dar conta de tais responsabilidades. Para que esta discussão seja contemplada é necessário ter em vista as crises da universidade dentro do sistema político, tanto nacional

quanto internacional (SANTOS, 2004)¹³⁷. O autor relata as mudanças advindas de processos de democratização universitária, de desmonte democrático (em países de regimes autoritários), de sucateamento do Estado e da educação superior pública e os processos neoliberais de privatização do ensino superior, em uma onda de mercantilização do ensino e a mercadorização da universidade (SANTOS, 2004, p.11). Dentro deste cenário, Boaventura salienta a questão do conhecimento produzido na universidade, contrapondo conhecimento universitário e o conhecimento pluriversitário.

O conhecimento universitário – ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições separadas das universidades, mas detentoras do mesmo *ethos* universitário – foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades (...). É um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam de sua produção partilham os mesmos objetivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas (...). Ainda na lógica deste processo de produção de conhecimento universitário a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como o é a relação entre ciências e sociedade (SANTOS, 2014, p. 28-29).

Esta definição se aproxima, a meu ver, do conhecimento musical praticado nas formações superiores sobre as quais pesam o *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2013) e os valores absolutos de uma determinada prática musical. Descontextualização em relação ao cotidiano, homogenia, distinção (BOURDIEU, 2008) entre os fazeres musicais, são características reveladas tanto nas falas dos egressos quanto nos próprios textos curriculares.

A música, enquanto prática social e profissional, não se presta a um modelo fechado de conhecimento, e se aproxima do conhecimento pluriversitário, “contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (SANTOS, 2004, p.29). Esta aplicação acontece na vida diária, nas realidades socioculturais dos sujeitos, nas demandas de suas atuações. No caso da música, o conhecimento pluriversitário aproxima formação e profissão, facilitando, também produções e circulações de outros conhecimentos, tão legítimos quanto o conhecimento colonial / colonizador, ainda estruturante dos currículos. Tal formação só é possível pensada a partir da interatividade e das parcerias¹³⁸. Em alguns

¹³⁷ Recomendo a leitura de **A universidade no século XXI** (SANTOS, 2004), texto no qual o autor reconstrói historicamente os tipos de crises pelas quais a universidade passou / passa: crise de hegemonia, crise de legitimidade, crise institucional.

¹³⁸ “A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade actual. O conhecimento pluriversitário substituiu a unilateralidade pela

setores tais parcerias são possíveis entre universidade e indústria, por exemplo, área farmacêutica, de engenharias e de desenvolvimento de materiais. Em música as parcerias podem ser mantidas entre comunidades profissionais, ONGs, escolas especializadas e regulares, teatros, orquestras, fundações artísticas, entre muitas outras instituições pelas quais a prática musical perpassa.

Para que as parcerias e as mudanças necessárias, em âmbito institucional e curricular, possam acontecer na formação superior em música, duas práticas podem ser observadas: a ecologia dos saberes e a pesquisa-ação.

A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico e humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc. (SANTOS, 2004, p. 56)

Tal prática permite, dentro da formação musical, a compreensão das transcendências da música na sociedade – papéis, ações, valores – e da inserção dos sujeitos que a praticam e, no caso, estão se formando para uma atuação profissional na área. Também ressalta o que é música dentro dos mundos musicais (FINNEGAN, 1989) enquanto ação profissional, prática social religiosa, lazer, consumo e produto, etc; e não apenas da música enquanto área de conhecimento acadêmico. A ecologia de saberes não pode estar restrita a textos curriculares ou políticas de pouco alcance. Tal convivência precisa ser compreendida como *práxis* formativo-educativa, como leitura de um mundo de possibilidades (FREIRE, 2015).

A ecologia de saberes pode ser favorecida quando assumimos a pesquisa-ação como recurso de manutenção do ensino superior e do pensamento universitário.

A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projectos de pesquisa envolvendo as comunidade e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades de grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil (SANTOS, 2004, p. 55)¹³⁹

Dentro de um movimento que estimule o desenvolvimento de liderança e as características de

interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pelas revoluções nas tecnologias de informação e comunicação” (SANTOS, 2004, p.31).

¹³⁹ Na Música enquanto área, e no ensino superior em música, a Etnomusicologia tem despontado em ações de pesquisa-ação participativa (ARAÚJO, 2011), e ações formativas partindo da Educação Musical (treinamento de professores) também podem ser observadas dentro de ações da extensão universitária (PEREIRA, 2018).

liderABILIDADE na educação musical superior, a estruturação da pesquisa-ação como mola do processo formativo pode favorecer: o autoconhecimento e o conhecimento do outro; um olhar crítico para a sociedade e a profissão, identificando necessidades e demandas para o fazer musical; características de empreendedorismo e solução de problemas das mais diversas ordens, fortalecendo a construção de identidades profissionais mais conscientes de suas realidades.

Na realidade, então, a identidade do músico se desenvolve ao lado de um senso do *self* que pode ser interrompido e reforçado, temido e ideal, liminar, incômodo e transformador. Além disso, a complexidade do trabalho dos músicos aumenta a necessidade do que Rowley e Munday (2014) chamam de mentalidade de “crescimento”: o desenvolvimento da identidade como um processo de integração e formação não limitado pelas restrições da disciplina, setor ou formas tradicionais de trabalho. Para que a educação musical superior apóie os estudantes em música no desenvolvimento de suas identidades de músicos, é necessário que haja “uma interação dinâmica entre as duas noções de quem a pessoa está se tornando e o que estão vindo a conhecer” (REID, DAHLGREN, PETOCZ & DAHLGREN, 2011, p. 15). (ROWLEY, BENNETT, REID, 2016, p. 46. Tradução minha)¹⁴⁰.

O próprio processo de formação identitário pode ser assumido como uma pesquisa-ação individual – conhecer-se e desenvolver habilidades potenciais, inovar, ser criativo, adaptar-se (LEBLER, 2019).

Compreender quem os sujeitos estão se tornando, e o que eles estão conhecendo no processo de formação, estimular a pesquisa-ação e a ecologia dos saberes não ocorre, contudo, sem as pessoas que se tornaram peças chave desta pesquisa – os docentes do ensino superior.

Reposicionando a parte que falta e desenhando práticas curriculares por posições

Ao fazer o desenho da pesquisa, busquei entrelaçar as experiências dos sujeitos, os currículos pelos quais passaram, as realidades experimentadas no mercado de trabalho. No entanto, não coloquei uma coleta de dados ou análises junto aos professores dos cursos de música, e ao fim, eles parecem ser a parte que falta neste processo. Das discussões sobre

¹⁴⁰ “In reality, then, musician identity develops alongside a sense of self that can be disrupted and reinforced, feared and ideal, liminal, troublesome and transformative. Moreover, the complexity of musicians’ work heightens the need for what Rowley and Munday (2014) call a “growth” mindset: identity development as a process of integration and formation not bound within the constraints of discipline, sector or traditional ways of working. For higher music education to support student musicians in the development of their musician identities there needs to be “a dynamic interplay between the two notions of who the person is becoming and what they are coming to know” (REID, DAHLGREN, PETOCZ & DAHLGREN, 2011, p. 15) (ROWLEY, BENNETT, REID, 2016, p.46). As autoras citam: ROWLEY, J., & MUNDAY, J. A Sense of self through reflective thinking in ePortfolios. **International Journal of Humanities Social Sciences and Education** 1(7), 78–85, 2014. REID, A., ABRANDT DAHLGREN, M., PETOCZ, P., & DAHLGREN, L.O. **From expert student to novice professional**. Dordrecht: Springer, 2011.

carreira, sobre possibilidades de ações curriculares e sobre assunções identitárias, a figura do professor do ensino superior ganhou relevância como mediadora entre estudantes / egressos, suas ações profissionais, suas construções identitárias.

Como apontado no decorrer da segunda parte deste trabalho, ao professor do ensino superior são relegadas demandas e responsabilidades nem sempre conscientes – em especial as de conduzir os alunos em seus processos formativos e na construção de suas autonomias. Lecionar, fazer pesquisa, extensão e trabalhos administrativos são atributos já conhecidos da docência superior. Como lecionar; o que os alunos esperam de você; como interagir intra e inter institucionalmente; como praticar o currículo proposto; são questões para as quais muitos professores não têm respostas prontas. A forma como a docência superior é formada no Brasil¹⁴¹, se aparenta muito à forma como muitos bacharéis adentram ao mercado do ensino. E, ao fim e ao cabo, no curso de música, boa parte dos professores são bacharéis, que supõe pouca, ou quase nenhuma formação para a docência.

Na busca por uma educação superior, acredito que os professores devem assumir-se como educadores, de forma efetiva, como mediadores da formação e transição profissional dos estudantes, em processos que transcendam a transmissão de conteúdos e técnicas. Nestes processos de uma educação, que preconiza a prática (ação), gostaria de considerar possibilidades curriculares pensadas a partir das posições (NÓVOA, 2017). Não quero propor mudanças estruturais imediatas, por alguns motivos, sejam eles a burocratização do sistema educativo, ou mesmo o receio de falar sobre um lugar do qual a minha prática ainda é restrita – a docência do ensino superior. Minha proposta vem, sobretudo, como recriação de *habitus* pedagógicos que podem ser inseridos já nas práticas curriculares vigentes – especialmente no núcleo de disciplinas optativas; além de apontar a necessidade das parcerias interinstitucionais (universidade e ambientes profissionais).

¹⁴¹ Veiga (2014) aponta algumas características da docência superior no Brasil: a ausência da formação pedagógica institucionalizada para a formação do docente da Educação Superior; muitos docentes exercem a docência sem terem, de forma geral, recebido formação alguma com vistas a essa prática; a docência na Educação Superior ainda continua a ter como exigência a ênfase no conhecimento científico, sem a mínima formação pedagógica.

Figura 11: Práticas curriculares por posição



Fonte: elaboração própria.

A disposição pessoal se dá tanto na ação do aluno, se preparando para ser um profissional, quanto na ação do professor, reconhecendo-se educador e compreendendo as demandas desta atuação. As sugestões de práticas curriculares desta disposição precisam ser legitimadas e formalizadas, para que não fiquem relegadas, apenas, às ações docentes.

Sobre as práticas docentes destaco as ações abaixo.

- Compreender os desafios da docência superior (MASETTO, 2015).

A docência superior, como já foi ditto, atua em diferentes frentes na realidade brasileira: ensino, pesquisa, extensão e administração. Há desafios em todas estas práticas. Ressalto aqui, contudo, os desafios do ensino em si: a compreensão das novas disposições nas relações entre informação e conhecimento; as questões de metodologias de ensino – o quê e como ensinar; a consciência e o desenvolvimento da abordagem pedagógica – que sou como professor, como compreendendo o ensino superior e como escolho agir nos processos de mediação da aprendizagem.

Ter em mente estes desafios, enquanto *disposição pessoal*, pode facilitar o desenvolvimento da prática docente e do próprio engajemtno com a formação ampliada dos alunos, transcendendo assim as transmissões de conteúdos e técnicas.

- Conhecer o campo acadêmico e suas relações com o campo profissional em música.

Conforme mencionei, ao descrever os components da Equação da Prática, o campo acadêmico transcende a estrutura física e curricular dos cursos. Ele se estende para a concepção da propria Academia – seu status e valor na sociedade, o reconhecimento, a legitimidade e a

circulação dos sabers construídos. A compreensão deste campo por parte dos docentes inclui, também, o conhecimento dos órgãos burocráticos e processos internos à estrutura universitária, as possibilidades e demandas da prática docente. Como isso tudo pode se relacionar ao campo profissional em música pode ser um desafio e, ao mesmo tempo, uma chave para o processo formativo. É sabido que a docência superior é um nicho profissional específicos que tira o sujeito do Mercado competitivo que se desenvolve fora do campo acadêmico. No entanto, espera-se que os formadores / os docentes, não somente conheçam as realidades profissionais, mas as compreendam de forma crítica e reflexiva para favorecer e fomentar tanto as discussões quanto os processos reflexivos-criativos sobre tais realidades no campo acadêmico.

- Romper / recriar *habitus* pedagógicos nas relações com conhecimentos, valores e aplicabilidades de informações nas relações com os estudantes.

Tais atitudes integram os desafios da docência. Destaco-os, contudo, por entender que a reprodução de tais *habitus* (BOURDIEU & PASSERON, 2010), no que diz respeito, especialmente, às concepções dos pais de docentes e discentes nos processos pedagógicos do ensino superior, são de grande impacto no processo formativo e na construção da docência superior. Uma *disposição pessoal* engajada com tais rupturas e recriações atualizam-se de forma permanente nos debates do que seja a própria educação enquanto processo de formação humana. Tal disposição se aproxima de uma Pedagogia da Integração (FEICHAS, 2015), não apenas que integra os conhecimentos e premissas sobre o ensino (FREIRE, 1996), mas que integra visões e compreensões de mundo.

Como disposição discente destaco:

- Compreender necessidades da profissão através de conhecimentos: do campo profissional, de *habitus* profissionais e de capitais necessários à profissão.

Inteirar-se das demandas e conhecimentos da profissão escolhida é uma disposição pessoal de cada estudante. Enquanto ação individual, contudo, tal disposição pode não ser eficaz. Afinal, cada indivíduo faz suas escolhas e preparações para a profissão baseados em suas premissas e experiências, quiçá, nas experiências de outros profissionais. Para muitos discentes, a entrada no ambiente universitário coincide com outros muitos processos de transição sócio-formativo: saída da adolescência, entrada no mundo adulto; às vezes saída da casa dos pais, etc. Desta forma, nem sempre se alcança uma determinada maturidade para buscar o que é necessário no processo formativo. Assim, esta disposição está intrinsecamente ligada à disposições docentes e à práticas curriculares que estimulem um desenvolvimento humano e profissional

Quanto às práticas curriculares pontuo:

- Criação de um núcleo de conhecimentos profissionais (podendo abarcar disciplinas optativas e / ou obrigatórias), que contemple: investigação / trabalho de campo de reconhecimento profissional – mapeamento de áreas de atuação e necessidades da profissão; realidades, manutenção e sustentabilidade do trabalho em música (rentabilidade, possibilidades contratuais); práticas que reflitam sobre o desenvolvimento da identidade profissional (expectativas e metas).

Tais práticas favorecem e convocam as disposições pessoais discentes e docentes. Um núcleo de conhecimentos profissionais já no semestre inicial do curso, pode favorecer todo o processo formativo, estimulando a aproximação entre o percurso acadêmico e a vida profissional. Tal núcleo pode ser criado como ação programática dentro da concepção e manutenção curricular.

- Práticas institucionais de formação em docência do ensino superior.

Como já mencionado, nem sempre o bacharel em música recebe um treinamento para ser professor, ou reflete sobre os sabers necessários à docência. Isto ocorre em todos os níveis do processos de Ensino, inclusive, na formação do docente superior, que, comumente, sai de sai da pesquisa para a docência. Muitas universidades têm criado órgãos de suporte para a formação da docência superior, para que os desafios dessa docência possam ser minimizados, refletidos e transformados.

A reflexão na prática, e sobre ela, vai agregar novas formas de atuação docente, em termos individuais ou coletivos, tornando-se, assim, uma condição de formação e desenvolvimento profissional. Compreende-se, portanto, que pensar em uma formação para a docência universitária supera a ideia simplista de que o conhecimento aprofundado em uma área e a habilidade de pesquisador são suficientes para a docência. Os estudos citados apontam a necessidade de um conhecimento pedagógico que vai além de dominar algumas metodologias de ensino. É preciso perceber os alunos e suas especificidades, sendo professores capazes de entender seus papéis ético, político e social, buscando a reflexão constante sobre sua prática (CONCEIÇÃO & NUNES, 2015, p.13).

Para que tais práticas se efetivem, é necessário, também, que os professores tenham condições de tempo-espaco laboral para participar das ações oferecidas dentro da realidade laboral geral. Para tanto, a propria dimensão do ensino poderia ser mais valorizada no próprio campo acadêmico.

Embora as pontuações abaixo se imbriquem, não havendo fronteiras fixas para separar a origem das práticas, se docentes, discentes ou curriculares, tais pontuações interligam as *disposições pessoais* como *interposições* entre os campos acadêmicos e profissionais.

- Desenvolver uma ecologia de saberes através de uma compreensão realista dos mundos musicais.

A compreensão da ecologia dos saberes, que respeita as diferenças e os valores de múltiplos mundos e fazeres musicais, pode ser ação tanto individual quanto institucional. Permitir e valorizar a coexistência de ecossistemas musicais, buscando a ruptura da reprodução de sistemas importados em sobreposição aos saberes e conhecimentos locais. Este local pode ser tanto em nível micro – a comunidade local, quanto expandido em contextos sócio-políticos: cidades, regiões, contextos nacionais.

- Compreender de forma realista a música como profissão, conhecendo demandas e desafios de mercado (BENNETT, 2008), desenvolvendo ações que favoreçam a ampliação de capitais profissionais e estabelecendo parcerias (NÓVOA, 2017; RENSHAW, 2007).

A compreensão da música enquanto profissão, demanda olhares cuidadosos da docência sobre os docentes, suas práticas e formações. Compreender o mercado pode se constituir como pesquisa sobre as próprias práticas de ambas partes. Estas compreensões podem ser facilitadas através de parcerias interinstitucionais de práticas profissionais: ampliação estágios supervisionados e programas de residência profissional (BENNETT, ROWLEY, SCHIMIDT, 2019). Em nível institucional, a composição portfólios avaliativos de trajetória de formação podem despertar sujeitos mais reflexivos, conscientes de suas trajetórias, fortalecendo o processo de mediação entre conhecimento, aprendizagem, formação e profissão.

Enquanto interposições profissionais por parte dos docentes, destaco a necessidade de expandir capitais de liderança; conhecendo as demandas do campo profissional (o que é necessário obter para inserir-se); recriando *habitus* profissionais (como a profissão tem se desenvolvido e como eu posso me desenvolver nesta profissão).

A interposição e composição profissional se dão no reconhecimento dos conhecimentos pluriversitários, na expansão de parcerias do mundo do trabalho com a formação universitária, e no estímulo reflexivo sobre a trajetória formativa. Enquanto ações curriculares, elas fortalecem a extensão universitária e a formação aliada aos conhecimentos profissionais.

Nesses termos, como práticas docentes de *composição profissional* pontuo:

- Assumir o papel / identidade docente, compreensão do ensino superior como educação musical superior;
- Promover rupturas / recriações de *habitus* pedagógicos transcendendo reproduções de valores conservatoriais de forma exclusiva;

- Adquirir discernimentos advindos da pesquisa-ação (interdisciplinar e entre pares) para o desenvolvimento de AULAS UNIVERSITÁRIAS (MASETTO, 2015), que favoreçam o desenvolvimento humano e profissional dos alunos.

Destaco como principais ações de *composição profissional* dos discentes:

- Condensar capitais para desenvolvimento profissional;
- Saber se colocar no mercado de trabalho – nas relações profissionais e interpessoais;
- Desenvolver autonomia;
- Ter discernimento de seus valores e ideais aliados às realidades da profissão.

Tais práticas, de ação individual, como destacado anteriormente, podem ser facilitadas mediante a mediação tanto da ação docente quanto curricular / institucional. Aqui composição e recomposição se imbricam. A recomposição investigativa demanda o despertar primeiro da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), sobre si, sobre os outros, sobre a profissão, sobre formar-se, mesmo sendo um ser inacabado. Ou seja, demanda a compreensão dos processos de educação e formação ao longo da vida (RENSHAW, 2007).

Este autoconhecimento pode ser recomposto, continuamente. As práticas docentes que estimulam tais posições podem ser:

- Atuar com desenvolvimento de mentoria (RENSHAW, 2007), mediando a transição dos estudantes para profissionais;
- Estimular o caráter investigativo e de autoconhecimento dos estudantes;
- Desenvolver mediações interinstitucionais de inserção assistida no mercado de trabalho, estimulando o processo crítico e reflexivo dos alunos.

Como práticas discentes destaco:

- Ampliar as atuações profissionais, explorando as possibilidades dentro do mundo do trabalho em música;
- Refletir sobre seus processos de inserção profissional, buscando complementar o que falta, e desenvolver o que já foi adquirido;
- Desenvolver a compreensão da profissão no próprio mundo profissional, criando espaços de interação com outros músicos.

Como ações institucionais e práticas programáticas dentro dos documentos curriculares as ações abaixo podem favorecer as recomposições profissionais, tanto discentes quanto docentes.

- Criação de espaços-tempo para mentoria e indução profissional, desenvolvendo estratégias criativas, inovadoras, e, acima de tudo, adaptativas dentro nas demandas sociais da profissão.
- Fortalecer construções de projetos e portfólios a partir da pesquisa-ação e de seus ciclos de planejamento, implementação, descrição e avaliação (TRIPP, 2006).

O portfólio é compreendido aqui como estratégia avaliativo-formativa. Tal metodologia se torna interessante “para avaliar a aprendizagem do estudante universitário de modo contínuo e processual, uma vez que reúne sistematicamente as diferentes produções dos alunos e os estimula às mais diversas formas de expressões de suas qualidades” (VIEIRA, 2002, p.150). A autora ressalta, partindo de sua revisão literária, que, como objeto avaliativo, um portfólio traz a ruptura com “o vício de supervalorizar a escrita e a comunicação em situações formais previamente estipuladas pelo professor” (IDEM). Como pontuam diferentes autores (HERNANDEZ, 1998 e 2000; ALBERTINO & SOUZA, 2004), o portfólio, como recurso de avaliação, pode contemplar os objetivos, percursos e projeções futuras para o desenvolvimento de pessoas reflexivas – que conseguem olhar para suas trajetórias de forma consciente, interligando seus processos de produção e/ou o desenvolvimento de um determinado projeto.

A recomposição leva à *exposição pública* como posicionamento direto do sujeito no campo acadêmico e profissional. As práticas curriculares de exposição pública, podem ser compreendidas dentro de um processo híbrido, que combinam: a) modos mistos de “web-based technology” – ambiente virtual de aprendizagem; auto regulagem de tempo de estudo; aprendizagem colaborativa, recursos de áudio, vídeo, texto para alcançar os objetivos educacionais; b) várias abordagens pedagógicas para otimização dos resultados de aprendizagem através de uma instrução de base humana, disciplinar e profissional; c) quaisquer formas de tecnologia com a instrução “face-a-face”, d) tecnologias de Ensino com tarefas atuais e reais de trabalho para criar uma aprendizagem efetiva (DRISCOLL, 2003).

Para que esta exposição se efetive, os docentes podem:

- Conhecer e interagir com as NTIC, e suas possibilidades com aplicação no ensino e na própria profissão em música;
- Compreender os paradigmas educativos e profissionais vigentes – quais *habitus* regem tanto a formação quanto a profissão: como os alunos aprendem, mudanças nos hábitos das gerações atuais de estudantes, desenvolvimento de perfis universitários segundo turno dos cursos (diurno / noturno), relações de estudo e trabalho; etc;
- Recriar de *habitus* profissionais de ensino / performance mediados pelas NTIC.

Para a exposição dos dicentes, já considerando-os profissionais do Mercado, destaco:

- Compreender a si mesmo – seu perfil profissional, e desenvolver estratégias de inserção no mercado: como vender seu trabalho, por quais meios, como se promover, etc.
- Atualizar o portfólio profissional nos meios digitais, tornar-se conhecido.

Palavras finais

Embora desenvolvido apenas como ideia para o fortalecimento da formação profissional e a construção de identidades profissionais menos fragmentadas, esta proposta de desenho programático dentro do currículo como prática, é apenas uma contribuição para sistematizar tudo o que este processo de pesquisa me trouxe.

Nunca é suficiente comentar simplesmente com as pessoas a respeito de um novo discernimento. É preferível que você as faça experimentá-lo de uma forma que desperte seu poder e sua possibilidade. Em vez de despejar conhecimento na cabeça das pessoas, você precisa ajudá-las a polirem um novo par de lentes para que elas possam ver o mundo de uma nova maneira (BROWN, 2007, p.30).

Terminar este texto não responde todas as perguntas que lancei ao longo de sua construção. As respostas que são apresentadas precisam ser lidas no campo das incertezas e da localização das pessoas e das experiências que compuseram este trabalho. Concluo com a esperança de que este trabalho possa contribuir para o polimento de lentes que olhem para o processo de educação musical superior não como um sistema pessoa, mas, antes, composto por pessoas que possuem a capacidade e a semente da mudança e da adaptação. Uma educação que é, ela mesma uma ação profilática na sociedade, através da formação de profissionais competentes, críticos e adaptáveis ao “o todo complexo” que é o mundo do trabalho em música.

REFERÊNCIAS

ALBERTINO, Fátima M.F.; SOUZA, Nádia A. Avaliação da aprendizagem: o portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 29, jan-jun/2004.

AMARAL, Cardoso Nelson. Educação superior brasileira: dilemas, desafios, comparações com os países da OCDE e do BRICS. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, Rio de Janeiro, jul.-set, 2016, p. 717-736.

ANTUNES, Vinícius Volcof. Expansão e democratização universitária: a implementação do REUNI na Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: **Revista Habitus: Revista da Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ**, v. 14, n. 1, p. 91-99, Rio de Janeiro, 10 nov. 2016.

ARAÚJO, Samuel. Etnomusicologia e Debate Público sobre a Música no Brasil Hoje: Polifonia ou Cacofonia? **Música e Cultura**, vol. 6, p. 15-2, 2011. Disponível em <<http://musicaecultura.abetmusica.org.br/artigos-06/MeC06-Samuel-Araujo.pdf>>.

ARAÚJO, Samuel. Brega; Samba e Trabalho Acústico: variações em torno de uma contribuição teórica à etnomusicologia. In: **Opus**; n. 6, out., 1999.

ARROYO, Margarete. Educação Musical na contemporaneidade. In II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG. (02.), 2002. **Anais...** Goiânia, UFG, 2002, p. 18-29.

ARROYO, Margarete. **Representações Sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. 1999. 318f. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 1999.

ASCENSO, Sara; McCORMICK, Jonathan; PERKINS, Rose. Leadership in the transition from music student to professional musician: the Civic Orchestra of Chicago Fellowship. In: In BENNETT, D.; ROWLEY, J. L.; SCHMIDT, P.K. **Leadership in, and through, Music Education**. NY: Routledge, 2019. p.10-17.

ASCENSO, Sara; McCORMICK, Jonathan; PERKINS, Rose. Minding the Gap in Musicians' Transition from Student to Professional: The *Civic Fellowship* at the Civic Orchestra of Chicago 20th. **International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician – CEPROM**, ISME. Scotland, 2016, p. 155-167.

ÁVALOS, Beatrice. El liderazgo docente en comunidades de práctica. **Educación**, v. 47, n. 2, p. 237-252, Barcelona, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11, Brasília, mai./ago. pp. 89-117, 2013.

BALLANTYNE, Jullie; OLM-MADDEN; Tammie. Explore dialogues in online collaborative context with music teachers and pre-service students in Australia. In: **Collaborative learning in higher music education**. GAUNT, Helena; WESTERLUND, Heidi (Eds.). Surrey: Ashgate, 2013.

BAMBIRRA, Vania. **El capitalismo dependiente latino-americano**. 15ª ed. Siglo XXI: CDMX, 1999 [1974].

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009 [1977].

BARTLEET, Brydie-Leigh; BENNETT; Dawn; BRIDGSTOCK, Ruth; DRAPER, Paul; HARRISON, Scott; SCHIPPERS, Huib. Preparing for portfolio careers in Australian music: setting a research agenda. In: **Australian Journal of Music Education**, v. 1, 2012, p. 32-41.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Plínio Dentzein (Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEECHING, Angela Myles. Career development and entrepreneurship across the curriculum: Best practice in professional development programs in undergraduate music programs. **18th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician – CEPROM, ISME**. China, 2010, p. 11-14

BENDASSOLLI, Pedro F. Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. In: **RAE**, n.4, v. 49, 387-400, São Paulo, out./dez, 2009.

BENEVENUTO, Fabrício; ALMEIDA, Jussara; SILVA, Altigran. Explorando Redes Sociais Online: Da Coleta e Análise de Grandes Bases de Dados às Aplicações. In: **XXIX SIMPÓSIO BRASILEIRO DE REDES DE COMPUTADORES E SISTEMAS DISTRIBUÍDOS**. (29.), 2011. **Anais...**, Campo Grande, 2011.

BENNETT, Dawn. Rethinking employability in music: A challenge for all educators. In: **ISME – News**. 15 may. 2018. Disponível em: <<https://www.isme.org/news/rethinking-employability-music-challenge-all-educators>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BENNETT, Dawn. **Understanding the Classical Music Profession**. London: Routledge, 2008.

BENNETT, Dawn; BURNARD, Pamela. Human capital career creativities for creative industries work: lessons underpinned by Bourdieu's tools for thinking, In: COMUNIAN, Roberta; GILMORE, Abigail. **Higher Education and the Creative Economy: Beyond the campus**. New York: Routledge, 2016.

BENNETT, Dawn; FREER, Patrick K. Possible selves and the messy business of identifying with career. **19th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician – CEPROM, ISME**. Greece, 2012, p. 11-14.

BENNETT, D.; ROWLEY, J. L.; SCHMIDT, P.K. **Leadership of Pedagogy and Curriculum in Higher Music Education**. NY: Routledge, 2019.

BENNETT, Dawn; STANBERG, Andrea. Musicians as teachers: developing a positive viewthrough collaborative learning partnerships. **International Journal of Music Education**, ISME, Vol 24(3), 2006, p. 1-11.

BEUGELSDIJK, Sejord; NOORDERHAVEN, Neils. Personality characteristics of self-employed; an empirical study. **Small Business Economy**, 24:159, 2005.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação Vocacional**: estratégia clínica. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez. Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. In: **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 39, São Paulo, jan./abr., 2012.

BOTERF, Guy Le. **Desenvolvendo as competências profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Maria Ferreira (trad.). Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Daniela Kern, Guilherme Teixeira (Trad.). São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **The social structures of economy**. Chris Turner (Trad.). Cambridge, Polity Press, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998, p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **Outline of a Theory of Practice**. New York: Cambridge University Press, 1995 [1997].

BOURDIEU, Pierre. **In other words**: essays toward a reflexive sociology. Matthew Adamson (trad.). Stanford: Stanford University Press, 1990 [1982, 1987].

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed. Reynaldo Bairão (Trad.). Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **An Invitation to Reflexive Sociology**. Cambridge: Polity, 1992.

BRASIL DE TUHU. **Mapeamento de Projeto de Educação Musical**. 2007. Disponível em: <<http://brasildetuhu.com.br/mapeamento/>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

BROWN, Juanita. **O World Café**: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas. Juanita Brown com David Isaacs e a comunidade do World Café. Moises Sales (trad.). São Paulo: Cultrix, 2007.

BROWN, Judith Elizabeth. Developing leadership skills in performing arts graduates: a case study of an extracurricular community project. In: BENNETT, D.; ROWLEY, J. L.; SCHMIDT, P.K. **Leadership in, and through, Music Education**. NY: Routledge, 2019. p.40-56.

BUENO, José Geraldo S. Escola especializada. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BULHÕES, Darline M. S.; VASCONCELOS, André B. L.; LEITE, Emanuel. Trabalhabilidade: o caminho para o empreendedorismo. In: **International Journal of Professional Business Review**, São Paulo, v. 5, n. 1, jan. / jun., 2016, p. 30-39.

CARCANHOLO, Reinaldo A. A dialética da mercadoria: guia de leitura. In: **Cadernos da ANGE**, Textos didáticos, n. 4, Vitória, 1993. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/13103472-A-dialetica-da-mercadoria-guia-de-leitura.html>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

CARRUTHERS, Glen. Institutional Leadership in Higher Music Education: Meeting the Challenges. In BENNETT, D.; ROWLEY, J. L.; SCHMIDT, P.K. **Leadership in, and through, Music Education**. NY: Routledge, 2019.

CARRUTHERS, Glen. Identity matters: Goals and values of intending and practising professional musicians. **18th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician – CEPROM**, ISME. China, 2010, p. 39-44.

CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. The Meeting of Knowledges: a project for the decolonization of universities in Latin America. In: **Postcolonial Studies**, n. 17, v. 2, p. 122-139, 2014.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luis Fernando. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, p. 67-83, São Paulo, agosto/2001.

CBO – **Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília, Ministério do Trabalho, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbob.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

CNE – Conselho Nacional de Educação / Ministério da Educação (2004). *Resolução nº2*. Brasília, MEC. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p04.pdf.

CNTEEC – Confederação Nacional dos Trabalhadores de Estabelecimentos de Educação e cultura. **ADPFs 183 e 293**. 14 abr. 2018. Disponível em: <<http://cnteec.org.br/new/arquivos/3283>>. Acesso em: 02 mai 2018.

COELHO, Maria de Lourdes. O programa Reuni na UFMG: contexto, adesão, implantação, criação do Giz e suas ações formativas. In: **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 4, p. 3-46, out. 2014.

CONCEIÇÃO, J. S. DA; NUNES, C. M. F. Saberes docentes e professores iniciantes. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 5, n. 1, p. 9-36, 30 abr. 2015.

COSTA, Cristina Porto. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Música: formação de instrumentistas e inserção laborativa na visão de seus atores: o caso do CEP – Escola de Música de Brasília**. 2014. 336f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. In: **Educação & Realidade**, 34, mai.- ago., 2009.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. **A dialética social da pesquisa em música**: produção do conhecimento e autonomia profissional dos músicos *performers* na pós-graduação brasileira. 2017. 209f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia do CFCH, UFPE, Recife, 2017.

CRISPIM, Zaida Ângela Marinho de Paiva, *et al.* O Egresso da Escola Técnica de Saúde da UNIMONTE: conhecendo sua realidade no mundo do trabalho. In: **Relatório Final – Pesquisa integrante do plano diretor 2005-2006 da Escola Técnica de Saúde**. Montes Claros: UNIMONTES, 2007.

CAZNOK, Yara. A educação musical como profilaxia social. In: **Fladem**, Montevideu, 2013.

DANIELEWICZ, Jane. Inventing themselves as teachers: perspective teacher talks about theory in practice. In: **Teacher Education Quarterly**, Summer, p. 29-45, 1998.

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

DIAS, Isabel Simões. Competência em Educação: conceitos e significados pedagógicos. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 14, n. 1, São Paulo, jan. / jun., 2010, p.73-78.

DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. *Ocupação*. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Lentes teóricas para o estudo da construção de identidade docente. In: **Educação em perspectiva**, v.7, n.1, p. 9-34, Viçosa, jan./jun. 2016.

DONALD, Erica. Music Performance Students as Future Studio Teachers: Are They Prepared to Teach? **19th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician – CEPROM, ISME**. Greece, 2012, p. 44-49.

DRISCOLL, Margareth. **Blended learning**: let's get beyond the hype! IBM Global Service, 2003.

DRUMMOND, John. Quarts into pint pots: meeting the challenges of professional education in 21th century. **19th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician – CEPROM, ISME**. Greece, 2012, p. 49-53.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Andrea Sthael M. Silva (Trad). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ELLIOTT, David. **Music Matters**: A new philosophy of music education. Oxford: University Press, 1995.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. In: **Teoria & Educação**, n.4, p. 41-61. Porto Alegre, 1991.

ENGUITA, Mariano F. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, p. 54-70.

ERICSSON, K. Anders. The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In: ERICSSON, K. A., CHARNESS, N; FELTOVICH, P; HOFFMAN, R. R. (Eds.), **Cambridge handbook of expertise and expert performance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 685–706.

ERICSSON, K. Anders; POOLE, Robert. **Peak: Secrets from the new science of expertise**. London, UK: The Bodley Head, 2016.

ESTEVEES, Manuela; MEDEIROS, Zulmira. Entrevista com Manuela Esteves. In: **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 2, p. 275-288, out. 2016.

FACULDADE DE MÚSICA DO ESPÍRITO SANTO – FAMES. **Projeto pedagógico do curso de bacharelado em música**. Vitória, 2011.

FANFANI, Emílio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. In: **Educación & Sociedad**, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

FANFANI, Emílio Tenti. **La condición docente: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

FEICHAS, Heloísa F. B. **Formal and informal music learning in Brazilian higher education**. Thesis (Ph.D.) Institute of Education, University of London, 2006.

FEICHAS, Heloisa Faria Braga. **Pedagogia da Integração e Múltiplas Competências: um estudo das competências necessárias para a formação do músico e do educador musical em contextos diversos da contemporaneidade. (Relatório final de Pós-Doutorado) –Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.**

FERNANDES, Marcelo Costa; SILVA, LUCILANE Maria Sales da; MACHADO, Ana Larissa Gomes; MOREIRA, Thereza Maria Magalhães. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educación em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 169-194, dez., 2012.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educación**, vol. 31, n. 2, p. 124-138, Porto Alegre, 2008.

FERREIRA, Cláudia Cristina; SANCHES, Geane Maria Marques Branco. Imágenes Pictóricas en La Enseñanza de Ele. In: III SIMPOSIO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA JOSE CARLOS LISBOA. (03.), 2006, Rio de Janeiro. **Actas...** Instituto Miguel de Cervantes, 2006.

FINNEGAN, Ruth. **The hidden musicians: making-music in a English town**. Cambridge: Cambridge Press, 1989.

FLINDERS, David J.; RICHARDSON, Carol P. Contemporary Issues in Qualitative Research and Music Education. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. **The new**

handbook of research on music teaching and learning. New York: Oxford University Press, 2002, p. 1159-1175.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Michel. Salma Tannus Muchail (trad.). 8ª ed. São Paulo : MartinsFontes, 1999.

FRAUCHES, Celso da Costa. A livre iniciativa e reforma universitária brasileira. IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. (04.), 2004. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rosisca Darcy de Oliveira (trad.). 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Maria Adriana Veríssimo Veronese (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAUNT, Helena. Promoting professional and paradigm reflection amongst conservatoire teachers in an international community. In: GAUNT, Helena; WESTERLUND, Heidi (Eds.). **Collaborative learning in higher music education.** Surrey: Ashgate, 2013.

GAUNT, Helena; WESTERLUND, Heidi (Eds.). Surrey: Ashgate, 2013

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENDRON, Bénédicte. Capital emocional. In: ZANTEN, Agnés von. **Dicionário de Educação.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2011, p. 83-85.

GEORGI-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik. **Professional knowledge in music teacher education.** Hampshire, England: Ashgate, 2016.

GOHN, Daniel Marcondes. **Autoaprendizagem musical:** alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume / FAPESP, 2003.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Congresso legislativo mineiro e educação profissional: leitura partilhada para a construção da República. In: GONÇALVES, Irlen (org.). **Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 13-40.

GREEN, Lucy. Music education, cultural capital and social group identity. In: GREEN, Lucy. **Music education as critical theory and practice** – selected essays. Surrey: Ashgate, 2014a. p.37-48.

GREEN, Lucy. Musical identities, learning and education: some cross-cultural issues. In: GREEN, Lucy. **Music education as critical theory and practice** – selected essays. Surrey: Ashgate, 2014b. p. 65-85.

GREEN, Lucy. **Hear, Listen, Play!** How to free your student's aural, improvisation, and performance skills. New York: Oxford University Press, 2014c.

GREEN, Lucy. **Music on deaf ears:** musical meaning, ideology and education. 2nd. ed. Suffolk: Arima Publishing, 2008 [1988].

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn:** A way ahead for music education. Londres: Ashgate. 2002.

GRENFELL, Michel (ed.). **Pierre Bourdieu:** key concepts. 3rd ed. Durham: Acumen, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. Desenvolvimentismo, modernidade e teoria da dependência na América Latina. **Realis**, Vol.3, nº 02, jul.- dez, 2013.

GROSSI, Cristina, Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. In: **Revista da ABEM**, n. 8, p. 87-92, 2003.

GROUX, Dominique. L'éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement. In : **Revue Française de Pédagogie**, nº 121, L'éducation comparée, p. 111-139, Paris, octobre-novembre-décembre 1997.

HAIR JR.; Joseph F. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HALL, Douglas T. The protean career: A quarter-century journey. **Journal of Vocational Behavior**, 65, p.1–13, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000; p. 103-130.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual. mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERSCOVICI, A. Historicidade, entropia e não linearidade: algumas aplicações possíveis na ciência econômica. In: **Revista de Economia Política**, vol. 25, nº 3 (99), p. 277-294, julho-setembro, 2005.

HEUSI, Aline Cristina da Silva. **Determinação do cálculo de custo por vaga e matrícula efetiva em universidade pública:** um estudo de caso no Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração, CCAS. Florianópolis, UDES, 2014.

HMELO-SILVER, C.E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? **Educational Psychology Review** 16: 235, 2004.

HUHTANEN, Kaija. The Education of the Professional Musician: How much *music* is required? **19th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician – CEPROM, ISME**. Greece, 2012, p. 65-70.

IANNI, Octávio. A questão nacional na América Latina. In: **Estudos avançados**; n. 2, v. 1, p. 05-40, São Paulo, 1988.

IASI, Mauro L. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

IÓRIO, Angela Cristina Fortes; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. Precarização do trabalho docente numa escola de rede privada do subúrbio carioca. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 138-154, jan./mar. 2015.

JANNOTI JR., Jeder. Por uma análise midiática da música popular massiva: uma proposição metodológica para a compreensão do entorno comunicacional, das condições de produção e reconhecimento dos gêneros musicais. In: **Compós** - Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, ago. 2006, p.1-15.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Da arte à educação: a música nas escolas públicas 1838-1971**. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

JEDLICKI, Leonora R.; YANCOVIC, Maurício P. Desprofissionalização docente. In: Oliveira, Dalila A; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Ed. Aleph, 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 5ª ed. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão (Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Goulbekian, 2001 [1781].

KELLY, Richard. The root of leadership. **Leadership issues**, 2014. Disponível em: <<https://www.leadershipissues.org/the-root-of-leadership/>>. Acesso em 02 mai. 2019.

KERTZ-WELZEL, Alexandra. Daring to Question: A Philosophical Critique of Community Music. **Philosophy of Music Education Review**, Vol. 24, No. 2, p. 113-130, 2016.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 355f. Tese (Doutorado). Programa de pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, UFRGS Porto Alegre, 2006.

KLEBER, Magali Oliveira. **Teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de Música: um estudo de caso**. 256f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade do Estado de São Paulo, 2000.

KUMMU, M.; VARIS, O. The world by latitudes: A global analysis of human population, development level and environment across the north–south axis over the past half century. **Applied geography**, 31(2), 495-507, 2011.

LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

LAROSSA-BONDIÀ, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. João Wnderley Geraldi (trad.). **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, p. 20-28, 2002.

LEBER, Don. Foreword: pathways to leadership in higher music education. In BENNETT, D.; ROWLEY, J. L.; SCHMIDT, P.K. **Leadership in, and through, Music Education.** NY: Routledge, 2019. p.1-9.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. In: **Educação e Realidade**, v. 34, n. 1, p. 49-64, Porto Alegre, 2009.

LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. In: **Educação & Realidade**, v. 41, n. 2, p. 383-406, Porto Alegre, abr./jun. 2016.

LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais.** Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LOUREIRO, Alícia Maria. A. O ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas. In: **Revista Educação UFSM**, v. 28, n. 1, Santa Maria (RS), 2003.

LOURO, Ana Lúcia. Formação do professor de instrumento: grades curriculares dos cursos de bacharelado **Fundamentos da Educação Musical ABEM**, v.4, Salvador, p.106-109, 1998.

LOURO, Ana Lúcia. Disciplinas pedagógicas no curso de bacharelado em Música. **Expressão** - Revista do centro de Artes e Letras - UFSM, v.1 (1-2), Santa Maria, p.17-20, 1997.

LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. Reformas Curriculares dos cursos superiores em música e formação de professores de instrumento. In: XII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. (12.). Salvador, 1999. **Anais... ANPPOM / UFBA.** Salvador, 1999.

LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. Professor de Instrumento - Como a Performance Convive com a Pedagogia? **Expressão** - Revista do centro de Artes e Letras - UFSM, v.3, p.110-116. Santa Maria, 1999.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Porto Alegre, set./dez. 2004.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. Profissionalidade docente. In: Oliveira, Dalila A; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MAK, Peter. Learning Music in Formal, Non-Formal and Informal Contexts. In: MAK, P.; Kors, N.; RENSHAW, P. **Formal, non-formal and informal learning in music**. Lectorate Lifelong Learning in Music. Netherlands, jan. 2007, p. 08-27

MARINHO DOS SANTOS, Larissa Medeiros. O papel da família e dos pares na escolha profissional. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Rubens Enderle (Trad.). São Paulo: Boitempo, 2013.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Desafios para a Docência no Ensino Superior na Contemporaneidade. In: CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J. A.; FARIAS, I. M. S.; LIMA, M. S. L. (Orgs.). **Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre a Escola e Formação de Professores e a Sociedade**. 1a.ed. Fortaleza: EdUECE, v. 04, p. 00779-00795, 2015.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Inovação no ensino superior: organização, gestão e formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MATEIRO, Tereza; BORGHETT, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. In: **Música Hodie**, v.7; n.2; p. 89-108, Goiânia 2007.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Cristina Madro (Trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MENGER, Pierre-Michel. **Le travail créateur – s’accomplir dand l’incertain**. Seuil: Gallimard, 2009.

MERRIAM, Alan P. **The anthropology of music**. Illinois: Northwestern University Press, 1964.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Por uma razão decolonial Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, 14(1), 2014..

MITCHEL, Annie. Leadership in the Ensemble Setting: lessons from Engine Room. In BENNETT, D.; ROWLEY, J. L.; SCHMIDT, P.K. **Leadership in, and through, Music Education**. NY: Routledge, 2019. p.78-96.

MITCHEL, Annie. Renew, refresh, retrain: turning professional musicians into professional music teachers. **17th. International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician – CEPROM, ISME**. Italy, 2008, p. 72-77.

MORATO, Cíntia Thais. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentido sobre a formação profissional do músico e do professor de música**. 2009. 309f. Tese (Doutorado em Educação Musical). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Eliane Lisboa (trad.). 5.ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Juremir M. Silva (Trad.). Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORSE, Jane M. Determining sample size. In: **Qualitative Health Research**, v. 10, n. 1, p. 03-05, Salt Lake City, jan. 2000.

NAVARRO, Vera Lucia; PADILHA, Valquíria. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. *Psicologia & Sociedade*, vol. 19, n. 1, p. 14-20, 2007.

NERI, Marcelo. A nova classe média. **Conjuntura econômica**, FGV, p. 48-51, set., 2008.

NEVES, Mônica Maria; TREVISAN, Leonardo Nelmi; JOAO, Belmiro do Nascimento. Carreira proteana: revisão teórica e análise bibliométrica. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 217-232, ago. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572013000200009&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 19 abr. 2019

NIETZSCHE, Friedrich W. **Genealogia da moral** – uma polêmica. Paulo César de Souza (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital cultural. In: Oliveira, Dalila A; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

NONATO, Bréscia França. **Lei de Cotas e SISU: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG, antes e após as mudanças na forma de acesso às instituições federais**. 2018. 000f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2018.

NÖRBERG, N.E.; FOSTER, M.M.S. Ensino superior: as competências docentes para ensinar no mundo contemporâneo. **Revista de Docência do Ensino Superior**, v.6, n.1, p.187-210, Belo Horizonte, UFMG, abr, 2016.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez., 2017

NÓVOA, Antonio. Les modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte. In: **Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle**, n.1, p. 9-61, 1995.

NUNES, Jordão Horta; MELLO, Matheus Guimarães. Socialização e identidade: o trabalho em serviços musicais. In: XV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA (15.), 2011. **Anais...** Sociedade Brasileira de Sociologia, Curitiba, 2011.

OLIVEIRA PIRES, Ana Luísa. **Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de conhecimento e validação de habilidades e competências**.

2002. 646f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Ciências da Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2002.

OLIVEIRA, Tiago; PRONI, Marcelo. Um mercado de trabalho heterogêneo e flexível: um problema persistente no Brasil. In: **Revista da ABET**, v. 15, n. 2, Jul./ Dez., 2016, p. 60-86.

OVIEDO, Jéssica Muñoz; MARQUES, Vinicius Pinheiro. Novo regime do contrato intermitente à luz da Constituição e dos princípios basilares do Direito do Trabalho. In: **Boletim Jurídico**, Uberaba/MG, a. 13, n. 1530. Disponível em: <<https://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/artigo/4613/novo-regime-contrato-intermitente-luz-constituicao-principios-basilares-direito-trabalho>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

PAARMANN, Heraldo. **Jovens guitarristas, aprendizagem autodirecionada e a busca pela orientação musical**. 2016. 192f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes UNESP, São Paulo, 2016. (Heraldo Veridiano dos Santos).

PASSERON, Jean-Claude; REVEL, Jacques. Pensar por casos. Academia Argentina de Ciencias, Psicoanálisis y Psiquiatria, R. D. M. (Trad). p. 01-34, 2015. In : PASSERON, J-C; REVEL, J. Penser pas cas, **Enquête**, n.4, Éditions l'École de Hautes Études em Sciences Sociales, Paris, 2005.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de Egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional. In: **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 309-326, Salvador, maio/ago. 2015.

PAULA, Alisson S. M.; LIMA, Kátia R. R.; COSTA, Frederico J. F.; FERREIRA, Emmanuel L. A Educação Superior no limiar do governo Lula da Silva (2003-2010): políticas públicas educacionais nos marcos da reforma universitária. In: **Revista em Debate** (UFSC), Florianópolis, volume 15, p. 69-82, 2016.

PEMBROOK, Randall; CRAIG, Cheryl. Teaching as a profession – two variations on a theme. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. **The new handbook of research on music teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 786-817.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação Musical com função social: qualquer prática vale? **REVISTA DA ABEM**, Londrina, v.20, n.27, p. 65-78, jan.jun., 2012.

PEREIRA, Beatriz Paulino. Projetos de Extensão em Música e suas contribuições para a formação e atuação profissional. *Anais...* XI Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical, **Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos**, São Carlos, 2018.

PEREIRA, Marcus Vinícius. **Ensino superior e as licenciaturas em Música: um retrato do *habitus conservatorial* nos documentos curriculares**. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

PERKINS, Rose; WILLIAMON, Aaron. Creative leadership in action through a Conservatoire-based MSc in Performance Science. In BENNETT, D.; ROWLEY, J. L.;

SCHMIDT, P.K. **Leadership in, and through, Music Education**. NY: Routledge, 2019. p.97-113.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Álvaro de Campos**. Lisboa. <http://lusolivros.net/>

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Ricardo Reis**. Lisboa. <http://lusolivros.net/>

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. **Relações de trabalho em música: a desestabilização da harmonia**. Tese (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2011.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. **Músicos de orquestra: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2006.

PIMENTEL, Maria Odília Quadros. **Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais**. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2015.

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

PIRES, Nair. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música**. 2015. 324f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2015.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. In: **Revista da ABEM**, v. 9, p. 81-88, Porto Alegre, set. 2003.

POBLETE LAGOS, Carlos André. **Profesores de música em Chile y sus repertorios: contexto de origen, formación universitaria y prácticas de enseñanza**. 2016. 307f. Tese (Doctorado). Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2016.

POMBO, Olga. 1995. A proximidade do ensino de filosofia à própria essência do ensino. **Philosophica** 6, Lisboa, p 15-27, 1995.

POPPER, Karl Raimond. **Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária**. Milton Amado (trad.). São Paulo: Editora da USP, 1975.

PORCHMANN, Márcio. **Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2012.

PORTO-GONÇALVES, C.W. Apresentação da Edição em Português. In: Lander, E (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 3-5.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005, p. 107-130.

RAY, S. **Pedagogia da performance musical.** 2015. 199f. Tese (Livre Docência em Música). Escola de Música e Artes Cênicas - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

REINERT, Clio. **Metodologia para apuração de custos nas IFES brasileiras.** 2005. 91f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

RENSHAW, Peter. **Engaged passions: searches for quality in community contexts.** Delfet: Eburon Delfet, 2010.

RENSHAW, Peter. Lifelong Learning for Musicians; Critical Issues arising from a Case Study of Connect. In: MAK, P.; KORS, N.; RENSCHAW, P. **Formal, non-formal and informal learning in music** - Lectorate Lifelong Learning in Music. Netherlands, jan.2007, p.28-49.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 59-67, set. 2002.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Escola de música alternativas e aulas particulares: uma opção para a formação profissional do músico. In: **Cadernos do Colóquio**, vol.1, nº 4, Rio de Janeiro, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ROBSON, Colin. **Real World Research: a resource for social scientists and practitioner-researchers.** 2nd.ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2002.

ROSSO, Sadi Dal. **O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor.** São Paulo: Boitempo, 2017.

ROWLEY, Jeniffer; BENNETT, Dawn; REID, Anna. Leadership as a Core Creativity for Musician Identity. 20th **International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician – CEPROM**, ISME. Scotland, 2016, p. 43-51.

SÁ, Nicanor P. Aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.57, p.20-29, maio 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, p. 262-280.

SAHLINS, Marshal. **Ilhas de história**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SALGADO E SILVA, José Alberto. **Construindo a profissão musical**: uma etnografia entre estudantes universitários de música. 2005. 289f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2005.

SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (Eds.). **Emotional development and emotional intelligence**: Educational implications. New York: Basic Books, 1997.

SANTIAGO, Patrícia F. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. In: **Per Musi**, n.13, Belo Horizonte: 2006; p. 52-62.

SANTOS, Boaventura Souza. Para além do pensamento abissal – das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n.79, nov., p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, p.143-155, Rio de Janeiro, jan. /abr., 2009.

SCHARM, Heike. No(n)-Place like Home: Post national Narrative in Carlos Fuente's *Gringo viejo*. In: **Revista de literatura hispânica**, nº. 75, Article 8, abr. 2012, p. 64-75.

SCHMIDT, Patrick. Leading institutional change through better policy thinking. In Bennett, D.; Rowley, J. L.; Schmidt, P.K. **Leadership in, and through, Music Education**. NY: Routledge, 2019.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHRIEWER, Jürgen. Cultura mundial y mundos de significado culturalmente específicos. **Educar em Revista**, n. 49, p. 275-297, Curitiba, Brasil, jul. /set. 2013.

SCHRIEWER, Jürgen. Globalization in Education: process and discourse. In: **Policy Futures in Education**, v. 1, n. 2, 2003.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Ruy Jungmann (Trad.). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Criação rima com precarização: análise do mercado de trabalho artístico no Brasil. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. (13.), 2007. **Anais...** Recife, Sociedade Brasileira de Sociologia, 2007, p. 1-33. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman>. Acesso em 20 de set. 2017.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Arte, políticas públicas e mercado de trabalho. In **Simpósio Internacional Processo Civilizador**, 11, 2008. Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires, Universidade de Buenos Aires, 2008, p. 545-557.

SERRES, Guillaume. Formação docente. In: ZANTEN, Agnés Von. **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 425-429.

SHIFRES, F.; GONNET, D. Problematizando la herencia colonial en la educación musical. **Epistemus**, 3(2), 51-67, 2015.

SHIFRES, Flávio; ROSABAL-COTO, Guilherme. Hacia una educación musical decolonial en y desde América Latina. In: **RIEM** – Revista Internacional de Educación Musical, ISME, n. 5, p. 85-90, 2017.

SHULMAN, L. Pedagogies of uncertainty. **Liberal Education**, v. 91, n. 2, p. 18-25, 2005.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. In: **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 17, n. 2, p. 87-106, São Carlos, jul./ dez. 2009.

SILVA, Tatiane A. B.; SILVA, Jamerson A. A. Política de Ensino Superior, Universidades Federais brasileiras e trabalho docente no governo Dilma Rousseff (2011-2016). In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 123-140, set./dez. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Walênia Marília. Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. (09.), 1996. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 1996; p. 354-358.

SILVA FERREIRA, Valéria. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional** [en línea], n. 10, Enero-Abril, 2010. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114444006>> . Acesso em 22 mai 2019.

SMILDE, Rineke. The music profession and the professional musician; a reflection. In: **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 19, n. 32/33, p. 110-117, jan./dez., 2008.

SMILDE, Rineke. Introduction. In: Mak, P.; Kors, N.; Renshaw, P. **Formal, non-formal and informal learning in music**. Lectorate Lifelong Learning in Music. Netherlands, jan. 2007. p. 5-7.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SOUZA, Euridiana Silva. Currículos como possibilidade de profilaxia social: o estado do conhecimento da educação musical superior no sudeste do Brasil. In: **Boletín de Investigación Educativo-Musical**, ano 02, n. 02, Buenos Aires, oct. 2018, p. 32-43.

SOUZA, Euridiana Silva. **E o verbo se fez canto: músicas, discursos e cultos evangélicos.** Beau Bassin: NEA, 2017a.

SOUZA, Euridiana Silva. A música como semiprofissão, a condição de microempreendedor e os currículos superiores em música: reflexões sobre educação e trabalho. In: XV ENCONTRO NACIONAL DA ABET - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DO TRABALHO. (15.), Rio de Janeiro, 2017b. **Anais...** Rio de Janeiro, 2017b. Disponível em: <<http://abet2017.com.br/world-news/anais-2017/anais-gt-8-trabalho-e-educacao/>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

SOUZA, Euridiana Silva. Músicos-educadores: reflexões sobre atuação profissional de músicos no ensino, educação musical superior e expectativas de alunos e egressos de Universidades de Minas Gerais/Brasil. XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE. (11.). Cidade do México, 2016. **Actas...** Cidade do México, Rede ESTRADO, 2016.

SOUZA, Giselle; SOARES, Morena Gomes Marques. Contrarreformas e recuo civilizatório: um breve balanço do governo Temer. **SER Social**. V. 21, n. 44, 1, p.11-28, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Pólis, 1980.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

THOMSON, Patricia. Field. In: GRENFELL, Michel. (Ed.). **Pierre Bourdieu: key concepts**. 3rd ed. Durham: Acumen, 2010, p. 67-83.

TRASPADINI, Roberta. Dependência e luta de classe na América Latina. In: **Argumentum**, v. 6, n. 2, p. 29-43, Vitória (ES), jul./dez. 2014.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 11-19, mar. 2005.

TRAVASSOS, Elizabeth. Perfis culturais de estudantes de música. IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR. (04). 2002. **Actas...** IASPM, México, p. 1-19, 2002. Disponível em <<http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/mexico/articulos/Travassos.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 05, n. 11, p. 119-144, out. 1999.

TRIGO, Maria Helena Bueno. Habitus, campo, estratégia: uma leitura de Bourdieu. **Cadernos CERU**, série 2, n.9, p. 45-55, 1998.

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **O projeto final enviado – REUNI**. Belo Horizonte, UFMG, 2008. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/reuni/conteudo/o-projeto-final-enviado/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Curso de bacharelado em música – projeto pedagógico**. Rio de Janeiro, 2008.

UFRJ. **A universidade necessária** – Programa de Expansão e Reestruturação da UFRJ – 2008-2012. Rio de Janeiro, UFRJ, 2007.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. **Bacharelado em Música**. São Paulo, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. **Projeto Pedagógico**. Belo Horizonte, 2011.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais no Brasil”. In: **Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 28, p. 107-124, Araraquara, 2010.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis** (2a ed.) Maria Encarnación Moya (Trad.). São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2002 Volume 6 Número 2 149-153.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. 18th ed. New York: Cambridge University Press, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

WOODFORD, Paul G. The social construction of music teacher identity in undergraduate Music Education Majors. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. **The new handbook of research on music teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002, p.675-694.

WRIGHT, Ruth. ‘Now We’re the musicians’: using Bourdieu’s concepts of habitus, capital and field to analyse informal learning in Canadian music education. In: BURNARD, Pamela; TRULSSON, Ylva H.; SÖDERMAN, Johan. **Bourdieu and the Sociology of Music Education**. London: Ashgate Press, 2015. P.80-97.

YANG, Yanyi. On “Professional Music Education”. 18th **International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician – CEPROM**, ISME. China, 2010, p. 83-86.

YAU, Christine Ngai Lam. The Role of an Instrumental Teacher in a Student’s Career Development: Negotiating Professional Identities. 20th **International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician – CEPROM**, ISME. Scotland, 2016, p. 104-114.

YOUNG, Margaret; STEPHENS-HIMONIDES; HILLEY, Martha. Preparing the Twenty-first Century professional musician: leading curricular changes to keyboard musicianship classes. In BENNETT, D.; ROWLEY, J. L.; SCHMIDT, P.K. **Leadership in, and through, Music Education**. NY: Routledge, 2019. p.60-77.

YOUNG, Michel. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. In: **Cadernos Cenpec**, v.3, n.2, p. 225-250, São Paulo, jun., 2013.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Ed. UFMG, 2013.

APÊNDICE 1

Tabela 7: Distribuição dos bacharelados em música por IES, cidade e categoria

IES com Bacharelado – localização e categoria administrativa			
Região Norte			
UEA – Universidade do Estado do Amazonas	Manaus – AM		Pública – estadual
UNNESA – Universidade Metropolitana	Porto Velho – RO		Privada
UEPA – Universidade do Estado do Pará	Belém – PA		Pública – estadual
Região Nordeste			
UFAL – Universidade Federal de Alagoas	Maceió – AL		Pública – federal
UFPB – Universidade Federal da Paraíba	João Pessoa – PB		Pública – federal
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande	Campina Grande – PB		Pública – federal
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal – RN		Pública – federal
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco	Recife – PE		Pública – federal
UECE – Universidade Estadual do Ceará	Fortaleza – CE		Pública – estadual
UFBA – Universidade Federal da Bahia	Salvador – BA		Pública – federal
Região Centro-Oeste			
UnB – Universidade de Brasília	Brasília – DF		Pública – federal
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso	Cuiabá – MT		Pública – federal
UFG – Universidade Federal de Goiás	Goiânia – GO		Pública – federal
Região Sudeste			
FAMES – Faculdade de Música do Espírito Santo	Vitória – ES		Pública – estadual
UFES – Faculdade Federal do Espírito Santo	Vitória – ES		Pública – federal
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do RJ	Rio de Janeiro – RJ		Pública – federal
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro – RJ		Pública – federal
CBM/CEU – Conservatório Brasileiro de Música	Rio de Janeiro – RJ		Privada
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte – MG		Pública – federal
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais	Belo Horizonte – MG		Pública – estadual
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora – MG		Pública – federal
UFU – Universidade Federal de Uberlândia	Uberlândia – MG		Pública – federal
UNIS-MG – Centro Universitário Sul de Minas (EaD)	Vários polos		Privada
USP – Universidade de São Paulo	São Paulo / Ribeirão Preto – SP		Pública – estadual
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas	Campinas – SP		Pública – estadual
UNESP – Universidade Estadual Paulista	São Paulo – SP		Pública – estadual
CDMSP – Conservatório Dramático Musical	São Paulo – SP		Privada
FAMOSP – Faculdade Mozartem de São Paulo	São Paulo – SP		Privada
FPA – Faculdade Paulista de Artes	São Paulo – SP		Privada
FMCG – Faculdade de Música Carlos Gomes	São Paulo – SP		Privada
FASM – Faculdade Santa Marcelina	São Paulo – SP		Privada
UNISANT'ANNA – Centro Universitário Sant'Anna	São Paulo – SP		Privada
FMSL – Faculdade de Música Souza Lima	São Paulo – SP		Privada
FIAM-FAAM – Centro Universitário FIAM-FAAM	São Paulo – SP		Privada
F.I.C – Faculdade Integral Cantareira	São Paulo – SP		Privada
UAM – Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo – SP		Privada
CAM – Centro Universitário das Américas	São Paulo – SP		Privada
FAV-COLESP – Faculdade Villa-Lobos do Cone Leste Paulista	São José dos Campos		Privada
FASC – Faculdade Santa Cecília	Pindamonhangaba – SP		Privada
FAC-FITO – Faculdade de Ciências da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco	Osasco – SP		Privada
Unitalo – Centro Universitário Ítalo-Brasileiro	Santo Amaro – SP		Privada
Região Sul			
UEM – Universidade Estadual de Maringá	Maringá – PR		Pública – estadual
UFPR – Universidade Federal do Paraná	Curitiba – PR		Pública – federal
UNILA – Universidade Federal da União Latino Americana	Foz do Iguaçu – PR		Pública – federal
UNESPAR – Universidade do Estado do Paraná	Paranaguá – PR		Pública – estadual
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí	Itajaí – SC		Privada
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina	Florianópolis – SC		Pública – estadual
UPF – Universidade de Passo Fundo	Passo Fundo – RS		Privada
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas	Pelotas – RS		Pública – federal
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria – RS		Pública – federal
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre – RS		Pública – federal
	Pública – federal	21	Privada
	Pública – estadual	10	Total de Bacharelados – IES
			52

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do sistema e-MEC.

APÊNDICE 2 – TCLE e Questionário 1

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) colaborador (a),

Você está sendo convidado a participar da primeira fase da pesquisa intitulada A construção da identidade profissional de bacharéis em música que atuam no ensino, sob responsabilidade da pesquisadora Euridiana Silva Souza (RG: MG.6.538.350, doutoranda na Escola de Música da UFMG, matrícula: 2015712768), orientada pela Prof.^a Dr.^a Heloísa Feichas. Esclarecemos que esta pesquisa possui riscos mínimos (por exemplo: desconforto em responder perguntas) e sua participação não é uma obrigação, senão uma ação voluntária no processo de colaboração para o desenvolvimento deste projeto. Para minimizar este possível desconforto, serão garantidos o sigilo dos seus dados, a confidencialidade e o anonimato. Sua participação, nesta primeira fase, consiste na aceitação deste termo e preenchimento do questionário que segue abaixo.

O conteúdo do questionário será arquivado por um período de cinco anos, ficando sob guarda da pesquisadora e sendo posteriormente deletado. Informo que não haverá nenhum tipo de bonificação ou gratificação por sua participação nesta pesquisa, e que os dados obtidos serão utilizados na elaboração de minha tese de doutoramento em Música pela UFMG, e poderão ser usados em publicações de cunho científico e apresentações em eventos acadêmicos. Informo, como pesquisadora, que cumprirei com todos os procedimentos solicitados pelo CEP – Comitê de Ética e Pesquisa. Para quaisquer dúvidas entre em contato com: Comitê de Ética da UFMG - E-mail: coep@prpq.ufmg.br – Tel.: (31) 3409-4592

Grata.

Euridiana Silva Souza (euridiana@gmail.com) – (31)99972-2786.

* Required

Concordo com os termos deste TCLE *

Mark only one oval.

Sim

Não

Nome Completo *

QUESTIONÁRIO 1

Este questionário, cujo preenchimento deve levar em torno de 5 a 10 minutos, é um levantamento de dados pessoais e referentes à sua formação profissional.

Email *

Dados Pessoais

1.1. Sexo *

Check all that apply.

Feminino

Masculino

outro

1.2. Idade *

1.3. Endereço completo (especifique a cidade) *

1.4. Celular (xx)xxxxx-xxxx *

1.4.1. Este número possui What's App? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

1.4.2. Se sim, posso entrar em contato com você pelo aplicativo? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

Confidencialidade de dados

2. Escolha três pseudônimos pelos quais você pode ser mencionado na pesquisa, uma vez que seu nome será mantido em sigilo. *

Dados de Formação Superior

3. Instituição de Ensino Superior (IES) na qual você se formou, com sigla e nome (por exemplo: UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais). *

3.1. Ano de entrada *

3.2. Ano de conclusão do curso *

3.3. Diplomado(a) como (por exemplo: bacharel em composição): *

3.4. Você cursou a complementação para Licenciatura em Música? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

3.5. Esta foi a única IES que você frequentou? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

3.5.1. Se não, nomeie as outras IES e os respectivos cursos frequentados.

Dados de experiência profissional com ensino

4. Você TRABALHA, na presente data, em atividades relacionadas ao ensino de música? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

4.1. Se sua resposta para a questão 4 foi sim, marque os espaços onde essa atuação acontece.

Check all that apply.

- Escolas Especializadas em Música (cursos livres)
- Escolas Especializadas em Música (cursos de formação técnica)
- Projetos sociais em Arte-Educação/Música
- Aulas particulares
- Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio)
- Ensino Superior
- Outros

4.1.1. Se você marcou outros na questão anterior, por favor especifique.

4.2. Se sua resposta para a questão 4 foi não, informe se você já TRABALHOU em atividades relacionadas ao ensino de Música?

Mark only one oval.

- Sim

- Não
- Other:

4.2.1 Se sua resposta para a questão 4.2 foi sim, marque os espaços onde esta atuação aconteceu.

Check all that apply.

- Escolas Especializadas em Música (cursos livres)
- Escolas Especializadas em Música (cursos de formação técnica)
- Projetos sociais em Arte-Educação/Música
- Aulas particulares
- Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio)
- Ensino Superior
- Outros

4.2.2. Se você marcou outros na questão anterior, especifique.

4.3. Se você marcou sim nas questões 4 ou 4.2, nomeie as instituições na qual você trabalha/trabalhou, com data aproximada, e as funções que você exerceu (Exemplo: aulas particulares – desde 2000 até o presente. Escola de Música Santa Cecília, de 2002-2006. Aulas de piano, percepção musical e história da música).

APÊNDICE 3 – TCLE e Questionário 2

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) colaborador(a),

O presente questionário faz parte da segunda fase da pesquisa "A construção da identidade profissional de bacharéis em música que atuam no ensino". O objetivo desta investigação é coletar informações sobre processos de atuação profissional pré-formação universitária, durante a formação e pós formação. Desejamos esclarecer que as respostas não são anônimas, mas os dados coletados serão usados na pesquisa utilizando os pseudônimos que cada um escolheu na fase 1 da pesquisa para, desta forma, preservarmos a confidencialidade destes dados. Nesta fase há o risco de que surgirem perguntas que você se sinta constrangido a responder, no entanto, é muito importante que este questionário seja respondido na íntegra. Solicitamos que leia as perguntas tranquilamente e as responda de forma a nos dar informações as mais completas possíveis. O conteúdo do questionário será arquivado por um período de cinco anos, ficando sob a guarda da pesquisadora e sendo posteriormente deletado. Informo que não haverá nenhum tipo de bonificação ou gratificação por sua participação nesta pesquisa, e que os dados obtidos serão utilizados na elaboração de minha tese de doutoramento em Música pela UFMG, e poderão ser usados em publicações de cunho científico e apresentações em eventos acadêmicos.

Informo, como pesquisadora, que cumprirei com todos os procedimentos solicitados pelo CEP – Comitê de Ética e Pesquisa. Para quaisquer dúvidas entre em contato com:

Comitê de Ética da UFMG - E-mail: coep@prpq.ufmg.br – Tel.: (31) 3409-4592

Grata.

Euridiana Silva Souza (euridiana@gmail.com) – (31)99972-2786.

* Required

Concordo com os termos *

Mark only one oval.

Sim

Não

Nome completo *

DADOS PRÉ- FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Iniciaremos o questionário com o levantamento de dados que antecederam sua formação universitária. A intenção desta seção é coletar informações sobre seus estudos em música, experiências de trabalho pré-formação, motivos que determinaram a escolha da carreira/profissão, etc.

1. Quando e onde começou seus estudos em música? Por favor, explicito instrumento, idade, local e metodologia (Ex. Comecei a estudar piano aos 6 anos de idade, em Divinópolis, interior de Minas, tendo aulas particulares com uma amiga da minha irmã). *

2. Estudar música foi uma iniciativa sua ou da sua família? *

Mark only one oval.

Foi uma iniciativa minha procurar por aulas de música

Foi uma iniciativa dos meus pais/responsáveis me colocarem na aula de música. Estudar algum instrumento era tradição da família.

Foi uma iniciativa dos meus pais/responsáveis me colocarem na aula de música, mesmo que estudar algum instrumento não fosse tradição da família.

3. Durante sua formação pré-universitária você "trabalhou" com música? Entenda por trabalho atividades remuneradas. *

Mark only one oval.

- Sim
- Não (Se você responder não, vá para a questão 5)

3.1. Se sim, em quais atividades?

3.2. Relate suas experiências mais marcantes relacionadas à estas atuações.

3.3.1. Se suas atividades de "trabalho" envolviam atividades de ensino (aulas particulares, etc), reflita e responda: Você se sentia preparado para esta atividade? (Se suas atividades de "trabalho" não foram relacionadas ao ensino vá para a questão 4)

Mark only one oval.

- Sim
- Não

3.3.2. Você se reconhecia como professor ou encarava a atividade como uma ocupação (passatempo)

Mark only one oval.

- Eu me reconhecia como professor, tinha grande responsabilidade para com meus alunos e reproduzia o ensino da maneira como tinha aprendido
- Eu encarava a atividade como uma ocupação necessária, me reconhecia como professor, mas não era tão responsável pelo desenvolvimento dos meus alunos
- Eu encarava a atividade como uma ocupação (passatempo) e reproduzia o ensino da forma como tinha aprendido.
- Eu me reconhecia como professor, tinha grande responsabilidade para com meus alunos e tentava criar minha própria pedagogia.
- Eu encarava a atividade como uma ocupação (passatempo) e tentava criar minha própria pedagogia.

3.3.3. Por quais termos as pessoas te chamavam?

Check all that apply.

- Professor
- Instrutor
- Monitor
- outros

Se você respondeu outros, por favor especifique.

4. Se você respondeu sim à questão 3, liste os possíveis motivos pelos quais você começou a trabalhar com música antes de ter uma formação acadêmica (Ex. Comecei a trabalhar por necessidade financeira, e também porque gostava das situações de performance e o ambiente social que era envolvido).

5. Por quais motivos você escolheu como curso superior um bacharelado em música? *

6. Como você entendia o mercado de trabalho na área e quais eram suas expectativas quanto ao curso? *

7. Você teve apoio estrutural/financeiro/emocional da sua família para realizar o curso? *

Mark only one oval.

- Sim, tive apoio mas minha família eram contra que eu fizesse este curso
- Sim, tive apoio e minha família era favorável à minha escolha.
- Não tive apoio estrutural/financeiro, mas minha família era favorável à minha escolha.
- Não tive apoio estrutural/financeiro e minha família não era favorável à minha escolha
- outro

Se você respondeu outro, especifique.

8. Você, em algum momento, cogitou em fazer licenciatura? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

8.1. Se sim, por que não optou por este curso? Se não, por quais motivos? *

9. Você foi aprovado para o bacharelado da primeira vez que tentou o vestibular? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

10. Com quantos anos você estava quando ingressou no bacharelado? *

11. Em qual ano você ingressou no bacharelado? *

12. A que classe social você acredita que pertencia antes de ingressar na universidade? *

Mark only one oval.

- alta
- média-alta
- média
- média-baixa
- baixa

DADOS DURANTE A FORMAÇÃO UNVIERSITÁRIA

Nos estudos sobre formação profissional, este período é conhecido como formação inicial, responsável por fornecer as ferramentas e subsídios para a atuação profissional.

1. Você cursou o bacharelado em quantos anos? *

2. Você atrasou ou trancou algum semestre do seu curso? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

2.1. Se sim, por qual motivo?

3. Durante seu curso de graduação, houve alguma mudança curricular? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Não sei

4. O currículo que fundamentou seu curso era flexibilizado? Isto é: com parte da grade composta por disciplinas optativas? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

4.1. Se sim, você direcionou a maior parte dos créditos de disciplinas optativas para qual área?

Mark only one oval.

- Educação Musical
- Musicologia/Etnomusicologia
- Análise/estruturação/arranjo
- Performance/composição/prática em conjunto
- Sonologia/tecnologia

5. Havia possibilidade de formação complementar no currículo proposto para o seu curso? Isto é: cursar parte da formação em outra escola ou faculdade da universidade? *

Mark only one oval.

- Sim

- Não
- Não sei

5.1. Se sim, você cursou esta formação?

Mark only one oval.

- Sim
- Não

5.2. Se sim, em qual área de interesse? (Ex. Formação complementar em Antropologia, no curso de Ciências Sociais)

6. Você trabalhou durante o seu curso em atividades remuneradas? *

Mark only one oval.

- Sim, durante todo curso.
- Sim, durante uma parte do curso.
- Não. (Se você responder não, vá para a questão 7)

6.1. Se sim, em quais atividades? Por favor, considere cachês, bolsas ou programas da universidade, aulas, etc.

6.2. Se alguma destas atividades estava relacionada ao ensino, relate a sua experiência. (Ex. Durante o meu curso atuei como estagiária no CMI/UFMG, lecionando piano, musicalização e coral).

6.2. Você QUERIA trabalhar em atividades de ensino ou esta foi uma oportunidade de trabalho que surgiu e você a aproveitou?

7. Liste os motivos pelos quais você trabalhou durante o seu curso. (Ex. Trabalhei durante o curso por necessidade financeira, para me bancar em BH, uma vez que vim do interior e minha família não conseguia custear toda a minha estadia. Também trabalhei como forma de adquirir experiência).

8. Durante seu curso algum professor te incentivou a trabalhar no ensino de música? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

8.1. Se sim, como foi este incentivo e quais disciplinas esse professor ministrou?

9. Durante o seu curso, algum professor especificamente, ou disciplina, discutiu as realidades de mercado de trabalho em música? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

9.1. Se sim, como esta realidade foi discutida, em quais disciplinas e por quais professores?

10. O curso supriu suas expectativas? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Em parte

Justifique sua resposta. *

11. Quando você terminou o curso já tinha expectativas de atuação no mercado de trabalho? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

11.1. Quais eram suas expectativas de atuação?

12. Em algum momento você pensou em largar o curso ou mudar de área? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

12.1. Se sim, por que?

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Este é o período, após a formação inicial, no qual a própria profissão forma o profissional.

1. Na recepção de calouros e na descrição dos cursos nos sites das universidades e faculdades, encontram-se o perfil de profissionais que aquele curso pretende formar. Você conhecia esse perfil?

Mark only one oval.

- Sim
- Não

1.1. Se sim, após formado, você se encaixa nesse perfil proposto pelos cursos?

Mark only one oval.

- Sim
- Não

Justifique sua resposta.

2. Após a graduação você fez pós-graduação ou outros cursos superiores? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não (Se você respondeu não, vá para a questão 2.3).

2.1. Se sim, qual curso e em qual nível?

2.2. Se você respondeu sim para a questão anterior, responda como estes cursos influenciaram em sua inserção no mercado de trabalho.

2.3. Se você respondeu não para questão 2, responda se a falta destes cursos (em outras áreas ou pós-graduação) interferiu na sua inserção no mercado de trabalho.

3. Você trabalha somente na área de música ou exerce funções/ocupações em outras áreas? (Ex. setor administrativo, fabricação de artesanato, coordenação pedagógica, etc.). *

4. A carreira em música é conhecida como "carreira portfólio", uma carreira composta por várias atuações, nem sempre com emprego estável ou com trabalhos em um único lugar. Descreva seus trabalhos/ocupações. (Ex. Sou professora de piano e musicalização em uma escola especializada em música, 12h/semana. Pianista correpetidora em um coral 6h/semana. Professora particular de piano, 8h/semana. Além disso ministro cursos e oficinas de piano em grupo esporadicamente, além de fazer cachês em grupos de casamento. *

5. Segundo a sua experiência, como você descreve a mercado de trabalho para bacharéis em música? *

6. Sobre sua experiência com ensino e música, como você se define? *

Mark only one oval.

- Professor de Música
- Educador Musical

6.1. Para você, qual a diferença entre os termos? *

7. Sobre suas formas de contratação, assinale uma ou mais formas nas quais você se enquadra: *

Check all that apply.

- celetista - carteira assinada em valor integral com benefícios
- celetista - carteira assinada com valor reduzido, recebendo uma diferença em valores por fora do valor assinado em carteira
- MEI - pessoa jurídica que fornece notas fiscais por prestação de serviços
- cachês e mensalidades de alunos sem fornecimento de nota fiscal
- empreendedor - dono da própria escola/grupo musical/ projeto
- outros

Se você marcou outros, descrimine.

8. Com relação ao trabalho com ensino de música, qual o valor médio da hora/aula que você recebe? No caso de dar aulas em mais de um lugar considere a média simples (valor mais baixo + valor mais alto dividido por dois). *

9. Com relação ao seu ganho mensal com a área de ensino de música, atualmente você recebe: *

Mark only one oval.

- Até R\$ 500,00
- Entre R\$ 500,00 - R\$ 700,00
- Entre R\$ 700,00 - R\$ 1.000,00
- Entre R\$ 1.000,00 - R\$ 1.300,00
- Entre R\$ 1.300,00 - R\$ 1.600,00
- Entre R\$ 1.600,00 - R\$ 2.000,00
- Entre R\$ 2.000,00 - R\$ 2.500,00
- Entre R\$ 2.500,00 - R\$ 3.000,00
- Acima de R\$ 3.000,00

10. Na sua opinião qual a diferença entre "Formação PARA o trabalho" e "Formação NO trabalho"? *

11. Como você relaciona a sua atuação profissional atual à sua formação universitária? *

12. Se você tivesse a possibilidade de alterar o currículo do seu curso de formação, com base na sua experiência e formação profissional, o que você mudaria? Por que?

APÊNDICE 4 – Análise de dados: um exemplo

Os processos abaixo exemplificam a organização e análise de dados gerados pelo questionário da fase 02. Foram considerados procedimentos quantitativos simples – contagem direta de respostas polarizadas; e qualitativo-quantitativo, por análise de agrupamento de respostas – coocorrência de palavras, sinônimos ou correlatos significativos dentro da fala dos colaboradores.

Abaixo, a apresentação da análise da questão 8 da primeira parte do questionário 2, que dispunha sobre a intenção (ou não) de se cursar licenciatura, e apresenta os motivos para tal intenção. Interessa lembrar que, apesar de 61,9% da amostra ter cogitado fazer licenciatura em música, nenhum dos 42 colaboradores é formado em tal curso.

Tabela 8: Excerto do Quadro 9 – Análise de Dados

Questão	Variantes	Quantidade	Tipo de análise	Relação com os componentes da equação da prática
Cogitou fazer licenciatura	sim	26	Polarizada: sim – não	Habitus conservatorial Campo profissional Campo acadêmico
	não	16		
Motivos / razões para não fazer licenciatura	Interesse exclusivo na performance / foco no bacharelado	21	co-ocorrência no discurso	Habitus conservatorial Habitus pedagógico Habitus profissional Capital emocional Capital profissional Campo sociocultural Campo profissional Campo econômico Campo acadêmico
	Currículo com pouca performance e alta carga 'pedagógica'	10		
	Interesse em fazer a licenciatura como complementação se tornou inviável na prática	6		
	Interesse em dar aulas somente de instrumento	5		
	Preferiu seguir pós-graduação ao invés de complementação na licenciatura	4		
	Não interesse pelo modelo de ensino / salário na EB.	3		
	Iniciou a licenciatura e migrou para o bacharelado	3		
	Currículo flexibilizado já garantia a 'carga pedagógica'	1		

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 26: Exemplo de Organização de Dados – Análise Quantitativa

Análise de resposta polarizada – SIM / NÃO (Questionário 2, questão 8, parte 1) Você, em algum momento, cogitou em fazer licenciatura?		
Colaboradores	resposta	(sub)total
Bacharelado em piano		
Laurêncio, Paulo, Pianista, VJ, Aurora, Giovana	SIM	6
Andreia, Dimitri, Cravo	NÃO	3
Bacharelado em instrumentos de cordas		
Bratsche, Elias, Zivaldo, Rita	SIM	4
Guiller, Neni	NÃO	2
Bacharelado em violão		
Rabello, Bonifácio	SIM	2
Paco, Barrios	NÃO	2
Bacharelado em instrumentos de sopros		
Rodman, Hélio, Isaque, Antônio, Abc, Ex-calouro, Tim, Roberto	SIM	8
Bacharelado em canto		
Isabel, Luiz, Mica	NÃO	3
Bacharelado em musicoterapia		
Matheus	SIM	1
Bacharelado em música popular		
Gustavo, Lorena, Lucas	SIM	3
A., Fran	NÃO	2
Bacharelado em percussão		
Brito	SIM	1
Rmusic	NÃO	1
Bacharelado em regência		
Mozart	SIM	1
Arthur	NÃO	1
Bacharelado em composição		
José, Guto	SIM	2
Análise quantitativa simples		
	Resposta SIM	26
	Resposta NÃO	16

Fonte: Elaboração própria.

O texto abaixo corresponde às justificativas das respostas do quadro acima. As cores se relacionam à geração das variáveis apresentadas na Tabela 1 (Quadro 9). A Tabela 2 (duas páginas adiante) liga as cores das variantes aos componentes da equação da prática. Tal ligação é feita a partir do significado da resposta e da definição do componente, apresentada no Capítulo 3.

8.1. Se sim, por que não optou por este curso? Se não, por quais motivos?

(Laurêncio) Meu interesse sempre foi a performance (1) e o ensino a alunos de piano em alto nível de performance (1).

(Andreia) Meu objetivo sempre foi o bacharelado (2). Planejei fazer licenciatura depois de formada em piano, mas depois que me formei não tive ânimo (1). Preferi fazer pós-graduação (1).

(Dimitri) Algumas disciplinas da licenciatura eram optativas para o bacharelado, fora as disciplinas que já eram obrigatórias e comuns aos dois cursos. Percebi que, nos últimos períodos do curso de bacharelado, já havia cumprido, também, grande parte das disciplinas da licenciatura (1). Porém não optei por ter a formação em bacharelado e licenciatura.

(Paulo) Não optei por licenciatura porque desejava o aprimoramento técnico com o instrumento, algo que somente o bacharelado poderia oferecer (3).

(Pianista) A grade curricular não me interessou (1). Eu gosto do estudo de piano (4) e de dar aulas de piano (2), e a sala de aula com atividades de Musicalização não é um trabalho que me imagino fazendo (1).

(VJ) Na época de meu vestibular, estava mais preocupado com meu desenvolvimento técnico e artístico (5) sendo que ainda não cogitava uma carreira como professor. Ainda, estava consciente de que diversas escolas de música não exigiam o diploma de licenciatura de modo que imaginei que, mesmo sem o diploma, ainda conseguiria eventualmente um cargo como professor (3).

(Cravo) Quando pensei em fazer licenciatura (2) eu fui selecionado para o Doutorado (2).

(Aurora) Não me interessava por aulas coletivas no ensino regular (2).

(Giovana) Meu objetivo primário não era dar aulas em escola regular (4). Eu estava saindo da escola, e não intencionava retornar tão cedo para lá como professora.

(Elias) Pois queria ter mais contato com o instrumento. Gosto mais de tocar do que de dar aulas(6).

(Ziraldo) Cogitei trocar para a licenciatura no momento em que passei a questionar a coerência do que me era apresentado no bacharelado. Porém, se tornou também uma ideia inviável (3).

(Rita) Porque meu interesse maior não era dar aulas (7).

(Guiller) Não se aplica

(Neni) Optei por não fazer licenciatura pela necessidade de dedicar mais horas ao estudo do instrumento (8). A grade curricular da licenciatura exigia muitas disciplinas teóricas, além de estágios na área da educação (2).

(Rabello) Por achar que o mercado de trabalho, era mais aberto a essa formação e que teria mais oportunidade e um trabalho fixo dessa maneira.

(Paco) Me interessava principalmente o tocar, aprofundar o conhecimento musical e aperfeiçoar a execução ao instrumento (9). Aparentemente o currículo de licenciatura me daria menos disponibilidade de tempo para esse trabalho e teria bastante foco pedagógico/educacional (3). Mas acredito que seria importante incluir no currículo do bacharel disciplinas de educação, já que muitos vão atuar como professores de instrumento sem ter passado por algum conhecimento sobre o ensino musical.

(Barrios) Não, pela falta de afinidade com a proposta do curso (10).

(Rodman) Eu escolhi fazer bacharelado e não licenciatura por conta daquela ideia de que eu queria dedicar mais tempo estudando o meu instrumento (11), porque eu imaginava que na licenciatura eu não teria a possibilidade desse tempo de estudo (4). E principalmente pela influência dos meus professores que já tinham feito o curso do bacharelado.

(Hélio) Meu primeiro vestibular prestado foi pra licenciatura em música. Quando iniciei minhas atividades profissionais como funcionário público, ingressei no bacharelado em clarineta (1).

(Isaque) Pela falta do elemento prático de performance durante a graduação (5).

(Antônio) Acabei optando em terminar o curso, apesar de pensar ser mais vantajosa a licenciatura a partir de certo ponto (3).

(Abc) Eu não fiz licenciatura porque eu não achei que seria o melhor caminho para eu me tornar um músico melhor (12). Eu achava que a partir do momento que já tava na faculdade, e já tava no final do curso, eu achava que eu estudando a grade do curso de licenciatura, e vendo os pessoas e os caminhos que elas estavam fazendo na licenciatura, da onde elas vinha e pra onde elas tavam indo (6), eu julguei, naquele momento, que não era o caminho pra eu me tornar um músico melhor (12).

(Ex-calouro) pois os salários oferecidos aos professores eram péssimos (3)

(Tim) Eu pensei em fazer licenciatura depois que terminei o Bacharelado para ampliar minhas possibilidades, mas acabei não fazendo (4).

(Roberto) Pois não era prioridade no momento, assim eu pude ter uma dedicação exclusiva ao bacharelado (13).

(Isabel) Meu foco sempre foi cantar (14) ou dar aulas particulares (5) e licenciatura não faria diferença em relação a isso.

(Luiz) Meu foco sempre foi a performance (15).

(Mica) Nunca tive interesse por Licenciatura. Queria me aprofundar no meu instrumento (16).

(Matheus) Acabei optando por bacharelado pois achei que me ajudaria mais na minha musicalidade (17).

(A.) não tenho interesse pela licenciatura.

(Gustavo) Eu cogitei a possibilidade, estando dentro do curso, de me formar também em licenciatura, além do bacharelado. Mas durante o curso, devido a alguns problemas de adaptação relacionados ao mercado e principalmente à faculdade, mas fortemente influenciados pelo meu despreparo ao ingressar no curso, eu fui me desiludindo com a área. Acrescentar a licenciatura significaria prolongar a minha graduação (7). Antes do curso eu não cogitei tentar licenciatura, pois tinha um grande interesse pelo curso de música popular.

(Lorena) Eu fiz licenciatura também. Mas não formei porque achei o curso muito fraco (8) [começou a licenciatura e transferiu] (2).

(Fran) Pois alguns colegas e professores me "alertaram" de que no curso de Licenciatura eu não teria aulas de instrumento e pouco contato com este (9), não sendo possível desenvolver minhas habilidades como instrumentista como eu gostaria (18).

(Lucas) Não optei por ser o bacharelado em música popular o meu maior interesse (19). No fim do curso, já pensava em outras coisas e organizei mal o tempo para fazer as disciplinas de licenciatura (5).

(Brito) Optei, pois não passava no bacharelado (3) [começou a licenciatura e transferiu para o bacharelado].

(Rmusic) Porque acabei envergando no trabalho para o segmento de performance (20).

(Mozart) Quando eu fiz Bacharelado em regência coral e orquestral eu já tinha feito uma especialização em recursos pedagógicos em música na UEMG (3); que por sua vez, trabalhou todos os principais educadores musicais tanto nacionais, quanto internacionais além dos principais conteúdos de uma licenciatura padrão. Por isso, e pelo fato da instituição de ensino não oferecer a modalidade licenciatura, caso da Regência.

(Arthur) Porque eu já havia cursado licenciatura em biologia e já tinha boa didática como professor

(José) Não optei pela licenciatura porque decidi que meu interesse maior era para o curso de bacharelado devido ao meu maior interesse na área de performance (21). e acadêmica (4).

(Guto) Porque as matérias do curso não me agradavam (10). Sempre gostei de educação e didática, mas havia a parte de regência coral, que eu odiava, e tudo relacionado a isso.

Tabela 9: Excerto do Quadro 9 (2):

Análise de Dados – Variantes e suas Relações com a Equação da Prática (BORDIEU, 2008)

Habitus conservatorial 1 4 7	(1) Interesse exclusivo na performance / foco no bacharelado	Campo sociocultural 1 3 6
Habitus pedagógico 4 6	(2) Currículo com pouca performance e alta carga 'pedagógica'	Campo profissional 1 4 5 6
Habitus profissional 1 4	(3) Interesse em fazer a licenciatura como complementação se tornou inviável na prática	Campo econômico 4 6
Capital emocional 3 7	(4) Interesse em dar aulas somente de instrumento	Campo acadêmico 2 5 7 8
Capital profissional 2 5 6 8	(5) Preferiu seguir pós-graduação ao invés de complementação na licenciatura	
	(6) Não interesse pelo modelo de ensino / salário na EB.	
	(7) Iniciou a licenciatura e migrou para o bacharelado	
	(8) Currículo flexibilizado já garantia a 'carga pedagógica'	

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE 5

Tabela 11: Identificação dos Colaboradores por Habilitação e IES

Colaboradores	Habilitação do bacharelado	IES
1. Andreia	piano	FAMES
2. Laurêncio	piano	FAMES
3. Aurora	piano	UFRJ
4. Cravo	piano	UFRJ
5. Giovana	piano	UFRJ
6. Dimitri	piano	UFMG
7. Pianista	piano	UFMG
8. Paulo	piano	UFMG
9. VJ	piano	USP
10. Elias	Cordas - violino	UFMG
11. Rita	Cordas - violino	UFMG
12. Bratsche	Cordas - Viola	FAMES
13. Ziraldo	Cordas - Viola	UFMG
14. Guiller	Cordas - Viola	UFMG
15. Neni	Cordas - Viola	USP
16. Barrios	Violão	UFRJ
17. Bonifácio	Violão	UFRJ
18. Rabello	Violão	UFMG
19. Paco	Violão	USP
20. Abc	Sopros - saxofone	UFRJ
21. Tim	Sopros - clarineta	UFRJ
22. Hélio	Sopros - clarineta	UFMG
23. Ex-calouro	Sopros - tuba	UFRJ
24. Rodman	Sopros - Flauta	UFMG
25. Isaque	Sopros - Flauta	UFMG
26. Roberto	Sopros-Flauta	UFRJ
27. Antônio	Sopros - trompete	USP
28. Isabel	Canto	UFRJ
29. Mica	Canto	UFRJ
30. Luiz	Canto	UFRJ
31. Matheus	Musicoterapia	UFMG
32. A.	Música popular (+ saxofone erudito)	UFMG
33. Lucas	Música popular	UFMG
34. Lorena	Música popular	UFMG
35. Gustavo	Música popular	UFMG
36. Fran	Música popular	UFMG
37. Brito	Percussão	UFMG
38. Rmusic	Percussão	UFMG
39. Mozart	Regência	UFMG
40. Arthur	Regência	USP
41. José	Composição (+ violão)	UFMG
42. Guto	Composição	USP

Fonte: Elaboração própria, via *Google Forms* – Fase1.