

Tocar é aprender e ensinar, e ensinar e aprender é tocar: reflexões sobre a ideia de Professor Propositor Performer

Marta Macedo Brietzke¹

Universidade de São Paulo
<https://orcid.org/0000-0001-6198-0813>
martabrietzke@gmail.com

Mário André Wanderley Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<https://orcid.org/0000-0001-8349-0380>
mario.andre@ufrn.br

Fabio Soren Presgrave

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
[https:// orcid.org/0000-0001-7911-6054](https://orcid.org/0000-0001-7911-6054)
fabiopresgrave@yahoo.com

BRIETZKE, Marta Macedo; OLIVEIRA, Mário André Wanderley; PRESGRAVE, Fabio Soren. Tocar é aprender e ensinar, e ensinar e aprender é tocar: reflexões sobre a ideia de Professor Propositor Performer. **Revista da Abem**, v. 31, n. 1, e31112, 2023.

¹ Pesquisadora bolsista CAPES.

Tocar é aprender e ensinar, e ensinar e aprender é tocar: reflexões sobre a ideia de Professor Propositor Performer

Resumo: Este texto se coloca na interface entre educação musical e performance, e tem como objetivo, a partir de suas análises, dissolver certa dicotomia aparente entre as áreas e sugerir a ideia de Professor Propositor Performer. O texto se constitui como parte de uma pesquisa de Doutorado, cujo objetivo foi identificar as relações que doze professores de violoncelo de estudantes iniciantes estabelecem entre os princípios pedagógicos dos espaços musicais nos quais atuam e as abordagens efetivamente utilizadas em suas práticas docentes. Como métodos de trabalho, foram abordados contornos da etnografia, autoetnografia e cartografia, considerando-se propostas dessas práticas de maneira polifônica. Foram utilizados como forma de produção dos dados a análise documental de súmulas curriculares e materiais similares e/ou complementares, entrevistas com os professores e coordenadores pedagógicos e a observação de aulas de violoncelo para estudantes iniciantes. Como bases teóricas, foram utilizados trabalhos de Lygia Clark (1980), Carlos Kater (2004; 2017; 2020), Christopher Small (1999) e Richard Schechner (2006). Também foram abordados os trabalhos de Paulo Freire (1967; 1997; 2019) e Augusto Boal (2009). As principais considerações do texto indicam que conceber a ideia de Professor Propositor Performer situa os professores de instrumentos musicais em suas trajetórias formativas, valorizando seus fazeres e considerando-os como pessoas não fracionadas.

Palavras-chave: educação musical; performance; cartografia.

Playing is learning and teaching, and teaching and learning is playing: reflections on the idea of Teacher Proposer Performer

Abstract: This text is in the interface between music education and performance. The objective of his analyzes is to dissolve a certain apparent dichotomy between the areas and suggest the idea of Professor Proposer Performer. It constitutes part of a research by Doctorate degree, whose objective was to identify the relationships that twelve cello teachers of beginning students establish between the pedagogical principles of the musical spaces in which they work and the approaches effectively used in their teaching practices. As work methods, contours of ethnography, autoethnography and cartography were approached, considering proposals of these practices in a polyphonic way. Documentary analysis of curricular overviews and similar and/or complementary materials, interviews with teachers and pedagogical coordinators and observation of cello classes for beginning students were used as a means of producing data. As theoretical bases, works by Lygia Clark (1980), Carlos Kater (2004; 2017; 2020), Christopher Small (1999), and Richard Schechner (2006) were used. The works of Paulo Freire (1967; 1997; 2019) and Augusto Boal (2009) were also discussed. The main considerations of the text indicate that conceiving the idea of Teacher Proposer Performer places musical instrument teachers in their formative trajectories, valuing their actions and considering them as non-fractionated people.

Keywords: music education; performance; cartography.

Jugar es aprender y enseñar, y enseñar y aprender es jugar: reflexiones sobre la idea de Docente Proponente Performer

Resumen: Este texto se sitúa en la interfaz entre la educación musical y la interpretación. El objetivo de sus análisis es disolver cierta aparente dicotomía entre las áreas y sugerir la idea de Profesor Proponente Intérprete. Constituye parte de una investigación de Doctorado, cuyo objetivo fue identificar las relaciones que doce profesores de violonchelo de alumnos principiantes establecen entre los principios pedagógicos de los espacios musicales en los que actúan y los enfoques efectivamente utilizados en sus prácticas docentes. Como métodos de trabajo se abordaron contornos de la etnografía, la autoetnografía y la cartografía, considerando propuestas de estas prácticas de manera polifónica. Se utilizó como medio de producción de datos el análisis documental de resúmenes curriculares y materiales afines y/o complementarios, entrevistas a docentes y coordinadores pedagógicos y la observación de clases de violonchelo a alumnos principiantes. Se utilizaron como bases teóricas los trabajos de Lygia Clark (1980), Carlos Kater (2004; 2017; 2020), Christopher Small (1999) y Richard Schechner (2006). También se discutieron los trabajos de Paulo Freire (1967; 1997; 2019) y Augusto Boal (2009). Las principales consideraciones del texto indican que concebir la idea de Docente Proponente Intérprete sitúa a los docentes de instrumentos musicales en sus trayectorias formativas, valorando sus acciones y considerándolos como personas no fracionadas.

Palabras clave: educación musical; performance; cartografía.

Introdução

Este texto faz parte das considerações de uma pesquisa de Doutorado desenvolvida na Universidade de São Paulo (USP), nos anos de 2019 a 2023, intitulada “Performances de Professores Violoncelistas na Formação de Iniciantes”, que teve como foco as atuações dos professores desse instrumento. O objetivo da pesquisa consistiu em identificar as relações que os professores de violoncelo de estudantes iniciantes estabelecem entre os princípios pedagógicos dos espaços musicais nos quais atuam e as abordagens efetivamente utilizadas em suas práticas docentes, realizando uma cartografia dessas práticas.

O objetivo deste texto, em especial, é abordar a ideia de Professor Propositor Performer concebida na investigação a partir do contato com a literatura e com os contextos dos interlocutores que dela participaram. As discussões apresentadas têm como base as entrevistas com os professores e suas relações com as aulas e materiais documentais estudados, abordando-se essas propostas como eixos de discussão transversal. Cabe ressaltar que a ideia de Professor Propositor Performer foi parcialmente sugerida em outro trabalho² de nossa autoria, recebendo agora atenção especial.

A investigação se ancorou em trabalhos de Lygia Clark (1980), Carlos Kater (2004; 2017; 2020), Christopher Small (1999) e Richard Schechner (2006), e também se apoiou no pensamento e nas práticas de Paulo Freire (1967; 1997; 2019) e de Augusto Boal (2009). Como propostas empíricas, foram abordadas entrevistas com 12 professores de violoncelo de estudantes iniciantes de oito espaços musicais de aulas de instrumentos – pensando-os como um coletivo, parte de coletivos mais amplos –, além da observação de aulas de violoncelo e da análise das súmulas curriculares e de materiais complementares dos espaços investigados. Parte-se da ideia de que mais de um método de trabalho pode ser empregado simultaneamente na prática de pesquisa, atuando de forma conjunta e polifônica, considerando-se, ainda, suas intersecções. Dessa forma, a pesquisa assumiu contornos da etnografia

² Brietzke (2022).

(Restrepo, 2016), da autoetnografia (Santos, 2017) e da cartografia (Rolnik, 2016; 2019; Passos; Kastrup; Escóssia, 2020).

A etnografia foi utilizada na investigação com base nas considerações de Eduardo Restrepo (2016), que indica que esses estudos se referem à observação e descrição das práticas de um grupo humano, se interessando tanto por essas práticas quanto pelos sentidos atribuídos a elas por seus praticantes. A primeira autora deste trabalho se inseriu etnograficamente no contexto de aulas on-line de violoncelo para iniciantes, as quais foram realizadas de forma síncrona durante o período pandêmico. A concepção de autoetnografia foi abordada segundo Sílvio Matheus Santos (2017), que considera que esse método de trabalho se trata de uma forma de descrever um grupo de pertencimento do qual o próprio pesquisador faz parte. Nesse sentido, é importante indicar que a primeira autora deste trabalho faz parte dos coletivos investigados.

As considerações de cartografia foram elaboradas com base em trabalhos de Suely Rolnik (2016; 2019) e de Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana de Escóssia (2020). Também fazem referência a Francesco Careri (2017) e ao trabalho de Sumaya Mattar (2017; 2018). De maneira geral, os autores consideram que a cartografia indica processos de transformação de subjetividades em curso, processos que são acompanhados e descritos pelo pesquisador. Em alusão a essas ideias, consideramos a pesquisa desenvolvida como uma Cartografia de Musicares. A ideia de musicar foi abordada conforme Christopher Small (1999) e será desenvolvida ao longo deste texto.

Referenciais e pontos de partida

A sentença disparadora das discussões deste texto, “Tocar é aprender e ensinar, e ensinar e aprender é tocar” (Brietzke, 2022, p. 206), poderia ser considerada trivial. No entanto, nos contextos nos quais os professores de instrumentos musicais desenvolvem suas atividades, a suposta dicotomia entre tocar e aprender/ensinar ainda se coloca de maneira bastante evidente. Muitas vezes, os professores são contestados sobre suas habilidades instrumentais quando se posicionam enquanto docentes, assim como suas práticas docentes são contestadas quando se posicionam enquanto músicos instrumentistas. Essa contestação, eventualmente, é

realizada pelos próprios professores em seus processos pessoais, como é possível observar no estudo de Mota (2020, p. 100).

É possível perceber que na própria formação universitária esses caminhos se colocam como duais. O estudante necessita optar ora pela formação instrumental a ser adquirida no curso de bacharelado, ora pela formação docente adquirida no curso de licenciatura, direcionada, na maioria das vezes, para a educação musical em escolas básicas. Dessa forma, o professor de instrumento se coloca em uma espécie de limbo acadêmico e formativo, construindo suas ações pelas vias da educação informal (Brietzke, 2022, p. 206).

Na literatura da área acadêmica musical algumas ideias vêm sendo indicadas por trabalhos que tangenciam essas temáticas. Um desses trabalhos é a pesquisa de pós-doutorado da professora Sônia Ray (2015). Embora o seu objetivo tenha sido outro, a autora apresenta alguns dados que podem auxiliar nessa compreensão. Ela aponta que as universidades brasileiras, em sua maioria, não possuem aulas específicas para a formação do professor de instrumento musical. Em sua pesquisa, Ray encontrou apenas 20 disciplinas direcionadas à formação do professor de instrumento, em todos os quadros das 53 universidades brasileiras investigadas (Ray, 2015, p. 46). Essas disciplinas variam entre cursos de bacharelado e de licenciatura, entre obrigatórias e opcionais, e em termos de carga horária, sendo que foi constatado pela autora que em 14 das 20 disciplinas essa carga horária era de apenas 30 horas semestrais (Ray, 2015, p. 46). Cabe mencionar que a área necessita de mais pesquisas como as da professora Ray, no sentido de atualizar as informações levantadas por ela em seu trabalho.

Não foram encontradas investigações que indicassem quantas universidades no Brasil oferecem aulas de licenciatura em instrumento. Ao realizarmos uma pesquisa nos sites das universidades brasileiras, é perceptível que a organização das informações sobre os cursos não é de fácil acesso à comunidade em geral e aos pesquisadores. Algumas informações também se encontram de forma incompleta, o que dificulta que possamos fazer uma análise mais detalhada sobre essas questões.

O professor Carlos Kater, já em 2004, fomentava discussões que ainda hoje permanecem vigentes. Considerava, naquele momento, que era necessário que os formadores de novos educadores, referindo-se mais especificamente às

universidades, levassem em conta as demandas do mundo contemporâneo, para responder às problemáticas sociais com maior efetividade (Kater, 2004, p. 43). Apontava que existia uma crise muda sobre a credibilidade e o valor do educador musical e do músico, mais especificamente ao considerado “músico de concerto” (Kater, 2004, p. 50).

Em entrevista concedida a Biazon, Kater (2020) segue reforçando a necessária atenção que deve ser destinada ao papel do educador. Ele considera que o educador necessita trilhar um caminho sobre si mesmo, distinguindo qual de seus pequenos “eus” atua a cada instante nas aulas (Biazon; Kater, 2020, p. 16-17). Kater argumenta que o educador precisa estar consciente e evitar a repetição de pequenas violências estruturais que acontecem nos espaços sociais (Biazon; Kater, 2020, p. 16-17). Além disso, defende que esse deve exercer cuidado sobre si e sobre as maneiras de se relacionar com as abordagens musicais, que conforme ele indica, já foram amplamente estudadas e desenvolvidas em momentos anteriores (Biazon; Kater, 2020, p. 16-17). O autor chama a atenção para os aspectos relacionais da música, colocando o olhar sobre a pessoa do professor, não se restringindo apenas às ideias de formação técnica e musical.

Em outra entrevista concedida a Santos, Kater (Santos; Kater, 2018) propõe que as funções dos professores são estar presente acompanhando os processos, propor desafios quando percebem que os estudantes os necessitam, mediar conflitos, sugerir novas incursões mais profundas. Segundo ele, os professores necessitam desenvolver a prática de auscultar, estar atento, perceber os momentos e as formas de fazer seus aportes (Santos; Kater, 2018, p. 162).

As ideias de Kater ressoam com as concepções de Lygia Clark sobre as proposições. Clark não denominava suas produções como obras, e sim como proposições, nas quais os sujeitos espectadores eram também autores. Para Clark, a proposição estava mais relacionada com o processo de construção estética do que com o produto materializado e destinado a determinada exibição pública. Clark considerava cada proposição como um estudo de si próprio, dos processos de escolha e da não neutralidade.

Segundo Clark (1980), o propositor abdica temporariamente de sua personalidade e auxilia o participante “a criar sua própria imagem e a atingir, através dessa imagem um novo conceito de mundo”. Trata-se, em suas palavras, de “propor

aos outros de serem eles mesmos e de atingirem o singular estado de arte sem arte” (p. 28). Ela argumenta que, nessa atuação, cada ato precisa estar construído por um pensamento que revele que as ocorrências nesse processo são ancoradas pela liberdade de ação (Clark, 1965, p. 28).

A ideia de não neutralidade conversa com as concepções de *musicar* de Christopher Small (1999). Small (1999) considera que a música não é um produto e sim uma atividade de um conjunto de pessoas, sendo assim um processo relacional que envolve uma trama de ações que traduzem pensamentos e formas de conhecer e imaginar o mundo (p. 6-7). Essa ideia também se contrapõe à noção de obra, objetificada, que exclui as relações e as teias sociais que envolvem o fazer musical, e concentra-se na comunicação entre compositor e ouvintes, neutralizando a participação do performer (p. 2-3). Segundo as concepções do autor, os significados de uma performance musical se configuram nas relações que se estabelecem entre os sons e entre as pessoas que se envolvem no musicar, que se conectam com as relações que estabelecem no mundo, de maneira mais ampla (p. 6-7).

Assim, pensar as atuações e os musicares dos professores como proposições, nos permite percebê-las como formas de existir e de se colocar no mundo, como práticas de performance, nas intersecções existentes entre as concepções artísticas e antropológicas dessas práticas. Essas ideias foram desenvolvidas, em grande parte, pelos autores dos Estudos da Performance, que têm em Richard Schechner e Victor Turner algumas de suas vozes mais conhecidas. Esses estudos concentram as vivências que podem ser entendidas sob o nome de performance, ou seja, todas as ações e comportamentos de exhibir-se frente a um outro sujeito, incluindo os eventos da vida cotidiana, considerados enquanto performances coletivas.

Através da compreensão das atuações sociais enquanto performances, é possível conceber o alto grau de ficcionalidade que comporta a realidade, assim, indicando-se a possibilidade de se fazer escolhas além do roteiro ficcional por ela estabelecido. Schechner (2006) considera essas performances como comportamentos restaurados que se situam “a parte do eu”, como “eu me comportando como se fosse outra pessoa”, ou “como me foi dito para fazer”, ou “como aprendi” (n.p.). Assim, ele aponta que existe um processo de autoinvestigação ao perceber-se em performance, no qual o “eu” compreende que muitos dos seus

comportamentos não foram inventados por ele, e que existem múltiplos possíveis “eus” em cada sujeito (n.p.).

Augusto Boal (2009), assim como Schechner, apontava a espetacularização das sociedades humanas. Ele considerava que o sujeito adquire ao longo da vida determinadas máscaras sociais de comportamento, formando estruturas musculares compatíveis com as performances que realiza com mais frequência durante sua atuação cotidiana. Segundo Boal, ao perceber como essas estruturas podem ser desmontadas e novas estruturas podem ser construídas, as pessoas podem, na arte e na vida, desenvolver e escolher outras formas de existir (Boal, 2009, p. 146).

As propostas de Boal foram ancoradas no pensamento de Paulo Freire, nas ideias de libertação e desumanização/humanização. Freire (2019), ao abordar as ideias de desumanização/humanização, argumenta que nas sociedades existem opressores e oprimidos. Os opressores, por suas existências favoráveis ao sistema vigente, retiram dos oprimidos sua condição humana, impondo a eles o esquecimento dessa condição. Privados da sua humanidade e, conseqüentemente, de sua potência transfiguradora, os oprimidos acabam por acreditar que não as possuem. Assim, desconsideram seu papel como agentes culturais em transformação contínua. Ao recobrar sua humanidade, as pessoas recobram seu poder transformador e sua autonomia, deslocando-se da condição de oprimido (Freire, 2019, p. 40-41).

Essas ideias não estão dissociadas da ideia de libertação, daí a concepção de educação libertadora. Segundo essa concepção, se não aflorado o pensamento reflexivo nos processos pedagógicos, os oprimidos tendem a querer tomar o lugar do opressor e a manter os mesmos sistemas com outros personagens. Freire (2019) argumenta, também, que os processos de libertação são processos coletivos, que necessitam da coletividade para a efetiva transformação das realidades (Freire, 2019, p. 71).

Freire (1967), ao adotar o conceito antropológico de cultura, apontava, ainda, as possibilidades de escolha do ser humano como parte de suas atuações no mundo:

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor

resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos. Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender (Freire, 1967, p. 39-40).

Freire (2019) apontava, ainda, as ideias de leitura e pronúncia de mundo, nas quais considerava que antes da leitura das palavras, as pessoas precisavam ler o mundo, compreendê-lo através da criticidade e dos contextos envolvidos em cada situação. Desta forma, poderiam, também, pronunciá-lo, ou seja, elaborar formas de nele atuar. Em analogia a essas ideias, propomos a ideia de escutas de mundo, em que os musicares são processos latentes de libertação.

A concepção de Professor Propositor Performer conversa, então, com as abordagens apresentadas, enfatizando a necessidade de autoinvestigação e de percepção da multiplicidade de possíveis atuações sociais construídas nas ficcionalidades das realidades das quais participamos. Consiste em conceber a atuação do professor de instrumento enquanto performance, enquanto especificidade e manifestação estética, é a valorização desse fazer e a possibilidade de assumi-lo como linguagem artística e expressiva. Ao colocar-se enquanto propositor, consciente de suas ações e disponível para a germinação das potenciais atuações dos estudantes, coloca-se enquanto performer, integrado com essas atuações e com as configurações dos musicares que as compõem.

As ideias de Linguagem, Arte e Expressão foram abordadas conforme as considerações de Boal. Para ele, música, pintura, dança são linguagens estéticas, linguagens cognitivas, isto é, em si mesmas são conhecimento. As línguas transportam o conhecimento, são linguagens informativas (Boal, 2009, p. 62). Para o autor, não se pensa apenas com palavras, o que ele denominou de Pensamento Simbólico, mas também com sons e imagens, “de forma subliminal, inconsciente e profunda”, o Pensamento Sensível (p. 16). Para Boal, essa forma de pensamento é uma maneira de se relacionar com o mundo e uma forma estética de conhecê-lo (p. 16). Assim, a Expressão é o exercício criativo de qualquer forma do Pensamento Sensível (p. 15).

As ideias de performance apontadas pelos autores enfatizam os processos coletivos dessas práticas, nas quais os conhecimentos se estruturam de forma

coletiva. Também enfatizam o caráter relacional e social, não dissociando corpo de mente, conforme abordado pelo modelo cartesiano. A performance se dá através dos corpos coletivos. A concepção de Professor Propositor Performer reforça as ideias relacionais que as práticas da proposição e da performance evocam, ressaltando, assim, essas abordagens na prática educativa e na prática musical, percebendo-as como integradas. Dessa forma, busca dissolver a suposta dicotomia entre tocar e aprender e ensinar, e considera essas atuações como parte do mesmo musicar.

Abordagens e percursos

Nas abordagens e percursos da pesquisa, foi possível ressaltar alguns pontos que direcionam para as reflexões sobre a ideia de Professor Propositor Performer. Conforme já mencionado, foram analisadas as súmulas curriculares e materiais similares ou complementares dos espaços musicais investigados, realizou-se entrevistas com os professores de violoncelo e foram observadas aulas desse instrumento para estudantes iniciantes. Durante a observação, foi elaborado um diário de campo. O trabalho empírico aconteceu de forma online, em função dos contextos relacionados à pandemia de Covid-19, no período de 2020 a 2021.

As análises foram realizadas de forma transversal com a proposta de não compartimentalização dos dados. Inicialmente foram selecionados tópicos para a realização das análises e foram construídas tabelas no Excel para a catalogação dos dados. Em momento posterior, foi construído um texto fluido, procurando-se pensar os espaços musicais e os professores interlocutores enquanto coletivos, sem abrir mão das suas heterogeneidades e particularidades. Finalmente, os dados obtidos nos diferentes procedimentos foram debatidos por eixos de discussão transversal, denominados como Musicares, Performances e Currículos, Proposições, e Retomada do Sensível.

A análise documental tinha como objetivos conhecer os princípios que direcionam a escolha das atividades e do repertório desenvolvidos com os estudantes, conhecer quais são as ideias de música e musicares, quais são os principais enfoques pedagógicos e quais as principais linhas de abordagem de cada espaço musical investigado. As entrevistas com os professores objetivavam conhecer quais são os princípios adotados por eles para elaborar as atividades pedagógicas,

como os professores se relacionam com esses princípios, como esses são aplicados nas atividades das aulas de violoncelo, e conhecer as formações, musicares e algumas de suas ideias em relação à performance, educação musical e música. As observações das aulas de violoncelo buscavam entender como os professores realizam suas atividades em contato com os estudantes, como aplicam os princípios dos espaços nos quais atuam e se conectam suas visões sobre performance, educação musical e música, bem como conhecer seus musicares com as visões dos espaços musicais. A partir das observações, tinha-se como objetivo, ainda, apontar algumas das reações dos estudantes envolvidos nas atividades e construir as sugestões de atividades que foram compartilhadas no relatório da pesquisa.

Cabe destacar que o coletivo dos interlocutores da pesquisa, formado por doze professores de violoncelo de estudantes iniciantes, era integrado por seis mulheres e seis homens. As faixas etárias variavam entre 24 e 38 anos. Dois deles residiam e trabalhavam em regiões do país distintas das regiões onde nasceram. Dos outros dez professores, dois deles residiam e trabalhavam na mesma região do país, porém em estados diferentes, dentro da mesma região. Os demais, oito professores, permaneceram residindo e trabalhando dentro do seu próprio estado de nascimento. Os professores atuavam como docentes entre três e dezessete anos.

Dois dos entrevistados eram graduandos em Música, nove já haviam completado a Graduação em Música e um deles havia se formado em Pedagogia. Dos onze professores que cursam ou cursaram a Graduação em Música, cinco deles optaram pela licenciatura e seis pelo bacharelado em violoncelo. Dos cinco da área de licenciatura, dois têm ou tinham em seu curso a ênfase em violoncelo. Dos dez professores já graduados, três eram mestres em Música. Entre as linhas de Mestrado, um deles se dedicou ao mestrado em Educação Musical, outro em Performance e outro em Musicologia. Um deles cursava o Doutorado e a licenciatura em Música simultaneamente.

Entre as análises da pesquisa, foi possível indicar que nas súmulas curriculares e materiais similares e complementares são destacadas com maior ênfase, por todos os espaços investigados, ideias técnicas relativas ao ensino, aprendizagem e performance instrumental. Quatro dos oito espaços enfatizam também as ideias musicais e ideias relacionais. Três espaços abordam as músicas e os musicares dos estudantes como pressupostos para desenvolver as suas atividades. Nenhum espaço

ênfatisa as músicas e os musicares dos professores. Quatro deles relatam que abordam músicas da tradição oral brasileira, quatro abordam o repertório erudito. Dois especificam que abordam músicas do mundo.

Propostas relativas à musicalização e à expressão musical foram levantadas em dois espaços musicais; sonorização, contação de histórias, composição e arranjo foram especificadas por apenas um deles. As atividades lúdicas e a improvisação foram citadas por dois espaços. O uso das corporalidades foi citado por cinco deles e os aspectos históricos e contextuais foram citados por três espaços, abordando a contextualização e a história dos instrumentos de cordas friccionadas. A integração de linguagens artísticas foi citada por um espaço e a transposição de linguagens artísticas não foi citada nenhuma vez.

Nos Métodos utilizados foram citados com predominância os métodos All for Strings, Método Suzuki e Essential Elements for Strings 2000. Três espaços musicais citaram métodos próprios e dois espaços citaram o modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick. Cinco espaços musicais apontaram como abordagens pedagógicas a imitação do professor, a repetição de exercícios e a utilização de métodos específicos. Dois deles ênfatisaram a autonomia dos professores e seis deles ênfatisaram o desenvolvimento da linguagem musical e a leitura de partituras. Todos os espaços consideraram a prática coletiva como fundamental, com ênfase nos grupos orquestrais. Quatro espaços relataram que realizam avaliações formais e os outros quatro realizam avaliações processuais.

Nas entrevistas realizadas com os professores foi observada a ideia de se ter seu próprio professor como referência, tanto enquanto professor performer quanto em outras performances da vida. Os entrevistados relataram que na prática docente iniciavam imitando os seus próprios professores e que, mais tarde, realizavam alguma formação específica, como por exemplo, as formações nos Métodos Suzuki e Orff. No entanto, mesmo desenvolvendo ideias e práticas diferentes das recebidas por seus professores, a influência das suas performances sociais permanecia. Assim, as relações dos estudantes com seus professores se configuram como laboratórios de outras atuações.

No entanto, apesar dessa influência, foi ênfatisado pelos professores que a escolha por dar aulas não foi deliberada e aconteceu pelas necessidades da vida. Eles apontaram fatores como a precarização das atividades orquestrais, o que os

impelia a buscar complementação de renda, e a falta de professores nas cidades onde residiam. Destacaram, ainda, que iniciaram as atividades docentes antes mesmo do término de seus cursos de formação.

Todos os professores relataram que realizavam outras atividades profissionais na área da música, sendo mencionadas orquestras, grupos de música de câmara, grupos de “música popular”, eventos, grupos de música antiga e atividades docentes em outros espaços musicais. Onze dos doze professores relataram que gostavam de ouvir e de tocar “música popular”, principalmente por acreditar que essas músicas promovem mais conexões entre as pessoas. Relataram, ainda, que essas práticas foram desenvolvidas fora do circuito acadêmico. Todos comentaram que também gostavam de “música erudita”, mas não acreditavam na obrigatoriedade de se ouvir e tocar apenas essas músicas.

Todos os doze professores destacaram que a base para a organização de suas aulas eram os princípios técnicos, sendo que o repertório era variado. Seis professores relataram que trabalhavam “músicas populares”, oito aplicavam, de alguma forma, ideias e repertório do Método Suzuki, sete mesclavam o repertório que os estudantes desejavam com o que eles acreditavam ser importante, um deles utilizava o repertório orquestral e um não utilizava nenhum repertório. Sobre o planejamento das aulas, um professor relatou que utilizava estratégias de criação. Os demais variavam entre as propostas do Método Suzuki, All for Strings, Dotzauer e Grant.

Os professores destacaram que gostariam de incluir em suas aulas atividades lúdicas, atividades de criação, maior repertório de música brasileira e músicas das realidades dos estudantes, apreciação musical, história da música, atividades com acompanhamento harmônico e atividades que relacionassem as aulas com uma visão antropológica da música. Como referências para a realização de suas aulas, dez dos doze professores mencionaram algum professor de violoncelo, sendo que oito deles mencionaram os seus próprios professores. Sete citaram os nomes de violoncelistas, dois indicaram algum educador musical e dois indicaram métodos específicos. Dois deles mencionaram compositores e um citou os próprios estudantes.

Nas anotações do diário de campo foi relatado que, em todos os espaços, as aulas desenvolvidas eram conectadas às informações disponibilizadas nas súmulas

curriculares e nos demais materiais observados. Seguiam um formato linear, incluindo exercícios de cordas soltas, estudos e repertório, muitas vezes desconectados das histórias e geografias dos estudantes e professores e adaptados aos modelos hegemônicos. Seguiam, também, a tendência hierárquica, na qual o professor expunha os conteúdos e os estudantes o imitavam. O repertório do Método Suzuki era o mais utilizado, abordado por 5 espaços musicais. Além disso, não eram desenvolvidas atividades de criação e atividades englobando integração corporal.

Cada professor apresentava uma forma de trabalhar e seguia um padrão em suas aulas, que aconteciam de formas homogêneas, com poucas variações estruturais. Em alguns momentos, alguma proposta diferenciada foi apresentada, o que motivou respostas positivas por parte dos estudantes. Os professores não retornavam às atividades propostas nas aulas anteriores, complexificando-as e expandindo-as, eles se adequavam a propostas mais conteudísticas, com a tendência de cumprir as delimitações dos materiais curriculares de cada espaço.

Havia pouco material de apoio aos professores e aos estudantes. Foi observado que os próprios professores eram responsáveis por buscar e implementar soluções para as adversidades e desafios que surgiam ao longo das aulas. Foi considerado, ainda, que os professores eram colocados em situação de sobrecarga por ser necessário atender a uma série de demandas que iam além da função docente.

Assim, a pesquisa indicou algumas distâncias entre as abordagens efetivas dos professores e suas falas. As performances dos professores pareciam estar mais direcionadas por determinantes externas do que por suas subjetividades. Foi considerado que eles têm se relacionado com os pressupostos adotados pelos espaços musicais de maneira neutra, adotando-os e deixando de lado o que poderiam aportar de genuíno, de parte de si. Assim, têm neutralizado suas atuações, pensamentos e ideias de músicas, seus musicares e performances.

Traçando um paralelo com as ideias de Small, percebeu-se que atuando como intermediários entre as propostas dos espaços musicais e dos estudantes, a participação dos professores no processo de ensino, aprendizagem e performance se enfraquece. Apesar das suas particularidades, dos seus musicares e ideias de música e educação, os professores poderiam se adequar a qualquer um dos espaços

investigados e, dessa forma, têm deixado de aportar as suas contribuições pessoais aos processos.

A ideia de musicar foi recorrente nas atividades realizadas na pesquisa, apesar de esse termo não ser utilizado pelos interlocutores e nos documentos. As abordagens mais empregadas eram as de músicas das realidades dos estudantes, músicas locais, músicas populares, músicas regionais e músicas do mundo, indicando diferentes formas de concebê-las. Eram abordadas, por exemplo, quando reivindicavam suas necessárias inclusões nas atividades desenvolvidas. Essas reivindicações também faziam parte de algumas das organizações curriculares.

Quando os professores relatam quais são as suas músicas ou musicares, quase todos se consideram exceções em um contexto geral. O interesse pela “música popular” é comum a todos. Eles indicavam, porém, que essas abordagens ficaram ausentes de sua própria formação e que, nos momentos presentes, têm buscado músicas que se conectam aos seus gostos e realidades pessoais. Uma das ideias apontadas pelos professores era que quando os performers tocam músicas que fazem parte das suas realidades, se estabelecem canais de comunicação com o público e a interação se dá de forma mais direta. Assim, argumentavam que quando são trabalhadas músicas do universo sonoro dos estudantes, eles se sentem mais estimulados a tocar e a aprendizagem acontece organicamente.

Foi observado, ao longo da pesquisa, que as realidades e musicares dos professores não eram contemplados, efetivamente, nas organizações curriculares dos espaços investigados. Assim, foi percebido que as aulas não eram sendo consideradas como parte dos processos pedagógicos dos professores, como processos de aprendizagem das subjetividades. O sentido de pedagógico aqui é o atribuído por Freire (2019), que considera que a pedagogia permeia diferentes ações humanas.

Apenas um dos espaços dispensava a organização curricular e propunha que cada professor adotasse a forma que concebesse ser a mais adequada, seguindo uma base comum. Foi observado que o professor de violoncelo desenvolvia uma espécie de organização própria, na qual privilegiava algumas questões sobre outras, quase sempre as de ordem técnica sobre as de ordem musical, mantendo um modelo semelhante aos empregados pelos outros professores.

A predominância da organização curricular revela a tendência em compartimentalizar as atividades e propostas, em sua grande maioria com a utilização de métodos e abordagens desconectados das realidades dos estudantes e professores. Foi constatado, também, que a organização curricular dos materiais observados aponta para uma certa preparação para ser músico profissional, sobretudo, músico orquestral.

Considerações finais

A pesquisa indica que a proposta de pensar em nós mesmos enquanto Professores Propositores Performers amplifica o que denominamos como música e musicares. Consiste no desafio de autoconhecer-se, reconhecer-se nesse papel, na atuação de “auxiliar o participante a atingir o singular estado de arte sem arte” (Clark, 1980). Nesse desafio inclui-se o que Kater, em entrevista a Santos, denomina como o necessário cuidado sobre si mesmo (Santos; Kater, 2017).

A pesquisa sugere, ainda, a ideia de se construir projetos abertos, que extrapolem uma formatação curricular pré-definida. É possível pensar as proposições também como produção de musicares que expandem os momentos presentes para contextos futuros. Trata-se de contemplar, também, o caminho inverso da ideia de se considerar as realidades dos estudantes e professores. Trata-se de produzir novas leituras, pronúncias e escutas de mundo no tempo presente para construir novas realidades e novos mundos antes não imaginados. Assim, esta Cartografia de Musicares percebe os processos investigados como processos em devir.

A pesquisa indica que o Sensível continua latente, e sua retomada, no contexto estudado, implicaria potencializar o papel do professor, trazendo à tona o Professor Propositor Performer. Durante os processos de pesquisa, as falas dos professores eram pronunciadas com ternura, esperança e utopia, e evidenciavam a força de seus relatos e vivências. Ternura, esperança e utopia, poderiam ser consideradas, sob certo ponto de vista, como sinônimos; indicam existências em construção. Construção, processos, propõem a Cartografia de Musicares. Esperança ressoa com

as ideias de Freire, que a transforma em verbo³: Esperançar! Música e esperança se conjugam.

Dessa forma, a investigação propõe a concepção de Professor Propositor Performer como parte desse mover-se, como parte da configuração desse musicar. Concebe a pessoa do professor como não fraccionada em distintas partes, encarnando, a cada momento, determinada máscara social de comportamento, ora das ações de professor, ora das ações de instrumentista. Pensa esse fazer como forma estética de conhecer e de se relacionar com o mundo, como forma de escuta e de pronúncia de realidades em transformação.

Referências

BIAZON, Stênio; KATER, Carlos. Encontro com Carlos Kater: vida em movimento e “A Música da Gente”. *Revista Música na Educação Básica*, v. 10, n. 12, p. 7-29, 2020.

BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2009.

BRIETZKE, Marta Macedo. Educação Musical e Performance? Configurações de um musicar enquanto linguagem expressiva e artística. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 7, 2022, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: SIMPOM, 2022.

BRIETZKE, Marta Macedo. *Performances de Professores Violoncelistas na Formação de Iniciantes*. 2023. 266 p. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2023.

CARERI, Francesco. *Caminhar e parar*. São Paulo: Editora G. Gili Ltda, 2017.

CLARK, Lygia. A propósito da magia do objeto. In: CLARK, Lygia. *Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980. p. 25-26.

CLARK, Lygia. Caminhando. In: CLARK, Lygia. *Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980. p. 25-26.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2019.

³ Freire elabora a ideia de esperançar em contraposição à de esperar. Essa noção consiste na não desistência e na construção coletiva, ao imprimir realizações de maneiras distintas das que vinham sendo efetuadas (Freire, 1997).

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 43-51, 2004.

MATTAR, Sumaya. Cartografias de si como processo (auto) formativo de educadores: apontamentos de viagem. In: ALVES, Carla Juliana Galvão; SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de (Orgs.). *Cartografias da formação e da ação docente nas artes: reflexões acerca da experiência* – Londrina: PARFOR/UDEL, 2017.

MATTAR, Sumaya. O lugar do relato autobiográfico no sistema formativo Cartografias de si. *Revista Digital do LAV*, v. 11, n. 2, 2018, p. 259-273.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos. *Não se nasce professora, torna-se professora: um estudo sobre gênero e diversidade sexual no desenvolvimento profissional docente de duas professoras universitárias de violoncelo*. 2020. 155 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2020.

RAY, Sonia. *Pedagogia da performance musical*. 2015. 199 p. Tese (Pós-Doutorado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2015.

RESTREPO, Eduardo. *Etnografía alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envió editores, 2016.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental Transformações Contemporâneas do Desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Meridional e Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição notas para uma vida não cafetinada*. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.

SANTOS, Regina Marcia Simão; KATER, Carlos. O projeto “A Música da Gente”: Entrevista com Carlos Kater. *Revista Faeba*, Salvador, v. 28, n. 48, 2017, p. 155-166.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, São Paulo, v. 24, n. 1, 2017, p. 214-241.

SCHECHNER, Richard. 2006. “O que é performance?” In: SCHECHNER, Richard. *Performance studies: an introduccion*. 2. ed. New York & London: Routledge, p. 28-51.

SMALL, Christopher. El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *Revista Transcultural de Música*, n. 4, 1999, p. 1-16.

Marta Brietzke é violoncelista, mestra e doutora em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de São Paulo (USP). Natural de Porto Alegre-RS, iniciou seus estudos musicais no Projeto Prelúdio e na Orquestra Infanto-Juvenil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o violino e o violoncelo. Graduou-se em Música por esta mesma universidade. Integrou orquestras e projetos musicais de ensino coletivo do violoncelo em sua cidade natal e na região metropolitana. Fundou, em parceria com seus estudantes, um projeto autogestionado de ensino e aprendizagem do violoncelo, a Filarmônica de Violoncelos - Tchêllistas. É associada da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Associação Brasileira de Performance Musical (ABRAPEM), Associação Brasileira de Violoncelistas (ABRACELLO) e Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM Brasil). Tem apresentado os resultados e atividades da pesquisa em distintos eventos, como o Encontro de Violoncelos do RS (2019), o ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (2020), o Seminário de Pedagogia do Violoncelo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2021), o Curso de Extensão em Ensino Coletivo da Universidade Federal do Piauí (UFPI) (2021) e o II Encontro da ABRACELLO (2022). Também tem se dedicado à prática de música contemporânea, realizando a estreia de peças de compositores brasileiros.

Mário André Wanderley Oliveira é Professor Adjunto da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tem Pós-Doutorado em Música (área de concentração: Educação Musical) pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UFRN (PPGMus/UFRN) e Doutorado em Música (área de concentração: Educação Musical) pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGMus/UFRGS). Possui Mestrado em Música (área de concentração: Educação Musical) pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (PPGM/UFPB), Especialização em Educação Musical (pós-graduação lato-sensu) pelas Faculdades Santo Agostinho de Montes Claros-MG (FASA) e Licenciatura em Música (Habilitação: Violão) pela Universidade Estadual de Montes Claros-MG (Unimontes). É Técnico de Nível Médio em Instrumento (Violão) pelo Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELF) e tem experiência com ensino e pesquisa voltada à educação musical escolar, formação de professores/as de música, tecnologia em música e em educação musical, metodologias de ensino e de pesquisa em música e formação e atuação em música na perspectiva da interseccionalidade. Atuou como professor do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELF), como professor de instrumento. Foi tutor da disciplina Teorias da Educação Musical no curso de Licenciatura em Música EaD da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB/UnB) e é professor do curso de Licenciatura em Música EaD da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). É professor dos cursos de graduação e pós-graduação da Escola de Música da UFRN (EMUFRN), onde é vice-coordenador do PPGMus/UFRN e da Licenciatura em Música da Unidade. Coordena o Setor de Políticas e Projetos Acadêmicos da UFRN (SPPA) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da Escola de Música da UFRN (GRUMUS/UFRN), sendo, também, integrante e pesquisador associado do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Profissionais em Música (FAPROM/UFRGS). É Editor de Seção do Periódico Diálogos Sonoros – Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRN. Integrou a Diretoria da Associação

Brasileira de Educação Musical (ABEM) nas Gestões 2017-2019 e 2019-2021 como secretário, sendo, atualmente, vice-presidente da Entidade (2022-2024). Integra o GT de Educação Básica da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e coordena o GT de Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica da ABEM. Foi presidente de comitês científicos da ABEM (2016, 2019, 2021), International Society of Music Education (ISME) (2017), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) (2022, 2023), além de membro de comitê artístico da Associação Brasileira de Performance Musical (ABRAPEM) (2018).

Fabio Soren Presgrave recebeu seus títulos de Bacharel e Mestre em Performance pela Juilliard School of Music, em Nova Iorque, onde estudou com Harvey Shapiro e Joel Krosnick. Apresentou-se como solista junto a orquestras como Qatar Philharmonic, Orquestra Filarmônica de Rosário, Orquestra Sinfônica Brasileira, dentre outras. Colaborou com a Orquestra da ULBRA na gravação do Noturno de Tchaikovsky para Violoncelo e Cordas que consta na trilha sonora do filme Sal de Prata, do diretor Carlos Gerbase. Apresentações recentes incluem recitais com Daniel Guedes e Erika Leroux no Orchestrazentrum de Dortmund e na Série Kamper Konzert; recitais de violoncelo solo na Espanha, nas cidades de Oviedo e Gijon, no Musikhuset Aarhus, na Dinamarca, e no Villa Musica, em Mainz, na Alemanha. Recebeu o Prêmio Carlos Gomes em 2006 como membro do Quarteto Camargo Guarnieri. Ministrou Masterclasses e atuou como professor convidado em grandes centros de ensino musical, como Sibelius Academy (Finlândia), Royal Academy of Music (Dinamarca), Muenster MusikHochSchule, Interlochen Music Academy, European String Teachers Association (ESTA), Folkwang Universitat der Kuenste (Essen-Alemanha) e Festival Internacional de Campos do Jordão. É Professor Titular e Diretor Adjunto da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Professor Colaborador do PPGMUS da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Doutor pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e realizou, em colaboração com o Prof. Matias de Oliveira Pinto e bolsa CAPES, sua pesquisa Pós-Doutoral na Westfaelisch Wilhems - Univesitaet, onde atuou como professor convidado em 2018, 2019 e 2022.