

# A dádiva na biografia dos professores de música: Uma análise maussiana da formação da docência em Portugal e no Brasil

**Anderson Brasil**

<https://orcid.org/0000-0002-8132-4204>

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
[sonsbrasil@ufrb.edu.br](mailto:sonsbrasil@ufrb.edu.br)

**Ana Luísa Paz**

<http://orcid.org/0000-0003-4848-8183>

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa  
[apaz@ie.ulisboa.pt](mailto:apaz@ie.ulisboa.pt)

**Ana Paula Caetano**

<http://orcid.org/0000-0003-2481-5215>

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa  
[apcaetano@ie.ulisboa.pt](mailto:apcaetano@ie.ulisboa.pt)

SCIENTIFIC ARTICLE

Submitted date: 23 jun 2020

Final approval date: 25 mai 2021

**Resumo:** Esse estudo buscou compreender de que forma o contexto sociocultural e socioeconômico incide/interfere/modifica o processo de formação dos docentes de música que participaram nesta pesquisa, à luz da perspectiva da dádiva, em Marcel Mauss. Seguindo uma metodologia qualitativa, optou-se pelas entrevistas narrativas, por ser um método dinâmico nas investigações que se pautam a partir da prática pedagógica de educadores. Como resultado deste estudo alcançamos que existem diferentes dimensões da formação musical onde os entrevistados defendem uma escuta sensível de seu próprio percurso, concebendo um caminho pedagógico pautado pela alteridade e pela doação.

**Palavras-chave:** Profissionalização docente em música; Saberes experienciais; Dádiva.

**TITLE: THE GIFT IN THE MUSIC TEACHERS' BIOGRAPHY: A MAUSSIAN ANALYSIS OF TEACHER TRAINING IN PORTUGAL AND BRAZIL**

**Abstract:** This study sought to understand how the sociocultural and socioeconomic contexts influences/interferes/modifies the teacher development process of the music teachers who participated in this research, in the light of the perspective of gift, by Marcel Mauss. Following a qualitative methodology, we opted for the narrative interview, a dynamic method that is based on the pedagogical practice of educators. As a result of this study, we have reached the conclusion that there are diverse dimensions of musical education where the interviewees defend a sensitive listening to their own path, conceiving a pedagogical path guided by alterity and gift.

**Keywords:** Teacher development in music; Experiential knowledge; Gift.



# A Dádiva na biografia dos professores de música: Uma análise Maussiana da formação da docência em Portugal e no Brasil<sup>1</sup>

Anderson Brasil, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sonsbrasil@ufrb.edu.br

Ana Luísa Paz, UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, apaz@ie.ulisboa.pt

Ana Paula Caetano, UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, apcaetano@ie.ulisboa.pt

## 1. Introdução

"Ajude-me a crescer, mas deixe-me ser eu mesmo"

Maria Montessori

Este texto tem sua centelha em uma pesquisa realizada com jovens professores, moradores de comunidades com acentuado grau de vulnerabilidade social no Brasil e cuja recolha de dados foi feita no ano de 2018. Estes jovens, que descreveram o encontro com a docência a partir de aspectos socioculturais e socioeconômicos, expuseram que tiveram uma "oportunidade de vida" ao terem acesso às aulas de música, de forma gratuita, por meio de projetos sociais no contexto sociocultural em que viviam. Esses jovens professores afirmaram ter retornado às suas comunidades porque receberam o ensino da música, com o qual ganharam uma "oportunidade de vida", compelidos a voltar e retribuir com aquilo que transformou as suas vidas – a música. Constroem em suas descrições um ser humano imbuído de proteção ao próximo e, na verdade, buscam reproduzir um formato de educação que os transformou e os conduziu a ser o que são hoje, professores de música.

O retorno para "devolver" o que receberam, nos levou a considerar a Teoria da Dívida disposta pelo filósofo francês Marcel Mauss (1872-1950) como um dos nossos pilares norteadores, tendo em vista que o teórico em apreço considera a dádiva como um dos pilares humanos sobre os quais estão erigidas nossas sociedades e atribui à dádiva um papel fundador da sociedade, um fator de humanização. A partir do lugar de fala destes professores, esta pesquisa buscou aportar a Teoria da Dívida como agente modificador/transformador e (re) significativa da formação e atuação docente.

A partir do contato com o estudo de Mauss (1974) e do desenvolvimento de um de nossos estudos (Brasil 2019), sentimos a necessidade de proceder a um novo recorte analítico, onde procurámos compreender de que maneira se dá a formação de professores de música no Brasil e em Portugal, de que modo os aspectos socioculturais e socioeconômicos interferiram/contribuíram para essa formação e para as suas escolhas e de que modo esse processo pode ser entendido à luz do conceito de dádiva.

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP., no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação - UIDB/04107/2020.

Estudos anteriores mostraram que a identidade profissional destes jovens tinha por base um destacado aspecto não escolar, onde se cruzam elementos familiares e comunitários, em que a oralidade e a percepção de “exemplos” de músicos e professores bem-sucedidos retroalimentam o imaginário destes sujeitos sociais, reconhecendo uma pedagogia musical que está além da sala de aula, promovendo assim a construção de um perfil profissional com notório conjunto de princípios e valores, entre eles os de alteridade e doação. Mas o que de fato leva a este “retorno” para “devolver”, modificar ou interferir, ou mais ainda, de que maneira este “retorno” contribui para a construção de uma identidade de professor de música? Historicamente, vários estudos têm demonstrado esta necessidade de devolução. Sobretudo a partir das monografias que apresentam as trajetórias de migração de jovens músicos para centros mais conceituados (Vargas 2011), verifica-se que uma vez profissionalizados de modo bem-sucedido, são instilados pelo sentido de dever de retribuir. Seja pelos valores de justiça social que os levam a retribuir à sua sociedade de origem, no que pode ser designado por uma *ética do retorno*, seja mesmo por políticas de fixação de quadros no país de origem, os músicos profissionais tendem a retribuir à sua comunidade de origem quando se tornam professores (Paz 2018). A partir destas reflexões, este artigo buscou prescrutar relatos de profissionais da educação musical que atuam nos contextos educacionais de Portugal e Brasil, acerca de uma formação que está para além da sala de aula.

O paradigma da dádiva envolve aportes acentuados para a docência, permitindo-nos esmiuçar pressuposições acerca da solidariedade, do desenvolvimento de conexões em diferentes sociedades contemporâneas, quer portuguesa, quer brasileira. Neste entrecruzamento, em que perpassam diferentes dimensões tais como transformação social, doação, formação docente e saberes experienciais, surgem duas outras questões prementes e acachapantes: todos os caminhos para a docência são iguais? Que aspectos podem interferir, influenciar ou nortear a escolha de uma profissão que tem por cerne a formação humana e o ato de educar através da música? Como a dádiva pode ressignificar simultaneamente as influências que nos marcam, as escolhas que nos direcionam para a música e para a docência, bem como as concepções e práticas enquanto músicos e professores de música?

A partir destes questionamentos, esta pesquisa procura entrelaçar diferentes narrativas de professores portugueses e brasileiros que, sendo também músicos e identificando-se enquanto tal, atuam em díspares âmbitos do ensino musical. Não se procura legitimar um perfil docente, mas provocar uma reflexão acerca de uma formação e desenvolvimento profissional capaz de conceber outros caminhos, outros olhares para o mundo, para o outro, para o semelhante.

Como objetivo geral, buscamos perceber de que maneira a dádiva interferiu/modificou a formação e a atuação docente dos entrevistados, esquadrinhando como objetivos específicos compreender o conjunto de crenças, princípios e valores avocados pelos professores de música no exercício de suas profissões. Procuramos verificar se eles se constituíram como educadores a partir de ritos e crenças (re) produzidos pelos seus mestres. Assim, para entender este conjunto de valores que foram perpetrados nas falas destes professores, foi necessário estabelecer um diálogo com diferentes teóricos que versam sobre um conjunto de valores e crenças, como veremos de seguida.

## 2. A dádiva

Propomos que a perspectiva *tripartite* do dar-receber-retribuir fundamentada pelo sociólogo, antropólogo e filósofo francês Marcel Mauss (1872-1950) nos auxilie acerca deste “vir a ser professor” que se fundamenta – pelo menos para alguns – num gesto que configura a dádiva. O teórico nos oportuniza a percepção da

tessitura da sociedade como um “fato social total”, alvitrando a vida social como um conjunto de obrigações coletivas, as quais se assentam sobre a teoria da dádiva. Em “Ensaio sobre a Dádiva”, Mauss (1974), neste trabalho originalmente editado por artigos nas datas de 1923 a 1925, desenvolve a ideia de que a troca é uma relação que envolve três termos: dar, receber e retribuir.

Antes de adentrarmos no nosso argumento, importa restituir um pouco do contexto em que a nova disciplina da sociologia, então emergente na academia francesa e alemã pelo cunho de Émile Durkheim (1858-1917), Max Weber (1868-1920) e do hoje menos conhecido Georg Simmel (1858-1918), procurou conceber quadros teóricos para a compreensão do avanço do capitalismo nas sociedades modernas. Com efeito, desde finais do século XIX e até ao grande *Crash* de 1929, esta ciência social – ainda de cariz pouco definido e, por isso, naturalmente multidisciplinar –, procurou dar uma resposta conceptual às grandes mudanças que se operavam nas sociedades ocidentais, olhando para a industrialização e para o capitalismo como causas e efeitos de fenómenos sociais que atravessavam os indivíduos.

Os sociólogos finisseculares associaram a nova realidade com o corte radical dos laços sociais que, durante séculos a fio, se tinham estabelecido nas sociedades baseadas na economia agrária e, portanto, na troca direta. Propuseram modelos para compreender o processo de individuação da sociedade, termo que Durkheim já começara a desenvolver a propósito de *A divisão social do trabalho*, originalmente publicada em 1893. Em particular, Simmel abriu caminho no ensaio editado em 1890 sob o título “Psicologia do Dinheiro” para pensar o novo sistema fiduciário e o modo como, ao longo de séculos, a moeda – existente desde há milénios – tinha acabado por se impor apenas num sistema de carácter capitalista, em vigor nas urbes industrializadas. E de como o dinheiro tinha libertado o indivíduo das obrigações que a troca de produtos e de favores estabelecia. De acordo com a sua tese, neste “estádio em que o dinheiro ascende a um fim em si”, por oposição quer à troca direta, quer ao sistema de favores, “pode ainda mostrar, enquanto tal, diversos níveis de autonomia psicológica” (Simmel 2009, 25), tornando-se o “ponto de passagem para um *grande número* de fins” (Simmel 2009, 29; sublinhados no original).

É na sequência destes estudos que Mauss, de uma geração ligeiramente mais jovem e de vocação antropológica, procura reconstituir os laços sociais de sociedades não capitalistas, procurando os exemplos de sociedades que então se apelidavam de “primitivas” e que se poderiam tanto encontrar em longitudes distantes do centro europeu, na Polinésia, Melanésia, Noroeste dos Estados Unidos da América, e outras paragens exóticas, como em momentos historicamente situados, atendendo por exemplo ao direito romano e celta ou às tradições escandinavas. Deste ensaio, conclui que “é possível estender” as observações realizadas em paragens tão diferentes no tempo e no espaço às “nossas sociedades” (Mauss 1974, 294). Desenvolve o seguinte argumento:

Uma parte considerável de nossa moral e de nossa própria vida permanece estacionada nessa mesma atmosfera em que dádiva, obrigação e liberdade se misturam. Felizmente nem tudo é classificado exclusivamente em termos de compra e venda. As coisas possuem ainda um valor sentimental, além de seu valor venal, se é que há valores que sejam apenas desse género (Mauss 1974, 294).

Desta forma, a dádiva possui um papel fundador da sociedade, um fator de humanização. Podemos, assim, prolongar este conceito ao pensar que muitos professores abraçam a sala de aula porque receberam um ensino transformador, tiveram uma “oportunidade de vida” e são compelidos a voltar e retribuir aquilo que transformou a vida deles – o ensino. Para Mauss (1974), existe uma instabilidade estrutural nos movimentos

dessa "dádiva" entre os homens, os conduzindo sempre da paz ao conflito e do conflito à paz. Com efeito, a docência pode ser alcançada como um fenômeno com diversas imbricações, como um fato social total, isto é que agencia, ou mais exatamente, coloca em ação "a totalidade da sociedade e de suas instituições" ou, pelo menos, "um número muito grande de instituições" (Mauss 1974, 309). Sendo assim, para conseguirmos interpretar um fato social como total, é imprescindível "ponderar a conduta das pessoas como um todo e não dividida em faculdades", vinculando "o físico, o fisiológico, o psíquico e os aspectos sociais" do indivíduo, o social como realidade (Mauss 1974, 23).

A troca é defendida por alguns teóricos como um dos pilares humanos sobre os quais estão erigidas nossas sociedades. O texto *De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives*, originalmente publicado no sexto número de 1901-1902 da revista *Année Sociologique*, defende que as representações são produzidas socialmente. A "representação coletiva", segundo Marcel Mauss, nos leva a perceber e reconhecer uma identidade social, o simbolismo presente em nossas posições, em nossas defesas acerca do que a nós importa neste mundo. É um posicionamento acerca da maneira que cada um possui de "ser no mundo", uma maneira visível e eterna da existência do grupo, da comunidade (Durkheim e Mauss, 2002). A docência é para estes autores uma "troca-dádiva", isto porque se coisas são dadas e distribuídas, é porque se dão ao dar, e, se as pessoas se dão é porque se devem – elas e seus bens – aos outros.

### 3. Procedimentos Metodológicos que Nortearam a Pesquisa

A pesquisa insere-se numa abordagem qualitativa e, no seu âmbito, optámos por uma estratégia de recolha de dados de entrevista narrativa, em razão da compreensão do carácter "não estrutural" que caracteriza tal procedimento. A partir da imersão em díspares histórias de vida, onde se entrecruzaram aspectos situacionais que perpassam formação docente e atuação profissional em música, buscámos alcançar um nível de profundidade sobre os discursos.

Reclamamos a ideia de Walter Benjamin, o qual defende que por meio da narrativa "podemos dar significado ao acontecido ou ao vivido" (Benjamin 1994, 204). Para este autor que foi parcialmente contemporâneo de Mauss, a narrativa "guarda" a experiência, nutrindo-a e fortalecendo-a, e é ainda ela que permite que, mesmo volvido muito tempo, esta se desenvolva ainda por meio do processo reflexivo. Deste modo, a narrativa lança luz sobre o vivido, amplifica o que antes parecia discreto, sutil... quase imperceptível. Por vezes, mesmo se começou por negar o seu significado, e por isso mesmo permaneceu invisível até que a narrativa a desencanta de volta. Uma vez amalgamados a partir de uma cosmovisão do ontem, do hoje e do amanhã, estas novas experiências que derivam da formulação da narrativa permitem então gestar novos saberes e novos fazeres.

Assim, os nossos procedimentos metodológicos se orientaram pela dimensão *interativa ou dialógica*, que permite o alcance de histórias de vida e memórias de formação, atribuindo igual importância ao pesquisador e ao entrevistado na construção e operacionalização do projeto de formação (Passeggi e Souza 2008). Neste particular, Delory-Momberger (2008) esclarece que as histórias de vida fazem brotar o processo formativo, por meio da reflexão, amalgamando as narrativas à produção de conhecimento. Importa ainda sublinhar que a estratégia de pesquisa fundamentada nas narrativas é, segundo Clandinin e Connelly (2000), um procedimento participante que envolve a descrição e a revisita de histórias de vida por parte dos participantes, ou seja, é uma construção colaborativa, onde se compartilha além da subjetividade as relações de pesquisa, como defendem no seguinte trecho:

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

Desta forma, os aspectos subjetivos ganham protagonismo na construção de um mosaico de histórias e experiências, que acabaram por estar na génese e no agenciamento de um formato pedagógico que se abaliza na vivência e na percepção de mundo do outro. Para tentar responder a estes questionamentos e gerar novas indagações que possam levar a um aprofundamento da pesquisa, estabeleceram-se, neste estudo e para este artigo em concreto, os seguintes objetivos:

- Perceber de que maneira a dádiva interferiu/modificou a formação e a atuação docente dos entrevistados;
- Verificar se os entrevistados se constituíram como educadores a partir de ritos e crenças reproduzidos pelos seus mestres.

#### 4. Os sujeitos da pesquisa

Participaram desta investigação quatro professores brasileiros e quatro professores portugueses, sendo todos os convidados formados em música e com mais de 15 anos de atuação na docência. Os professores lecionam música em diferentes âmbitos educacionais, sendo eles o Ensino Regular, Ensino Particular, Projeto social, Ensino Superior e Conservatório de Música, como demonstra o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Âmbitos de atuação na docência dos entrevistados

| PROFESSORES PORTUGUESES |                            | PROFESSORES BRASILEIROS |                                  |
|-------------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------------------|
| Nome                    | Atuação                    | Nome                    | Atuação                          |
| F. A.                   | Conservatório de música    | V. S.                   | Ensino Fundamental               |
| I. F.                   | Projeto Social             | L. S.                   | Ensino Superior                  |
| V.F.                    | Performance do Instrumento | D. X.                   | Projeto Social                   |
| J. N.                   | Ensino Superior            | F. S.                   | Ensino Particular de Instrumento |

Fonte: Pesquisa dos autores (2020).

Jovchelovitch e Bauer (2002) defendem a necessidade de o pesquisador possuir aproximação do objeto de investigação e dos sujeitos investigados, em virtude da necessidade de justaposição com o contexto em que as práticas acontecem. Por essa razão, todas as entrevistas foram realizadas pelo mesmo investigador, que foi aquele que maior enlace poderia ter, em virtude da sua própria atuação como docente em todos os contextos em que os entrevistados atuam. Para garantir o anonimato dos entrevistados, foram identificados neste estudo apenas pelas letras iniciais de seus nomes, sendo no quadro 02 descritas suas nacionalidades, formação e demais informações adicionais.

## 4.1. Coleta de dados – um roteiro de aprofundamento da reflexão sobre os sentidos (re) construídos ao longo de uma vida

O roteiro de entrevista foi concebido em diálogo do pós-doutorando com as suas duas supervisoras, tendo sido estabelecidos 19 pontos norteadores, os quais estavam embebidos de termos tais como: experiência, saberes, história de vida, formação acadêmica, entre outros; foram divididos em quatro blocos (Quadro 2):

Quadro 2 – Blocos temáticos das entrevistas

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

Fonte: Guião de entrevista dos autores (2020).

Esta divisão teve em atenção as diretrizes propostas por João Amado, as quais defendem que a elaboração do guião<sup>2</sup> de entrevista deve:

Basear-se em diversas fontes, tais como a experiência profissional e acontecimentos anteriores adquiridos na área, nas sondagens prévias resultantes de contatos informais com pessoas pertencentes ao universo que quer se explorar, numa possível entrevista exploratória e na revisão da literatura feita sobre as áreas de incidência do estudo (Amado 2013, 215).

Foi ainda aplicado um “teste ensaio” da entrevista, buscando verificar a funcionalidade e clareza das questões elencadas, bem como se os objetivos previstos foram alcançados. Assim, os participantes foram informados no início da pesquisa acerca do contexto do estudo e de que maneira seria realizada a entrevista narrativa. O procedimento verificou a seguinte sequência (Figura 1):

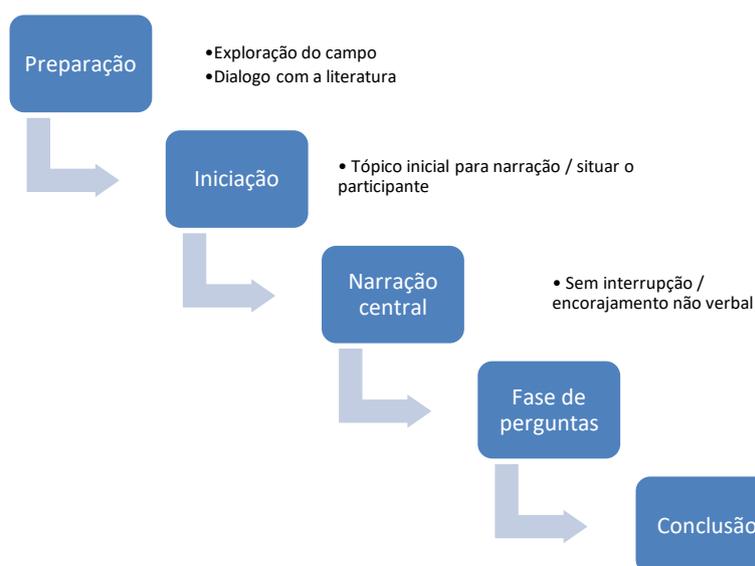


Figura 01 – Sequência de entrevista

Fonte: Baseado no modelo de Jovchelovitch e Bauer (2002).

<sup>2</sup> Roteiro, tópicos principais de um trabalho ou de uma discussão.

Antes da realização do convite a cada um dos professores participantes da pesquisa, procurou-se realizar uma avaliação criteriosa de que o problema de pesquisa fazia parte da experiência e vivência de cada participante. As entrevistas foram realizadas em dois blocos distintos, um para cada país. O primeiro foi concretizado com os professores brasileiros no início do segundo semestre de 2019 e o segundo com os professores portugueses no final do mesmo semestre, de modo a evitar um intervalo extenso entre os dois blocos.

Vários condicionamentos foram equacionados e procurou-se tomar decisões antecipadas para os evitar, a saber: i) o ponto nevrálgico da investigação nunca foi participado, com vistas a evitar "posições" acerca do tópico central; ii) o tempo de fala em ocasião alguma foi condicionado, buscando sempre tranquilidade e naturalidade no desenvolvimento dos acontecimentos vividos por cada um dos professores; iii) a formulação do percurso discursivo não fez menção de lugares ou nomes, ou quaisquer outras informações que pudessem corromper ou contaminar a narrativa dos participantes.

Assim, a escuta buscava contemplar através das histórias de vida o contexto sócio histórico, bem como as experiências de cada um deles, traçando uma descrição acerca não só de suas identidades, mas de como cada um deles se enxerga enquanto músico, enquanto professor. E foi nesse contexto que a dádiva emergiu.

#### 4.2. Em busca da dádiva, nas palavras e nas entrelinhas

As falas dos entrevistados oscilaram entre 48 a 124 minutos de duração. Foram transcritas *ipsis litteris* pelo pesquisador responsável pelas entrevistas, na busca de evitar quaisquer divergências entre as falas gravadas e as transcrições, de acordo com o que Amado (2013) recomenda para garantir a fidelidade ao discurso do entrevistado e, desse modo, a própria qualidade do tratamento de dados. O autor alerta para o cuidado a ter com a captação das palavras, mas também no processamento da pesquisa, sendo necessário revisitar os envolvimentos, emoções, de modo a alcançar a profundidade do significado que o entrevistado pretendeu imprimir em suas falas.

O processo de transcrição resultou num arquivo de 56 páginas contendo as falas dos entrevistados. Realizamos um processo de leitura sistemática de cada entrevista em busca dos elementos que pudessem enriquecer o objeto de pesquisa, o que totalizou 20 dias. Em uma segunda leitura, iniciamos o balizamento, sinalizando na cor verde os acontecimentos que davam visibilidade aos conjuntos de interpretações de cada história, cada narrativa. Diante destas novas informações que surgiam e ganhavam protagonismo frente à pergunta da pesquisa, sinalizamos em amarelo os elementos coadjuvantes, a exemplo da violência que circunda o professor, termo que apareceu corriqueiramente nas falas dos professores brasileiros.

Neste íterim, nós enquanto pesquisadores realizamos um diálogo acerca do caminho da escrita frente aos dados que brotavam, trazendo um turbilhão de questionamentos acerca do título inicial proposto para a pesquisa, bem como sobre os teóricos escolhidos para a fundamentação teórico-metodológica do trabalho. Então, fizemos a sinalização na cor azul das questões sobretudo que alcançavam ensino e aprendizagem musical e os currículos em música, questões reveladas pelos sujeitos deste estudo. Por fim separamos as falas para inserção neste texto, realizando a identificação de cada fala pelas letras que abreviam nome e sobrenome, âmbito educacional, o país onde atuam e, por último, data em que a entrevista foi realizada.

Após a revisitação do material empírico encontramos novos acontecimentos nas falas de nossos entrevistados, que estavam muito para além da aprendizagem musical, extrapolando a temática da

formação docente, objeto inicial do estudo. Diante disto, fomos compelidos a ampliar nossas leituras, isto, para tratar questões que inicialmente não estavam no cerne da pesquisa, como a dádiva, temática que nos levou a desenvolver o diálogo com outros teóricos.

### 4.3. Recriando o gesto da dádiva no mosaico formado pelas falas entrecruzadas

O diálogo aqui proposto debruça-se sobre diferentes narrativas, as quais se entrecruzam e permitem a construção de um mosaico de dessemelhantes experiências, onde se oportuniza a concepção de um professor de música que reúne saberes para além dos acadêmicos. O narrar-se envida uma reflexão sobre os modelos pedagógicos que cada um deles percorreu, mas lança à baila uma série de questões sobre diferentes modos de aprender e ensinar música.

Nas falas de nossos entrevistados em ambos os países perpassavam questões a respeito de diferentes maneiras para se conceber uma educação musical humanizada. Percebemos, ao nos debruçarmos sobre cada uma das entrevistas, um conjunto de saberes que está para além da sala de aula, pois nesse espaço exterior está também alicerçado um conjunto de práticas pedagógicas exitosas, que permanecem de maneira intrínseca na crença do próprio professor acerca do "ser professor".

Mauss (1974) defende, como se viu anteriormente, que existe na dádiva um tríplice movimento da troca, que podemos sintetizar em três ações interligadas: dar- receber- retribuir. O nosso desígnio interpretativo passa por retirar esta conceituação do seu contexto original e pensar como estes gestos que perpassam sociedades seculares se encontram ou não na fala dos professores. A nossa proposta busca, deste modo, apropriar-se desta visão sociológica, mas, ao mesmo tempo, reservar-se a possibilidade de admitir novos pontos de contato, novas ações transcorridas da dádiva. Nesse aspeto, a hipótese que colocamos em apreço é a de que, justamente, a dádiva não se limite a estabelecer um circuito de dar- receber- retribuir, mas que, na profissão docente, e em particular quando se refere aos professores de música, ela tenha emergido como uma nova dimensão, inteira ou parcialmente altruísta.

O ponto que alinhava a fala de todos os professores em ambos os países transcorre um lugar comum, o lugar do mestre, do modelo docente que transporta a crença de que a educação é algo que transforma. É, então, a partir da figura primeira do mestre que o gesto da dádiva se inaugura, como algo que aqueles que agora são docentes receberam ainda enquanto alunos. Essa crença permite que desfrutem uma confiança de que eles também podem influenciar, modificar, interferir na realidade posta diante deles, como vemos na fala de L. S.:

Eu estava ali com aqueles professores, com aquele trabalho, me colocavam num lugar onde eu não queria ser só o violonista, eu comecei a querer a fazer aquelas coisas também como fazia o meu professor, poxa é possível isso em uma escola? Eu tive os meus exemplos no Colégio Manoel Novaes, poxa... eu quero ir ensinar em uma escola também, quero poder fazer isso que foi feito comigo com outras pessoas, reproduzir. Lembrei-me daquela música de Lázaro Ramos "Eu sei o que é bom, e o que é bom também pode ser meu" (L. S. - Ensino Superior no Brasil – Entrevista em 29.09.19).

L.S. rememora a importância que seu professor de música teve em sua formação, não só musical, mas de visão de mundo. Outro entrevistado corrobora essa mesma crença quando diz:

Eu lembro muito bem quando meu professor me perguntou se eu não tinha interesse em fazer vestibular e daí começar a dar aula. Porque isso seria um meio para ganhar dinheiro, por que tocar só não era suficiente, né? Por que ele era nosso espelho, já tocava no grupo Os Ingênuos, a gente acompanhava ele tocando, ensaiando, sempre fazendo algo com a música. A gente acabou por acompanhar esta divisão da sala de aula e do palco. Então, o nosso professor foi o maior incentivador para que eu fosse para a sala de aula (V. S. - Ensino fundamental no Brasil – Entrevista em 28.09.2019).

Essa busca em reproduzir um modelo pedagógico que alcança uma formação para além da música denota um ensino que é abalizado pela alteridade, onde se assume responsabilidade pelo outro. Essa crença nos remete a Hannah Arendt quando traz a sua acepção sobre o que é educação:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, como tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda de novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não as expulsar do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas próprias mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para tarefa de renovar um mundo comum (Arendt 2011, 247).

É uma educação que permite o encontro não só consigo, mas pauta a partilha, a doação. Não apenas realizar e proporcionar momentos de música, mas mostrar aos outros como se pode fazer: dar. Nessa linha, o professor I. F., que atende centenas de alunos em um dos maiores projetos sociais em Portugal, esclarece sobre a motivação para a atuação enquanto docente na música:

Me sinto muito realizado ao ver às vezes pessoas que passam pelo conservatório e conseguem atingir os seus sonhos, cada dia que passa mais realizado eu fico. Fico muito contente, não dá para mudar de profissão. A gente consegue perceber: “estou no sítio<sup>3</sup> certo, estou contente”, isso me deixa bem e é por aqui que eu quero ir. Se eu fosse para outra profissão eu não iria me sentir tão realizado. Se calhar<sup>4</sup> em alguns pequenos aspectos, mas no geral não. Estou com quem eu gosto, faço parte da vida deles de forma positiva, faço diferença. Há momentos difíceis é óbvio, mas... sou realizado cem por cento (I.F. – Projeto Social em Portugal – Entrevista em 01.12.19).

Mas o que se busca com o ensino de música? As falas de nossos entrevistados desnaturalizam o ensino de música que se apoia única e exclusivamente no sonoro, na cultura da mensuração, da técnica e da execução meramente perfeita. Conseguimos alcançar em suas falas um diálogo *sine qua non* com o professor Gert Biesta quando adentra que o nosso comprometimento enquanto professores se dá pela busca constante e ininterrupta de desvendar o que desejam, do que precisam os nossos alunos, o que segundo ele, nos faz diferentes dos vendedores que possuem como única busca oferecer produtos aos seus clientes (Biesta 2017). Essa dimensão proposta pelo teórico nos permite entrecruzar imediatamente a fala de um dos

---

<sup>3</sup> Termo utilizado em Portugal que denota local, lugar.

<sup>4</sup> Palavra utilizada em Portugal. Equivale a talvez, não sei, sei lá.

professores de Portugal que atuam no nível superior, quando descreve o formato pedagógico vivenciado por ele, o qual visava apenas o desenvolvimento técnico do instrumento:

Tínhamos aula de solfejo em casa e o professor era muito exigente. O meu irmão sofreu muito, porque o ensino é formatado. O professor ficava muito chateado conosco e berrava... Aí o meu irmão chegou ao ponto que queria desistir, falava: "eu não quero mais música". Eu senti isto mais tarde quando já estava na profissão, quando desenvolvi esta consciência. Entendo que não é assim que se trata as pessoas, não é assim que devemos estar uns com os outros. E a consciência de que a música, pelo menos em minha área, é única e exclusivamente técnica. Quando olhas para alguém é para saber se é afinado, se tem o x ou o som y, se consegue fazer algo na forma ou não. Tudo isto limitativo em termos artísticos. Então tive uma crise há uns anos atrás, estava mesmo a pensar em deixar tudo isto, eu não me identifico... (V. F. – Ensino Superior em Portugal – Entrevista em 27.11.19).

Estas práticas de ensino que, como traz Biesta (2017), parecem unicamente oferecer produtos aos seus clientes e também são descritas por professores brasileiros como maneiras de hierarquizar as suas relações com os alunos:

Na academia, por exemplo, tem professores que eu nunca copiaria na forma de dar aula. Isso porque eu acredito que a música nunca pode ser transmitida a partir de opressão, então eu jamais oprimiria um dos meus, porque eu vejo a música como um momento de refúgio, de terapia, é o momento de ser músico. É duro você ver um músico de cara feia no palco porque foi oprimido por um professor. Já pensou um aluno meu vir para uma aula minha com medo de errar? Infelizmente existem professores na academia que seguem esse padrão de querer amedrontar aluno com aquele lance do patamar, tipo: "eu estou em um outro patamar e você vem para cá do zero...". Eu creio que todo aluno tem o seu conhecimento, nós apenas trocamos com eles (D.X. – Projeto Social em Música no Brasil – Entrevista em 26.09.19).

Esta fala do professor D.X. coloca em contratempo o próprio papel da educação, e para que ela serve, afinal? Biesta (2017) segue nos trazendo de forma cirúrgica que a educação é algo intrínseco ao ser humano. Mas o que é ser humano? É ser capaz de enxergar e alcançar o outro, por isso ele propõe uma educação para além da aprendizagem, dialógica, que constrói um futuro humanizado. A prática docente precisa servir humanamente, não se descolando do que somos enquanto pessoas, pois "A maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino" (Nóvoa 1995, 17).

Por isso, o filósofo da educação musical Wayne Bowman nos esclarece que o aluno pode até buscar como cerne a performance musical, mas é necessário que a palavra performance carregue para o professor uma abundância de mundos, de discursos diversos do sujeito. Ele nos acresce ainda que a execução musical alcança indissociavelmente as dimensões físicas e intelectuais, permitindo distintas outras maneiras para se conceber o desenvolvimento musical e, até, muitas formas se alcançar a técnica e o envolvimento musical (Bowman 2010).

As falas dos nossos entrevistados denotam uma amalgamação de diferentes saberes, onde se mesclam contributos não só de visão e vivência de mundo, mas de aspectos de formação angariados em suas

constituições familiares. Onde outrora receberam, eles se preparam também para retribuir, realizando as suas sínteses personalizadas, transformando tudo aquilo que receberam numa nova dádiva:

Os saberes acadêmicos e os saberes experienciais se cruzam completamente. Como professor sou totalmente transparente. Sempre tentei ter uma relação próxima de meus alunos e próxima de mim também. Hoje, me deram uma outra cadeira aqui na universidade chamada Prática Musical, que termina com um concerto. Meu penúltimo concerto foi sobre Noel Rosa e um outro eu chamei de "sambas preocupados", com preocupações sociais. Eu só tenho uma restrição, as canções têm de ser em Português, seja de onde for. Para tu teres ideia, fui dar aula em Timor Leste e levei o violão, não toquei nada que não fosse em português. E eu digo sempre aos meus alunos que duas coisas foram essenciais para eu ser este professor. Uma é meu pai, que contava anedotas o tempo todo e hoje eu tenho um conjunto de anedotas para dar minhas aulas (risos). A outra, eu aprendi com a minha mãe. Ela dizia: "Dá lá boas notas" e eu dou boas notas, dou sempre as melhores possíveis e pronto (risos) (*J. N. – Ensino Superior em Portugal – Entrevista em 04.12.19*).

Outro professor português, que também é argentino, corrobora essa necessidade de outras experiências para além da academia, de vivência de mundo:

Eu vi tudo, eu passei todo o processo da Rússia, só o fato de ter estado lá, de ter vivido aquilo tudo, de ter vivido com professores que eram socialistas, devedores de um sistema, foram talhados, e, esta é de fato a palavra. Eles foram perseguidos por um sistema. Isto é uma experiência que não se pode contar, tu podes até dar algumas ideias, mas são experiências únicas. Mas o que me influencia e me influenciou de fato é mistura das experiências culturais, pois tu vais colhendo. Entre a minha cidade natal e Buenos Aires já existe uma diferença e depois de Buenos Aires para Moscou, isto foi mortal, uma sacudidela bastante grande. Uma riqueza humana, que claro que influencia, mas eu não sei dizer como (*F.A. – Professor particular de piano e teoria musical em Portugal – Entrevista em 24.11.19*).

O professor que também é um renomado maestro em Portugal segue nos aclarando de que maneira estas experiências modificam e interferem na nossa formação enquanto professores, enquanto seres humanos:

Isto faz de ti uma pessoa diferente e muitas vezes com os teus alunos. Não tenho dúvidas que te influencias. Todo tipo de experiência muda a ti, como professor, como músico, como amigo, como ser humano e se tu mudaste como ser humano a tua cosmovisão do mundo será outra. Eu creio que todo estudante em sua trajetória deveria ter uma experiência assim, mínima que seja. Sair, conviver com outra cultura... (*F.A. – Professor particular de piano e teoria musical em Portugal – Entrevista em 24.11.19*).

Aqui é necessário reforçar que esse ensino de música que transpassa diversos valores é alcançado nesta pesquisa como "fato social total", expressão irremovível fincada também por Mauss (1974). O teórico indica que são indissociáveis o social e o individual, ou seja, o fenômeno social propicia uma interligação, uma interação entre diferentes planos, quer sejam eles econômicos, religiosos, técnicos, emocionais, morais, estéticos.

Por isso, a fala de nossos entrevistados nos permite compreender que não existe uma única maneira de se alcançar a formação docente. Eles descrevem, inclusive, que tomaram para si a docência como uma forma de militância contra um modelo pedagógico que perpetua e hierarquiza os saberes e as pessoas. As falas destes sujeitos sociais nos levam a conceber a formação de pessoas humanas, que são capazes de conceber dedicação, acolhimento e atenção para cada história de vida, nos levando a uma formação abalizada pela dedicação e pelo olhar ao outro. Esta apropriação do exemplo, do ser conquistado por um arquétipo de educador é algo que está para além do discurso, que se aprende vendo e fazendo como descreve o antropólogo Carlos Brandão:

Meninos iniciados no ritual e no aprendizado de toques, canto e dança, aprendem durante as apresentações da Folga ou da Folia. Por isso, inevitavelmente, todos os foliões e folgazões dirão a quem pergunte que aprenderam vendo e fazendo (Brandão 1983, 88).

Desta forma, o ato pedagógico não ocorre unicamente de maneira tradicional, cada ato é ímpar, se solidificando por meio de interação sustentada pela reciprocidade, pela doação. Este modelo pedagógico por vezes é imperceptível, invisível, mas é sobremodo vivo: "Por onde andei nunca vi espaços próprios e situações formais ou escolarizadas de ensino, mas aqui e ali encontrei inesquecíveis momentos de persistente trabalho pedagógico, mesmo quando aparentemente invisível" (Brandão 1983, 16).

Por isto, trazemos como princípio basilar que existem nuances biográficas, distintos entretons de narração, onde cada história é ímpar, como argumenta Portelli:

Uma história de vida é algo vivo, um trabalho sempre em evolução, onde os narradores, enquanto caminham, analisam a imagem do seu próprio passado, pois a história é aberta, provisória e parcial; muda tanto quanto a quantidade de tempo, isto é, a experiência acumulada pelo narrador e da mesma maneira com a qualidade do tempo, ou seja, os aspectos por este privilegiados durante a narrativa, concluindo que nenhuma história é contada duas vezes de forma idêntica e cada história que ouvimos é única (Portelli 2004, 298).

Este é o encontro consigo mesmo, onde o projeto de vida, da docência se constitui ao se apoderar do próprio caminho de formação. Eles se enxergam agora como agentes responsáveis pela concepção de um formato de educação musical imbricada ao desenvolvimento integral da pessoa humana e não no seu acabrunhamento em prol de uma mestria especializada. Eles descobrem que o projeto de vida deles está em tecer a própria história como mostra Abreu: "ter um projeto de vida é descobrir o seu potencial de ação. Trata-se, neste caso, de empoderar-se de uma história pessoal imbricada com a profissional construída na ação (Abreu 2011, 131). Nesta personalização da sua vida, ocorre então o que podemos considerar uma nova dimensão da dádiva, em que já não se trata da ação tríplice de dar, receber, retribuir, num sentido de troca, mas de uma dádiva a fundo perdido.

#### 4.4. Eu sou o resultado dessa mescla da rua com a academia, o terreiro de candomblé com um pouco da capoeira, isso é o que forma esse professor

Mas o que permite que este professor alcance as práticas sociais dos alunos e suas interações com o lugar onde vivem? Como construir aprendizados musicais emancipadores a partir do lugar onde habitam, do que vivenciam e consomem como lazer? Como alcançar as suas interações com os seus espaços sociais como nos

despontou anteriormente Mauss (1974)? Os nossos entrevistados discorrem sobre um conjunto de saberes e fazeres diferenciados que são angariados além da academia, são um encadeado de partidas e chegadas, de vivências que oportunizaram os conhecimentos que eles utilizam hoje nos contextos educacionais onde atuam, como mostra *D.X.*:

Eu acredito que esses outros saberes para além da academia fazem hoje 90% do que eu ministro como professor. O que eu faço, o que eu passo, o que eu tento ministrar vem destes saberes empíricos, do popular, da religiosidade, da musicalidade afro-brasileira, indígena (*D.X.* – Projeto Social em Música no Brasil – Entrevista em 26.09.19).

O professor *D. X.*, que é militante do movimento negro e atua como professor em um projeto social em uma das maiores capitais do Brasil, atende pessoas em situação de rua e nos esclarece que os conhecimentos que ele utiliza estão para além dos que adquiriu em sua formação acadêmica:

O conhecimento acadêmico não é o único conhecimento, por exemplo, na minha turma de licenciatura em música existem diversas pessoas que vão se formar agora comigo que nunca deram aula (*D.X.* – Projeto Social em Música no Brasil – Entrevista em 26.09.19).

A fala do entrevistado segue *pari passu* a fala do sociólogo e filósofo Maurice Tardif acerca da composição dos conhecimentos que utilizamos enquanto docentes: "o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes" (Tardif 2012, 33). *D.X.* esclarece que os conhecimentos que ele obteve em sua formação acadêmica permitem uma mescla importante com outros saberes que o conduz a um outro trato com o seu semelhante:

Porém, quando eu chego na academia eu consigo entender um outro universo, que me proporciona outras vertentes, outras janelas, me permitindo ampliar o conhecimento (...) A academia me ajudou a melhorar nos planejamentos, em organizar uma aula, em separar as faixas etárias... essa mescla foi importante para me ajudar a entender que existem teóricos que auxiliam em algumas formas de como ministrar aula. Mas como eu falei antes, a maior parte do que uso em minhas aulas vem da escola percussiva, da roda de capoeira, são outros saberes que me fazem alcançar até mesmo uma forma mais humana de tratar as pessoas (*D.X.* – Projeto Social em Música no Brasil – Entrevista em 26.09.19).

O professor *F.S.* descreve algo sobremodo próximo à fala do professor *D.X.*, estando ele a lidar com um perfil de alunado muito díspar das pessoas que são atendidas em situação de rua, mas mesmo assim, suas falas coadunam. O professor *F. S.* esclarece que atende por meio de aulas particulares de violão pessoas de alto poder aquisitivo em uma grande metrópole brasileira, mas sinaliza que precisou conceber outras metodologias para não deixar seu ensino "engessado", como declara:

A academia não te prepara para isso, não te prepara para dar aula particular, para o mundo real da escola. A não ser quando a escola tem uma forma de ensino engessada, mas é necessário entrar aqui em uma outra discussão, numa discussão mais profunda de que educação é esta. A academia deveria repensar, porque o formato de ensino é muito distante da realidade e isso é uma coisa que eu percebo, tanto dando aula nas escolas, quanto agora que eu estou trabalhando com o ensino particular. Eu vejo isso muito

intrínseco (*F.S.* – Ensino particular de violão e teoria musical no Brasil – Entrevista em 28.09.19).

O depoimento do professor *F.S.* ecoa na fala de Nóvoa (1997, 25), quando esse pedagogo português afirma:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Estas narrativas ímpares trazidas por cada um dos entrevistados demonstram de que maneira os saberes experienciais angariados por estes professores modificam, transformam e (re) significam, não só as suas maneiras de ensinar, mas trazem a reflexão acerca de outras maneiras de se conceber a formação de professores. Keith Swanwick nos mostra que a música é uma atividade simbólica, uma forma importante do discurso humano. O teórico diz que: "muitas de nossas experiências de aprendizagem podem ser tácitas, indizíveis, incomunicáveis, e, aparentemente, fora do alcance da avaliação, ao menos de testes formais e exames" (Swanwick 2003, 80). Podemos ignorar estas experiências ou abrigá-las numa outra perspectiva, numa perspectiva *OMNI*<sup>5</sup> de educação, como um fato social total. O autor nos chama a atenção que como docentes devemos responder de maneira aberta a todas as práticas musicais dos alunos. Estas dimensões descritas por Swanwick são interpretadas pelo professor *F.S.*:

É um processo que você realmente vai aprendendo com o outro. Eu tenho por exemplo um aluno supertalentoso, em seis meses ele estava tocando coisas muito complexas. Mas certo dia ele veio com a velha crise existencial, se queixando sobre a sua forma de tocar. Aí... eu tive que mudar todo o meu projeto para ele, em função daquilo que o aluno deseja fazer. A verdadeira realidade disto tudo é que você precisa estar desapegado, desapegado daquilo que você entende como verdade, como o único caminho. A principal falha do professor é julgar que ele sabe e que ao aluno resta ouvir. Por isso que eu considero a educação hoje em parte falida, porque nos apegamos a esta ou aquela maneira de ensinar (*F.S.* – Ensino particular de violão e teoria musical no Brasil – Entrevista em 28.09.19).

Aqui lembramos também as palavras do filósofo da Educação Musical David Elliot, quando nos rememora que a Educação Musical é uma fonte única e principal de diversos valores fundamentais da vida. O autor defende que o prazer musical é parte fundamental da nossa humanidade, fazendo este um brinde à vida ao dizer: "Os valores primários da Educação Musical são os valores primários da música: auto crescimento, autoconhecimento, prazer musical, gozo e a felicidade que resultam destes, em resumo, é uma certa maneira musical de viver" (Elliott 1995, 308). Essa tessitura construída a partir de diálogos entre os teóricos aqui postos com as narrativas destes professores de música abrem janelas para histórias de vida que estão para além das paredes da sala de aula. Denotam o alcance acerca da dádiva, reunindo uma série de imbricações que se constituem, se firmam e se solidificam por um conjunto de saberes e fazeres consagrados pelo alcance do outro, pela alteridade.

As díspares realidades originadas por estes professores colocam em xeque até mesmo o trato com o outro enquanto ser humano. Por vezes, é possível perceber na fala destes docentes que em alguns ambientes de

---

<sup>5</sup> A palavra *OMNI* vem do latim *omnis/omne*. Denota todo, inteiro, integral, pleno.

ensino de música parece existir apenas uma única maneira de se ensinar música. A dádiva acontece assim, em muitos deles, na invenção de modos de doar o seu saber que configura uma autêntica *pedagogia da dádiva*, em que não se trata de sintetizar e transformar para melhor o que aprenderam, mas de *reconfigurar* por inteiro o gesto pedagógico. Muitas vezes, é a partir da falta, da falha e da ausência que identificam no seu percurso que sentem a necessidade de gestar novas formas de pedagogia, de ensinar de outra maneira.

A docência é uma atividade que demanda em sua forma mais básica, mais primária, mais simples, a compreensão sobre as características dos seres humanos. Essas características que não só expusemos, mostramos crença, denotam características psicológicas, estéticas, morfológicas, as quais são também indissociáveis. Portanto, esta construção teórica nos leva a enxergar a necessidade de adaptação docente, onde se alcançam as competências dos nossos alunos, mas mais que isso, nos confronta a buscar e compreender as nossas limitações, como também nos indicam Tardif e Lessard (2009, 69):

Um professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos. Ora, os seres humanos apresentam algumas características que condicionam o trabalho docente. Eles possuem, primeiramente, características psicológicas que definem modalidades de aprendizagem concretas que os professores precisam, de um modo ou de outro, respeitar em sua docência, adaptando-a justamente às "competências" e atitudes de seus alunos.

Por isso, eles defendem outros modelos de formação pedagógica, outros caminhos de formação profissional, para que se alcance a técnica, mas não se perca a humanidade, não se perca o outro de vista.

## 5. Considerações finais – Por uma pedagogia da dádiva

Estabelecer diálogo com os sujeitos sociais convidados ao longo da construção deste estudo fez-nos rememorar os nossos próprios processos de formação docente. Nisto perpassam, se cruzam e se misturam, diversas narrativas, onde o ouvir o outro se torna um tenaz na captura do aprendizado, na partilha da construção de novos saberes. Marie-Christine Josso lança luz sobre essas dimensões pessoais e coletivas quando nos diz que:

Efetivamente não é necessário ser grande especialista para compreender não que haveria vida sem uma multiplicidade de ligações biopsicossociais e, ainda menos, história sem constituição de ligações entre acontecimentos materiais e psíquicos de nossas vidas em suas dimensões individuais e coletivas (Josso 2006, 375).

Aqui obtemos a desnaturalização do ensino da música, onde é possível pensar um lugar além da cultura da mensuração, do "bom ensino" como versa Biesta (2017). Mas para isso é necessário descolar da crença de uma educação universal, como mostra Jorgensen (1997, 66):

A Educação Musical é uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção dos mundos musicais, cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas - implica formas diferentes nas quais ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade. A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceita universalmente, pode levar a uma compreensão limitada.

Como resultado deste estudo, nos permitimos lançar um olhar de contemplação sobre um professor que se “descobre professor”, em meio a escuta sensível de seu próprio percurso, de um encontro com a alteridade e a negação para a idealização de uma profissão de professor de música “perfeita”. Suas vozes reverberam e ecoam dilapidando as expectativas em relação ao produto. Estes, que se tornaram senhores de suas próprias formações docentes, conseguem pensar e gestar um modelo pedagógico que se nutre durante o processo, na prática, no fazer musical, no olhar para o outro. Eles a uma só voz, em diferentes países, consegue gritar e dizer: “É necessário fazer música junto, juntando as pessoas com as suas diferenças”. Suas narrativas abrem janelas e trazem cor para uma estratégia de pesquisa que como logo no início nos alertou Walter Benjamin: “por meio da narrativa podemos dar significado ao acontecido ou ao vivido, guardando a experiência, nutrindo-a e fortalecendo, permitindo que, mesmo depois de muito tempo se desenvolva, por meio do processo reflexivo” (Benjamin 1994, 204).

Eles afirmam e baseiam-se na ideia de que a formação do professor de música é algo vivo, dinâmico, um processo natural e intrínseco à essência do ser humano que acontece ao ser narrado como nos mostrou Cavaco (2009). Assim, eles se prendem também a Biesta quando este defende que a educação é “como podemos reagir responsavelmente ao que e a quem é o outro, e como podemos conviver pacificamente com o que e com quem é o outro” (Biesta 2017, 31).

Dessa maneira, esta pesquisa encontra significado em cada narrativa, demonstrando que existem diferentes dimensões da formação musical, onde é possível conceber um caminho pedagógico pautado pela alteridade, onde a doação é a seiva da vida, do existir e coexistir.

A dádiva é mais do que um retorno do que se recebeu, é uma doação do que se é. Ela faz ressoar em eco o que recebemos, não só por gratidão ou sentido de dever, mas porque no que recebemos percebemos quem somos, como queremos ser com os outros, o que podemos doar de nós próprios e que é em coerência com aqueles que encontramos. Doar-se não é uma troca, não é um comércio mercantil de se dar por se ter recebido. Não seria verdadeiramente dádiva. Viver numa dimensão da dádiva é ser aberto à vida, e a vida é uma dádiva que não tem preço. No ser com o outro a vida faz sentido, no ser em dádiva ao outro a vida faz sentido. O sentido de ser é o sentido da criação que acontece na relação quando esta é dádiva.

É essa dádiva que se percebeu nos outros, professores e familiares marcantes na sua história de vida, que alimenta o imaginário destes jovens e os faz sonhar, refletir e (re) criar aquilo que podemos designar como uma *pedagogia da dádiva*. Uma pedagogia que significa muito mais do que um qualquer modelo exterior, socialmente (re) construído por processos sociais de aculturação, ou como um dever ou mero sentido retributivo de justiça. Que, sim, significa uma síntese própria de todas essas influências e experiências, mas que significa ainda, mais ainda, o tocar a sua identidade mais profunda e a identidade mais profunda dos seus alunos. Ser professor de música será, então, para estes jovens, ser artista da vida, ser professor de si próprio, ser professor sendo músico e ser músico sendo professor, ser humano na ação de ser professor-dádiva-criação e de ser músico-dádiva-criação. Sem apegos e aberto à vida, em dádiva.

Retomando Mauss, para o questionar: porque será essa acentuação do autor na dádiva, mesmo quando integrada no tríptico movimento da troca, do dar- receber- retribuir? E porque, também os professores, escolhem uma profissão desvalorizada e, em negação aberta a uma violência visível e invisível na sua realidade cotidiana, valorizam o encontro consigo e com o outro, pela música? O que parecem querer criar é a contraparte da violência, da opressão, dessa troca que os aprisiona, trocando-a pela dádiva de um outro modo de ser com o outro, de o acolher e escutar, aquela que encontraram na relação com seus professores

ou que procuram por antítese ao que viveram, aquela que habitava dentro de si como um potencial de ser, uma promessa por cumprir, uma semente a despertar. Hoje são eles os catalisadores desse novo despertar, numa cadeia sem fim, beleza desta nobre profissão que nos acorda para a possibilidade de o sonho ser realidade, para a riqueza de criar na diversidade e que nos transforma para o melhor da nossa humanidade.

## 6. Referências

- Brasil, Anderson. 2019. *Música e periferia: o sonho e o real em um mundo negro chamado Bahia*. Curitiba: APPRIS.
- Abreu, Delmary Vasconcelos de. 2011. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. *Opus 17*, no. 2: 141-162.
- Amado, João. 2013. *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arendt, Hannah. 2011. "A crise na educação". In *Entre o passado e o futuro*, Hannah Arendt, 221-247. São Paulo: Perspectiva.
- Brandão, Carlos Rodrigues. 1983. *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papirus.
- Benjamin, Walter. 1994. "O narrador". In *Os pensadores*, org. Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor Adorno e Jürgen Habermas, 63-82. São Paulo: Editor Victor Civita.
- Biesta, Gert. 2017. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg, 1 ed; 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Bowman, Wayne. 2010. *Action, criticism & theory for music education*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Cavaco, Carmen. 2009. "Experiência e Formação experiencial: A especificidade dos adquiridos experienciais". *Educação Unisinos* 13, no.3: 220-227.
- Clandinin, Jean e Michael Connelly. 2000. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, Jean e Michael Connelly. 1990. "Stories of experience and narrative inquiry". *Educational Research* 19, no. 5: 2-14.
- Delory-Momberger, Christine. 2008. *Biografia e educação: Figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFERN.
- Durkheim, Émile e Marcel Mauss. (1901-1902) 2002. *De quelques formes de classification - Contribution à l'étude des représentations collectives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Elliott, David. 1995. *Music Matters: A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Jorgensen, Estelle. 1997. *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Jovchelovitch, Sandra e Martin Bauer. 2002. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Josso, Marie-Christine. 2006. "As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras". *Educação e Pesquisa* 32, no. 2: 373-383.

- Mauss, Marcel. 1974. "Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas". In *Sociologia e antropologia* v. 2, Marcel Mauss, 183-314. São Paulo: Edusp.
- Nóvoa, António. 1997. *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- \_\_\_\_\_. 1995. "Os Professores e as Histórias da sua Vida". In *Vidas de Professores*, org. António Nóvoa, 11-30. 2.ª ed. Porto: Porto Editora.
- Passeggi, Maria da Conceição e Souza, Elizeu Clementino. Org. 2008. *(Auto)biografia: Formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN.
- Paz, Ana Luísa. 2018. *Ser músico em Portugal: Trajetórias do aprender a ser génio, finais do século XIX- inícios do século XX*. Porto: SPCE/De Facto.
- Portelli, Alessandro. 2004. "O momento da minha vida. As funções do tempo na História Oral". In *Muitas memórias, outras histórias*, org. Déa Ribeiro Fenelon et al., 296-313. São Paulo: Olho d'Água.
- Simmel, Georg. 2009. *Psicologia do dinheiro e outros ensaios*. Lisboa: Texto & Grafia.
- Swanwick, Keith. 2003. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- Tardif, Maurice. 2012. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, Maurice e Claude Lessard. 2009. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana*. Tradução de João Batista Kreuch. 3.ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Vargas, António Pinho. 2011. *Música e poder: Para uma sociologia da ausência da música portuguesa no contexto europeu*. Coimbra: Almedina.