

Narrativas de professores de violoncelo: ideias de músicas e de formações docentes em processos de interlocução

GTE 08 – Educação Musical e Pesquisa (Auto)biográfica

Comunicação

*Marta Macedo Brietzke
USP-Doutoranda¹
martabrietzke@gmail.com*

*Mário André Wanderley Oliveira
UFRN/UERN
mario.andre@ufrn.br*

*Fabio Soren Presgrave
UFRN/USP/UFRJ
fabiopresgrave@yahoo.com*

Resumo: Este texto é construído sobre narrativas de professores de violoncelo de alunos iniciantes em projetos musicais do Brasil. Tem como objetivo refletir sobre as formações docentes desses professores a partir dessas narrativas, ao mesmo tempo em que dialoga com os processos de interlocução como deslocadores e delineadores de configurações da pesquisa não pensadas em suas delimitações iniciais. Como perspectivas metodológicas aborda propostas de pesquisas qualitativas que propõem mais de um processo metodológico em uma investigação incluindo, aqui, a etnografia e a autoetnografia. Faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de São Paulo e entre as considerações realizadas destaca o pouco espaço acadêmico destinado a escutar e amplificar as vozes dos professores de instrumento musical e instiga a questionamentos decorrentes desse afastamento e a soluções possíveis. Elabora essas considerações em diálogos epistemológicos com as abordagens de Nunes (2014), Salgado *et al.* (2014), ROLNIK (2016), Velardi (2018), Borges (2019) e Kater (2020).

Palavras-chave: Narrativas de formação docente; Interlocução; Professores de violoncelo.

Introdução

Este texto faz parte da minha pesquisa de Doutorado em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de São Paulo. O objetivo aqui é apresentar reflexões sobre as formações docentes e ideias de músicas de seus participantes, bem como sobre as construções e deslocamentos metodológicos decorrentes dos contatos e das interlocuções realizadas. As entrevistas com professores de violoncelo de projetos musicais

¹ Bolsista CAPES.

foram um dos pontos de encontro e fricção desse percurso. Nessas interações, pude enxergar aspectos da minha construção como pessoa professora pesquisadora integrada a um coletivo e novos delineamentos para a investigação ainda em andamento.

Este texto se configura formalmente, então, como a apresentação de resultados parciais da pesquisa, relatos dos professores entrevistados que dizem respeito à sua formação, ideias e formas de relacionar-se com a música e como essas questões se apresentam em seu fazer. Também aponto conexões entre esses relatos e minha trajetória pessoal. Além disso, desejo instigar reflexões sobre a construção da pesquisa dialogando com as abordagens de Nunes (2014), Salgado *et al* (2014), Rolnik (2016), Velardi (2018), Borges (2019) e Kater (2020).

Metodologias

Os processos metodológicos escolhidos inicialmente se configuravam em pesquisa documental, entrevistas e observação de atividades de ensino/aprendizagem. As entrevistas aconteceram com doze professores de violoncelo de oito projetos musicais brasileiros das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste, escolhidos por sua relevância e disponibilidade em participar da investigação. No decorrer desse processo, as entrevistas se mostraram, além de uma forma de produção de dados para a pesquisa, uma possibilidade de gerar reflexões sobre o grupo representado por essas individualidades: professores de violoncelo que atuam com alunos iniciantes em projetos musicais no Brasil. Nesse grupo, eu mesma me incluo. Cada contato se constituiu em janelas para a observação das minhas experiências e formas de atuação.

O projeto inicial da pesquisa sofreu alterações a partir desse contato. Uma delas diz respeito à maior ênfase à visão dos professores em relação aos processos educativos nos quais atuam. Inicialmente, a abordagem escolhida pensava o projeto musical como um todo. O contato com os professores me fez enxergar ideias similares às relatadas em minha pesquisa de mestrado, que também contou com entrevistas a professores de violoncelo.

Uma questão importante a ser destacada é que os professores também me reconheciam como parte desse coletivo. Nomenclaturas, linguagens e situações eram conversadas como previamente compreendidas. Sendo assim, esse mútuo reconhecer-se pode se configurar como processos metodológicos relacionados à etnografia. Neste texto em especial, se incluem alguns aspectos das abordagens autoetnográficas, pois também minhas

experiências são refletidas nas conexões realizadas e, por fazer parte desse coletivo, reverberam também nas análises construídas.

Nesse trabalho, adotei a concepção do antropólogo colombiano Eduardo Restrepo (2016) em relação à etnografia. Para esse pesquisador, a etnografia pode ser definida como a descrição de uma prática, segundo a perspectiva de seus praticantes, ou seja, interessam tanto as práticas quanto os significados que as pessoas que as realizam atribuem a elas (RESTREPO, 2016, p. 16). A autoetnografia é entendida aqui segundo Silvio Matheus Santos (2017), como um relato sobre um grupo de pertencimento, a partir de si mesmo, da ótica daquele que escreve (SANTOS, 2017, p. 218).

Essas conversas entre distintas possibilidades metodológicas se relacionam com linhas de pesquisas qualitativas que defendem que não é possível prever uma abordagem única e estática dos processos metodológicos. Estes vão se estabelecendo no decorrer da pesquisa a partir dos encontros e desencontros. As metodologias são pensadas como bricolagem e os processos se constroem durante a realização da pesquisa.

Bibliografias em diálogo

A ideia de bricolagem abarca, então, a possibilidade de negociação. Aline Nunes (2014) argumenta que este é um elemento chave nessas propostas. O pesquisador se mantém aberto e flexível, assumindo que suas atuações devem ser repensadas, revistas e adaptadas (NUNES, 2014, p. 33). A autora cita a catalogação de Denzin e Lincoln. Segundo eles, a bricolagem pode ser de ordem metodológica, teórica, interpretativa, política e/ou narrativa. Na questão metodológica, Nunes aponta que “o bricoleur metodológico é aquele que desenvolve múltiplas tarefas, estas especialmente de cunhos procedimentais, isto é, quando o pesquisador transita e trabalha utilizando as mais diferentes estratégias metodológicas em seu trabalho” (NUNES, 2014, p. 33-34).

Em reverberação com essas ideias, José Salgado *et al* (2014) apontam que, em pesquisas nas quais a interlocução é parte substancial do trabalho, o contato com os participantes pode redirecionar muitas das propostas inicialmente estabelecidas. Argumentam que, em discursos mais genéricos sobre metodologia de pesquisa, a interlocução é pensada principalmente relacionada a entrevistas (SALGADO *et al.*, 2014, p. 95). Chamam a atenção, também, para as limitações desse processo, pois as situações de encontros e diálogos implicam em como se constituem as relações de poder entre os sujeitos envolvidos (SALGADO

et al., 2014, p. 95). Pontuam que a interlocução leva ao estabelecimento conjunto da compreensão sobre os objetos de pesquisa, envolvendo diálogos e disputas condicionadas às intenções dos sujeitos e às posições que ocupam no espaço social (SALGADO *et al.*, 2014, p. 96).

Adiciono, a esta discussão, as considerações do pesquisador Renato Borges (2019), que ressalta que a relevância de uma pesquisa diz respeito a um grupo humano, ou seja, a pesquisa não é destinada a um espaço vazio (BORGES, 2019, p. 134). Dessa forma, a pesquisa e os textos dela resultantes podem ser pensados através das conexões com os leitores aos quais se destinam, potencializando sua relevância. Borges argumenta que as escolhas e descrições dos objetivos e justificativas das pesquisas revelam os posicionamentos ideológicos de seus autores (BORGES, 2019, p. 135).

A escolha e o redirecionamento da pesquisa enfatizando as atuações dos professores conversam com ideias de Carlos Kater (2020). Ele tem abordado, com frequência, a concepção de que a educação musical está diretamente ligada ao professor educador, no sentido de que esse tem importância decisiva no processo formador dos alunos (BIAZON, 2020, p. 24-25). Kater (2020) ressalta que “a educação musical que possibilita oportunidade de desenvolvimento humano é aquela que é conduzida por um educador ou educadora que trilhe seu caminho sincero de busca, de autodesenvolvimento e conhecimento pessoal” (BIAZON, 2020, p. 24-25).

A pesquisadora Marília Velardi (2018) nos instiga também a pensar que “pesquisar e escrever sobre o que investigamos é um chamado para um mergulho naquilo que mesmo nos sendo familiar nos oculta algo que poderá ser visto caso seja contado” (VELARDI, 2018, p. 52). Finalmente, agrego e compartilho concepções de Suely Rolnik (2016). A autora, trabalhando sobre ideias de autobiografia, atribui a “auto” não o sentido da individualidade de uma existência, mas o sentido de “singularidade do modo como atravessam em seu corpo as forças de um determinado contexto histórico” (ROLNIK, 2016, p. 22).

Processos das entrevistas

As entrevistas com os professores de violoncelo aconteceram no segundo semestre de 2020 e no primeiro de 2021. Foram realizadas online, gravadas e transcritas. Visavam conhecer o perfil dos professores, suas formações, como pensavam a estrutura de suas aulas, suas referências e inspirações, e propostas e ideias que gostariam de incluir em suas

atividades. Por outro lado, as entrevistas procuravam investigar quais as músicas que eles gostavam de tocar e escutar, se havia relação entre essas músicas e suas propostas de aulas, além de suas atividades musicais ou extramusicais. Além dessas questões, figuravam algumas de cunho mais específico relacionadas ao trabalho nos projetos, como o número de alunos, faixas etárias e tempo de atuação.

As entrevistas se configuraram como estruturadas, pois existia um roteiro básico estabelecido. Cada professor, no entanto, elaborava suas respostas de diferentes formas. Nessas conversas, era possível perceber parte das visões de mundo, realizações, angústias, sonhos e concepções de música e, em maior ou menor intensidade, aspectos de suas histórias de vida. Alguns se detinham longo tempo em cada uma das respostas, conversando sobre outras questões que não necessariamente as propostas, mas que com elas se relacionavam.

Para termos uma ideia geral dos seus perfis acadêmicos, elenquei algumas informações. Dos doze professores entrevistados, dois eram graduandos em Música, nove já tinham completado a Graduação em Música e um em Pedagogia. Dos onze professores que cursam ou cursaram a Graduação em Música, cinco deles cursaram Licenciatura e seis, Bacharelado em Violoncelo. Dos cinco da área de Licenciatura, dois tem ou tinham em seu curso a ênfase em Violoncelo. Dos dez professores graduados, três cursaram o Mestrado em Música. Um deles cursa o Doutorado e a Licenciatura em Música simultaneamente. Meu lugar nesse grupo se estabelece como Bacharel e Mestre em Música, com o Doutorado em andamento.

Apontamentos

Por razão dos limites deste texto, não poderei apresentar todos os tópicos das entrevistas. Ênfase, então, questões relacionadas à formação dos professores. Entre os demais tópicos, que se destinarão a apresentações futuras, destaco a falta de mercado de trabalho, o equilíbrio ou desequilíbrio entre educação e formação profissional, as relações de poder, as preferências musicais dos professores e suas coincidências ou não com as propostas educativas desenvolvidas.

Quero ressaltar que as ideias apresentadas aqui não são as únicas abordadas pelos professores, mas considerações que acredito serem interessantes para fomentar o debate em relação às problemáticas sugeridas neste texto. Chamo a atenção que as escolhas dessas problemáticas, assim como abordado por Borges (2019), também revelam minhas posições

ideológicas. Acredito, então, que devem ser lidas não como uma abordagem única e definitiva, mas como um retrato de parte dessas questões em determinados contextos e de como me atravessaram como pessoa pesquisadora integrante do mesmo coletivo investigado.

Uma das ideias que sempre tangencia os debates sobre as formações dos professores de instrumento diz respeito à sua colocação nos cursos de Bacharelado ou de Licenciatura. As entrevistas com os professores indicaram que a escolha por dar aulas ocorreu no desenrolar da vida, ou seja, não foi definida pela formação universitária. Essa constatação aconteceu através da fala de nove dos doze professores entrevistados. Os fatores citados foram a falta de empregos nos quadros orquestrais, a demanda por professores na cidade onde moravam e a necessidade de complementação financeira.

É interessante observar que dois dos cinco professores que cursaram Licenciatura relataram que fizeram essa escolha por ser a única opção nas cidades onde residiam, mas que gostariam de ter cursado Bacharelado. Um professor bacharel relatou que, após seus cursos de Pós-graduação, se voltou novamente para a Graduação, agora em Licenciatura em Música. Os professores relataram que foram aprendendo a dar aulas através da prática, participando de *masterclass* e imitando seus professores. Dois professores relataram que realizaram cursos de formação do Método Suzuki e outro teve aulas de pedagogia do instrumento na Pós-graduação, realizada no exterior. Todos relataram que gostam e se identificam com as atividades docentes, independentemente da forma como essa atividade se consolidou em suas trajetórias. Todos mantêm atividades de performance concomitantemente às atividades docentes.

Um dos professores conta como iniciou as suas atividades docentes:

Eu fui aprendendo na prática porque, na verdade, toda a minha formação foi para performance, em nenhum momento eu tinha pensado em educação, pelo menos na formação inicial, nos 10 primeiros anos de violoncelo, eu não tinha pensado nisso, na educação. E a educação foi uma coisa que veio por acréscimo, na medida em que eu ia me apresentando, e aí iam aparecendo alunos, ou indicação de professores para eu lecionar para algum aluno e eu acabei aprendendo dessa forma. Eu não fui direcionado para a educação (Professor 6).

Outro professor conta como iniciou a docência mesmo antes de terminar seu curso universitário:

Eu tive aulas durante 5 anos com meu professor, mais ou menos uma ou duas vezes por semana...depois eu continuei fazendo masterclasses com os professores que vinham dar aula... Então eu, basicamente, aprendi o básico e já comecei a ensinar também. Então, os alunos iniciantes que chegavam, meu professor passava para mim e eu trabalhava com eles a técnica, o básico, corda solta e ia avançando, e quando chegava em um determinado nível, ele pegava. E foi por muitos anos dessa forma. E eu continuei fazendo cursos, masterclasses. Aí eu entrei na faculdade de Licenciatura em Música, que é a única que a gente tem aqui, não temos Bacharel (Professor 5).

Também apresento o relato de um professor que cursava Licenciatura, no qual descreve que começou a dar aulas de instrumento três anos após ter iniciado no violoncelo, mas que o curso universitário foi muito relevante para sua atuação docente:

Eu comecei do zero essa questão de aprender a dar aulas, na faculdade. É lá que a gente estuda sobre filosofias, psicologia da educação, sobre didática, métodos para serem abordados, métodos ativos e todas essas questões que ajudam muito, facilitam muito na hora de dar aulas. Porque se a gente vai sem bagagem ou sem pensar o que eu vou fazer com o meu aluno...porque a gente pode ter um planejamento de aula, mas as vezes muda tudo na hora que a gente está dando aula. No começo eu me sentia um pouco sem cartas na manga, eu me sentia muito perdida e eu ficava sem controle da situação. Aí quando eu entrei na faculdade, eu entrei no PIBID. Graças a deus eu entrei no PIBID porque foi o lugar onde me fez enxergar muitas coisas importantes sobre a questão da docência (Professor 4).

No relato seguinte, podemos perceber que o professor se dedicou muitos anos a processos formativos orquestrais, mas que, após desenvolver sua atuação docente, percebeu que se identificava mais com esse fazer:

Esses últimos 4 anos eu estou mais nessa parte pedagógica mesmo. Eu fiz parte, eu toquei muito em orquestra juvenil nesses 6 anos e nesses 6 anos eu fiz parte também da orquestra sinfônica. Era um sistema duplo, mas foi bom, eu acho que foi um período muito enriquecedor e que me fez não querer mais tocar em orquestra. Eu gosto muito dessa parte pedagógica, eu acho que me captou muito também. Tocar em orquestra, não que eu não voltaria a tocar em orquestra, eu voltaria a tocar em orquestra, mas não no sistema profissional, de tocar todos os dias, de ter que ir todos os dias, e horário para entrar e, enfim, não me agrada tanto quanto ver uma pessoa no violoncelo, na música, seja pessoalmente ou socialmente. Eu acho muito mais interativo (Professor 11).

Escutando os relatos dos professores, me recordo que não tive formação universitária e motivação ligada ao ensino durante minha Graduação. Da mesma forma relatada por eles, essa opção aconteceu em função de necessidades de ingresso no mercado

de trabalho, o que me fez realizar cursos posteriores. Também me identifiquei com a função docente e, no meu caso específico, assim como relatado pelo colega e por outros não citados no texto, não sinto motivação em retornar aos ambientes orquestrais, mas, assim como eles, tenho atividades de performance paralelamente às atividades docentes.

Entre todos os relatos sobre suas formações, um dos mais significativos e geradores de deslocamentos foi quando um colega alterou o tempo verbal empregado na formulação da pergunta. Minha pergunta era: “Como foi a sua formação como violoncelista e como professor de violoncelo?”. Ele, no entanto, respondeu da seguinte forma:

Como...como é a minha formação no violoncelo. É uma pergunta complexa, né? Porque são vários recortes de experiência, várias coisas que vão se sobrepondo (Professor 2).

Essa colocação não foi ao acaso ou por um descuido. Ele, inclusive, enfatizou a pronúncia da palavra “é”. Deixa em evidência que, muitas vezes, pensamos em formação continuada ou utilizamos frases como “estamos sempre aprendendo”, mas nossa tendência ao falar em formação é sempre nos referirmos ao passado, incluindo nossas formações acadêmicas como pontos finais desses processos. Outro detalhe abordado por ele: as palavras “recortes de experiência” e “sobreposições” enfatizam que essas formações não são lineares. Essa perspectiva me fez refletir sobre as respostas de meus colegas e a percepção que tenho sobre minha formação. Me fez realizar o exercício de enxergar diferentes camadas sobrepostas em cada uma das respostas. Também me fez refletir sobre como as camadas da minha formação como professora e pesquisadora estão se acomodando, dialogando ou debatendo no processo da pesquisa de Doutorado.

São perceptíveis, nas falas de dois professores, alguns conflitos e algumas formas de resolução, em relação aos seus gostos musicais, sob alguns aspectos de sua formação:

Eu fiz assim uma reflexão quando acabei (a Graduação) que eu não escolhi as minhas músicas de verdade. Tipo assim, eu não sabia o que eu gostava no violoncelo. Foi isso que eu pensei: “O que eu realmente gosto no violoncelo? Eu não sei”. Não foi despertado isso em mim e nem eu mesmo despertei. “Eu não sei o que eu gosto”. Era uma corrida em prol de um desenvolvimento, de tocar bem...e isso não é ruim, mas faltou o desenvolvimento de saber o que eu quero, o que eu gosto, o que eu tenho afinidade. E aí, eu já antes de acabar a graduação eu fiquei pensando sobre isso, que eu não sabia o que eu gostava, não sabia qual estilo eu gostava, qual repertório do violoncelo eu gostava. Mas no fundo eu sabia. Quando eu pensei, eu já sabia (Professor 7).

Eu gosto muito...eu não falava isso na época de faculdade, né, porque os professores iam me condenar (risos), mas o que eu me sinto muito bem tocando, principalmente porque você entra em contato com as pessoas, eu consigo conectar com as pessoas, por exemplo, tocando um tema de filme, um tema de novela, e eu me sinto bem tocando. Eu não me sinto mal porque eu acho que o que importa é se eu tocar, seja um tema de filme, seja um tema de novela, seja um concerto, eu tocar com a melhor qualidade que eu possa. Isso para mim é o que importa. Então, antes eu nãoalaria isso, com certeza, e talvez os professores de faculdade, os mais de teoria, me condenariam por falar isso, porque eles falam da indústria da cultura, de não sei o quê, mas hoje em dia eu não me importo, porque eu gosto (Professor 5).

Apresento, também, dois relatos que dialogam com as ideias de formação, mas estão relacionados a questões ligadas à autonomia dos professores e as pressões vivenciadas em seu fazer.

O projeto traz essa perspectiva da criatividade, do aluno ativo e a gente sente que existe uma dificuldade na prática de trazer isso quando a gente está falando de ter um repertório obrigatório no semestre, porque, muitas vezes, um repertório só, para uma turma de 8, te demanda muito tempo... o campo da criatividade, ele acaba sendo deixado sempre de lado em detrimento da peça do semestre (Professor 1).

E aí, eu, assim, por exemplo, eu dei aulas em projeto social por 2 anos, e eram aulas coletivas. E quando tem um projeto social tem muita música brasileira, porque como a gente está trabalhando com a comunidade, eles botavam. Então, até Anita eles colocavam. Mas eu trabalhava muito voltado para a orquestra que tinha lá, era para formar a orquestra de cordas e era sempre assim: o repertório. Tinha que ensinar e era uma agonia. Tinha que ensinar a música para eles tocarem na orquestra. Então assim, eu não escolhia, eu não tinha muito como escolher. Eu acho que tu já sabe tudo isso que eu estou falando, tu já deves ter passado por isso! É aquela doídice de projeto social, que a gente está em prol de uma orquestra, é para formar a orquestra. E a orquestra está em prol de um governo, de uma instituição, geralmente, uma prefeitura, um prefeito, um governador, um estado (Professor 7).

Esses relatos me recordaram situações vivenciadas por mim, pressões sofridas e interferências concretas ou veladas aos processos educativos. Assim como os colegas, algumas vezes foi necessário alterar o planejamento pedagógico. Em um momento, por exemplo, foi solicitado que eu modificasse a disposição dos alunos na orquestra, para evidenciar um ou outro que a diretoria do projeto acreditava ser interessante. Nesse caso específico, a alteração dos lugares desconsiderava, por parte da diretoria, que a disposição escolhida levava em conta objetivos pedagógicos e musicais. Em outro momento, houve

reprovação quanto à escolha de repertório, por ter sido executada música contemporânea de concerto, pois esta não era do gosto pessoal dos diretores do projeto.

Considerações possíveis

O encontro com os professores apontou para o reencontro com minhas histórias de vida. Escutar e olhar os colegas, perceber suas inquietações, dificuldades, ideias de músicas, propostas já desenvolvidas e propostas futuras gerou configurações de pesquisa não previamente pensadas. Esse duplo encontro possibilitou perceber as análises realizadas como parte do que sou como indivíduo e dos grupos aos quais pertencço e com que dialogo, concebendo que, talvez, muitas de nossas pesquisas, mesmo que não explicitamente autobiográficas, são também retratos das nossas existências singulares, assim como abordado por Rolnik (2016). Cabe destacar, em conexão com Borges (2019), que meu desejo/justificativa de pesquisa diz respeito a esse diálogo que almejo aprofundar com os professores participantes e com os demais professores que venham a se apropriar do texto da pesquisa. Para além das lacunas acadêmicas da literatura, as lacunas dialógicas talvez sejam as mais urgentes.

Entre as considerações iniciais da pesquisa, se evidencia o pouco espaço acadêmico destinado a escutar e amplificar as vozes desses professores de instrumento. Surgem, então, algumas perguntas: A não escuta viria associada às distintas e, até, confusas possibilidades de formação acadêmica desses professores que, muitas vezes, não correspondem às realidades laborais? Não ter suas vozes amplificadas pelo espaço acadêmico estaria contribuindo para a desvalorização social e, conseqüentemente, financeira de suas atividades? Os professores estão sendo ouvidos em seu pensar crítico? Estão sendo levados em consideração os sistemas de pressão e de opressão aos quais são submetidos?

Em ressonância com Salgado *et al.* (2014), acredito que uma das possibilidades para aprofundar esse diálogo se constitui em “fazer o caminho de volta”, ou seja, que as ações metodológicas aconteçam em dois tempos: “o tempo da atuação no campo, durante a condução da pesquisa; e o posterior a ela, cuidando para que os diálogos mantidos durante uma investigação tenham continuidade e fomentem novas reflexões, leituras e elaborações do discurso, na vida ‘pós-campo’” (SALGADO *et al.*, 2014, p. 100-101). Esse diálogo, assim como evidenciado pelos autores, deve enfatizar que os conhecimentos foram construídos em

processos coletivos e não apenas nos espaços acadêmicos para serem “repassados” aos professores.

Através dessas considerações iniciais, defendo a ideia de que possibilidades de compreensão dos coletivos estudados podem se dissolver pela tendência em utilizar apenas trechos dos relatos recebidos ou catalogar as informações em gráficos ou abordagens numéricas. A concepção de que as entrevistas de pessoas anônimas não devem ser transcritas e anexadas ao corpo dos textos, deixando esse lugar para pessoas consideradas relevantes nos cenários estudados, exclui possibilidades de produção do conhecimento através da soma das singularidades. Velardi (2018, p. 52) aponta para a necessidade de que as pesquisas contem histórias humanas como experiência e não como fragmentos. Segundo ela, essa “é também uma posição colocada para valorizar as ausências e os silêncios daquelas pessoas que não teriam direito a voz, caso não falassem por si” (VELARDI, 2018, p. 52). Como contradição, esse texto também apresenta apenas fragmentos de histórias de vida dos professores, por suas dimensões e configurações estipuladas para sua apresentação, mas desejo, através dessa contradição, instigar a essa reflexão.

Por fim, e não menos importante, chamo a atenção para que um professor “melhor cuidado”, conforme pontuado muitas vezes por Kater (SANTOS; KATER, 2017) diz respeito não apenas ao autocuidado, mas também a um cuidado coletivo. Esse movimento inclui, ao meu ver, as pesquisas acadêmicas, escutar e ampliar suas vozes, considerar suas demandas, dar atenção para suas formações, possibilitar melhores condições de trabalho, valorizar o seu fazer e respeitar as suas decisões pedagógicas, entre outros pontos que espero ter destacado com este texto. Assim como enfatizou Paulo Freire, apenas em um processo coletivo são possíveis mudanças concretas na realidade.

Referências

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

BORGES, Renato Pereira Torres. *Repertório Musicológico: Conceituação e aplicações contemporâneas na Pesquisa em Música no Brasil*. 2019. 343 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

NUNES, Aline. Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur. *Revista Digital do LAV - Santa Maria*, Vol. 7, n.2, pp. 30-41, 2014.

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

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SALGADO, José Alberto *et al.* Refletindo sobre a interlocução em pesquisas com música. *Debates-UNIRIO*, n. 12, pp. 93-105, 2014.

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

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. 24.1, p. 214-241, 2017.

VELARDI, Marília. Questionamentos e propostas sobre corpos de emergência: Reflexões sobre investigação artística radicalmente qualitativa. *Revista Moringa - Artes do Espetáculo*, João Pessoa-UFPB, Vol. 9, n. 1, pp. 43-59, 2018.