

Motivações para a Construção da Identidade Músico-docente

Comunicação

Bruno Felix da Costa Almeida
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
bruno-almeida@uergs.edu.br

Cristina Rolim Wolffenbüttel
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

Resumo: O texto apresenta um recorte da pesquisa que objetivou compreender as motivações para a construção da identidade musico-docente, sendo norteadas pelo questionamento: Quais as motivações para a construção da identidade musico-docente? Portanto, para sua realização, optou-se pela abordagem qualitativa e a Pesquisa com Formulário On-line, como método. Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. O referencial teórico-analítico traz conceitos sobre a construção de identidade(s), na perspectiva de Woodward (2014) e Hall (2014), habilidades e competências, a partir dos estudos de Demo (2010), prática docente, sob a perspectiva de Pérez Gómez (1998), saberes prático-experienciais relacionados por Tardif (2014), fases da vida profissional de um professor, a partir dos estudos de Huberman (1995), e motivação, a partir dos estudos de Reeve (2015). A análise dos dados coletados possibilitou a identificação do perfil dos participantes da investigação como Bacharel-Licenciando em Música, Bacharel-Licenciado em Música, Licenciando-Bacharel em Música e Licenciado-Bacharel em Música. Com base na pesquisa realizada foi possível concluir que o contexto sociocultural em que os profissionais investigados estão inseridos exerce uma importância significativa, tanto para a tomada de decisões para a construção da identidade profissional, quanto para o tipo de motivação, quer seja intrínseca ou extrínseca, que os impulsionam para a construção de sua identidade músico-docente.

Palavras-chave: Construção Músico-docente; Motivação; Identidade Profissional.

Introdução

A formação docente do professor de música constituiu o tema central da investigação que buscou compreender as motivações para a construção da identidade músico-docente. Nesse sentido, o texto apresenta um recorte da pesquisa realizada com seis professores que atendessem ao perfil de Bacharel em Música, que retornaram à universidade para cursar Licenciatura em Música e/ou Licenciados em Música que decidiram voltar à graduação para

cursar Bacharelado em Música. O objetivo central foi identificar qual o tipo de motivação os levaram à tomada de decisão para a construção de sua(s) identidade(s) docente.

A trama deu-se início a partir de estudos realizados por pesquisadores que se dedicaram em emergir conhecimentos que corroboram a constituição do perfil profissional do professor de música.

Nesta relação, com ênfase na descrição dos saberes para a constituição docente, Araújo (2006) se propôs a investigar “os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano ao longo de sua carreira” (ARAÚJO, 2006, p. 43). Bello (2016) em “O bacharel professor de música”, relaciona aspectos que transitam pela constituição docente de profissionais egressos de cursos superiores de música que preparam seus acadêmicos para o “fazer” musical em relação ao seu instrumento, e não à docência, pautando sua preocupação na viabilização/oferta de cursos superiores de Bacharelado em Música que propiciem uma formação reflexiva e pedagógica em relação ao ensino do instrumento musical. Sobre este aspecto, Weber e Garbosa (2015) descrevem que grande parte desses profissionais que tiveram sua formação voltada para o estudo do instrumento musical com ênfase às práticas interpretativas, podem ser auxiliados através do componente curricular “Pedagogia do Instrumento”, que aborda aspectos da docência do instrumento musical, ofertado em algumas universidades brasileiras, que propõem discussões sobre a docência musical e auxiliam na preparação do aluno egresso dos cursos de Bacharelado em Música ao ensino de seu instrumento.

Em se tratando da preparação de profissionais egressos dos cursos de Licenciatura em Música, Penna (2010) destaca a importância do professor reflexivo, propondo discutir a concepção e a realidade dos currículos dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil. Por outro lado, Santos (2003) discutiu a quebra de paradigmas entre as diferenças curriculares presentes nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música, em busca de uma concepção de curso que possa preparar o acadêmico para sua realidade profissional.

Outro importante aspecto relacionado ao processo formativo é abordado por Araújo (2014). A autora analisou a importância de o licenciando em música realizar pesquisas durante seu processo de formação inicial, para que possa se tornar professor reflexivo, a partir da observação. Nesse sentido, o estudo realizado por Del Ben (2003) contribui para a importância

da reflexão sobre concepções na formação inicial de professores de música. Conforme a autora, os formadores precisam “estar atentos para buscar o equilíbrio e uma maior articulação entre os campos da música e da educação musical na formação de professores, quer sejam professores na educação básica ou no ensino de instrumento, por exemplo” (DEL BEN, 2003, p. 31), fortalecendo a reflexão sobre abordagens metodológicas mais próximas às realidades vivenciadas na prática docente. Sendo assim, como esclarece Penna (2007), os cursos de Licenciatura em Música devem ir além de tocar um instrumento musical, preparando o profissional para assumir responsabilidades sociais, humanas e culturais; para compreender as potencialidades e particularidades de cada um de seus alunos, além da preocupação de se apropriar e ensinar diferentes tipos de músicas de múltiplas culturas, ampliando suas fontes de saberes.

A construção da identidade profissional foi tratada nos estudos realizados por Lazzarin e Alvares (2014). Os autores revelam que “as identidades são constantemente reinventadas, na medida em que, cada vez que grupos ou indivíduos se descrevem ou se explicam (sua história, suas tradições), produzem discursivamente suas identidades” (LAZZARIN; ALVARES, 2014, p. 119). Em complementação a esta trajetória que deu início à trama proposta, os estudos sobre motivação de jovens em cursarem Licenciatura em Música, realizados por Mateiro (2007) e Dantas e Palheiros (2013), a motivação de professores de música para o exercício de suas atividades em escolas de educação básica, analisada por Cernev e Hentschke (2012), e a preferência sobre o ambiente de atuação músico-profissional, investigada por Oliveira (2015), fortaleceram o objetivo proposto nesta investigação.

Portanto, a relação entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura, a reflexão sobre a ação do professor de música no cotidiano educacional, bem como a construção da identidade docente e dos tipos de motivações, configuram as abordagens tratadas neste estudo, tendo o seguinte questionamento como norteador: Quais as motivações para a construção da identidade músico-docente?

Referencial Teórico-analítico

Woodward (2014) nos convida a estabelecer uma relação entre a identidade interior e a exterior. Para a autora, quando adotamos “uma identidade a partir do exterior do eu,

continuamos a nos identificar com aquilo que queremos ser, mas aquilo que queremos ser está separado do eu, de forma que o eu está permanentemente dividido no seu próprio interior” (WOODWARD, 2014, p. 65). Em outras palavras, e relacionando com a temática desta investigação, a identificação do sujeito (eu) ao um contexto externo, ou seja, a necessidade de vir a ser professor a partir das circunstâncias vivenciadas, instiga a apropriação de conhecimentos externos que possam constituir, futuramente, o eu que quero ser a partir de minha identificação.

Refletindo a partir das considerações de Hall (2014), identidade constitui nossa identificação no/para com o meio social, interno, externo etc, que estamos a ser/estar inseridos. Deste modo, a identificação para com algo, para com a construção de conhecimentos e/ou profissão que queiramos vir a ter, parte de um reconhecimento comum entre as origens que nos instigam sobre características partilhadas (HALL, 2014). Então, identidade e diferença se entrelaçam sobre o aspecto de apropriação conceitual. Por exemplo, a historicidade do passado invoca uma interlocução com o presente, tendo a ver com “quem nós podemos nos tornar” (HALL, 2014, p. 109).

Em ampliação a este panorama teórico-analítico, a habilidade em refletir, pensar, construir e consolidar informações em função de uma trajetória intelectual voltada à educação, a educar-se para educar, a conhecer para transformar, a desconstruir para construir, viabiliza algumas problematizações. Sob o plano teórico e pragmático, Demo (2010, p. 6) relaciona/estabelece o saber pensar como a “habilidade das habilidades”, considerando que “a questão das habilidades vincula-se estreitamente à da ‘politicidade’: significa a capacidade humana de alargar suas oportunidades, dentro das circunstâncias dadas, ou de conduzir, até onde é possível, seu destino” (DEMO, 2010, p. 6).

Nesse sentido, como corrobora Pérez Gómez (1998, p. 379) “a prática profissional do docente é considerada como uma prática intelectual e autônoma [...]. É um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação”.

Para Tardif (2014, p. 256), “os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados”.

Entretanto, de acordo com Huberman (1995) a carreira profissional de professores pode ser marcada por fases, identificando momentos de “exploração” e “estabilização”, compreendendo esta primeira característica como “uma opção provisória”, viabilizando experimentações de diferentes “papéis” da profissão, seguida pela “estabilização”, que ocorre no momento que se constitui um compromisso diante do “papel” escolhido (HUBERMAN, 1995). Nesse sentido, os estudos empreendidos pelo autor auxiliam na interpretação da influência do contexto cotidiano a formação da identidade profissional do docente, além da influência que a organização, ao qual este trabalha, exerce sobre sua constituição e como sua atuação profissional influi sobre a organização a qual pertence, ao decorrer de sua trajetória (HUBERMAN, 1995).

Em síntese, a carreira profissional, segundo os estudos de Huberman (1995), podem ser esquematizadas do primeiro ao terceiro ano, como a fase da entrada e conhecimento do fazer prático-docente; do quarto ao sexto ano, como o momento de estabilização e de início do equilíbrio dos conhecimentos pedagógicos; do sétimo ao vigésimo quinto ano, compreende-se o momento dos questionamentos, da busca por diversificação e renovação de conhecimentos; do vigésimo quinto ano ao trigésimo quinto ocorre o início do distanciamento, nesse momento há uma conservação sobre as características de seu fazer-docente, adquirido ao longo dos anos de profissão; por fim, do trigésimo quinto ano ao quadragésimo ano, acontece o desinvestimento da carreira, preparando-se para encerrar as atividades profissionais (HUBERMAN, 1995).

Em se tratando dos tipos de motivações, Reeve (2015) esclarece que “a motivação intrínseca é a propensão inata de a pessoa se comprometer com seus próprios interesses e exercitar suas próprias capacidades, e, ao fazer isso, a pessoa busca e domina desafios em um nível ótimo” (REEVE, 2015, p. 84). Já “a motivação extrínseca surge das consequências e dos incentivos ambientais” (REEVE, 2015, p. 85). Em outras palavras, a motivação extrínseca está na propensão do sujeito em realizar algo em função de algum ganho/conquista, ou seja, é motivado em função de uma estimulação externa.

Portanto, a motivação para se constituir docente pode tanto partir de um impulso para superar desafios próprios, ou seja, de forma inata, visando superar desafios e desenvolvendo habilidades, como também, em função de algum ganho específico gerado ambientalmente, em

se tratando do impulso ocasionado para a obtenção de uma posição profissional específica, por exemplo.

Metodologia de Pesquisa

Para a realização da pesquisa alguns procedimentos metodológicos foram adotados. Por tanto, a partir da abordagem qualitativa, os dados coletados são apresentados e analisados. Pois de acordo com Bauer, Gaskell e Allum (2015, p. 21) “na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros”.

O método de pesquisa consistiu na utilização e veiculação de formulário on-line, elaborado a partir da perspectiva de “questionário estruturado”, com questões abertas e fechadas, propostas por Severino (2007) e Fonseca (2012), o qual foi disponibilizado através da ferramenta “Google Formulários”, cujo link foi socializado em páginas da rede social Facebook, as quais congregavam professores de música, sendo estes considerados potenciais respondentes ao formulário veiculado. Ao todo, o formulário foi composto por dezesseis questões, entre elas de múltiplas escolhas e dissertativas.

Por fim, a análise de conteúdo, proposta por Moraes (1999), norteou a interpretação dos dados coletados. De acordo com o autor, “a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (MORAES, 1999, p. 2), viabilizando, a partir de uma leitura sistemática dos dados, a inferência de observações pessoais por parte do pesquisador.

Análise e Interpretação dos Dados

A partir da análise dos dados coletados foi possível identificar perfis de respondentes variados, quais sejam: Bacharel-Licenciado em Música, Bacharel-Licenciado em Música, Bacharel em Música com Licenciatura em Música incompleta e Licenciado-Bacharel em Música, cujas informações foram transversalizadas ao referencial teórico-analítico.

Com 51 anos de idade, a Respondente 5 possui o perfil de Bacharel-licenciado em Música. Sua formação se deu através do curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento e, após 10 anos de sua formação, retornou à universidade para cursar Licenciatura

em Música. Suas atividades profissionais tiveram início desde antes de entrar no curso de Bacharelado em Música, e declarou estar atuando em Projeto Social/ONG.

Considerando que a Respondente 5 possuía mais de 10 anos de atuação profissional quando decidiu ingressar no curso de Licenciatura em Música, ela poderia ser classificada, à época, em relação ao seu período de atuação profissional, na fase de “Diversificação”, marcada entre o 7º e o 25º ano de docência, de acordo com Huberman (1995). Todavia, segundo o autor, “os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma” (HUBERMAN, 1995, p. 42). Logo, é possível compreender que a Respondente 5 se assemelha mais ao enfoque prático-reflexivo, que ocorre quando o profissional reflete sobre sua atuação e busca pela ampliação de seus conhecimentos na ação e reflexão sobre/na prática profissional (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Contribuindo à trama, a Respondente 6, com 49 anos idade, identificada com o perfil Licenciado-Bacharel em Música, teve a sua construção de conhecimentos docente a partir da formação no curso de Licenciatura em Música. Após 3 anos de sua formação inicial, ingressou no curso Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento. Sua atuação profissional acontece em Escola de Educação Básica (Pública).

De acordo com o perfil identificado, a Respondente 6 obteve, durante sua formação inicial, conhecimentos pedagógicos que auxiliaram-na no trabalho docente. Porém, como salienta Tardif (2014), além dos saberes acadêmicos e sobre o conteúdo a ser ensinado, os saberes prático-experienciais são fundamentais para a construção dos saberes profissionais do docente. Ou seja, é na vivência junto ao ambiente educacional e aos educandos que o docente também constitui seus saberes, incorporando, na prática, e a partir da prática, conhecimentos salutarés ao desenvolvimento de suas habilidades profissionais. Talvez, o aprofundamento sobre os conhecimentos musicais, especificamente, pode ter sido um dos fatores motivacionais para a busca do curso de Bacharelado em Música, por parte da respondente. Por outro lado, pode-se, também, pensar em uma crise de identidade.

Entendendo melhor esta possibilidade de crise identitária, o fato de a Respondente 6 ter iniciado sua formação por meio do curso de Licenciatura em Música, a torna apta a ser professora de música, quer seja no ensino de algum instrumento musical, ou como educadora

musical. Por outro lado, o curso de Bacharelado em Música a torna uma profissional apta à atuação como concertista, por exemplo. Tangenciando sua identificação com um outro perfil de profissional ao qual passou a acreditar ser o melhor a assumir na circunstância social em que estava/está inserida, assim como Woodward (2014, p. 63) aponta, dizendo que “a identidade é moldada e orientada externamente, como um efeito do significante e da articulação do desejo”.

Com 36 anos de idade, o Respondente 2, cursou Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento, e, no mesmo ano de sua formação, ingressou no curso de Licenciatura em Música. De acordo com ele, “primeiramente visando o mercado de trabalho”, conforme descreveu no item sobre sua pretensão/intenção em ingressar no referido curso (CADERNO DAS CATEGORIZAÇÕES, 2016, p. 2), porém, não o concluiu. O respondente atua profissionalmente desde seu ingresso no curso de Bacharelado em Música, e é docente em Projetos Sociais e no Ensino Superior.

De acordo com Huberman (1995), dado o início de sua atuação profissional em relação ao seu retorno à universidade, é possível classificar o momento profissional do respondente na fase da “Diversificação” em que, de acordo com o autor, ocorre uma “crise” entre o comportamento de homens e mulheres em relação aos questionamentos surgidos sobre a permanência na carreira (HUBERMAN, 1995).

Na fase da diversificação há um certo ativismo por parte do docente que vivencia este momento de sua carreira; há um engajamento em atividades, ou a procura de novos conhecimentos, conforme nos remete Huberman (1995). Entretanto, os saberes docentes estão além de sua prática, “devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente”, salienta Tardif (2014, p. 247). E, provavelmente, a falta deste importante momento de obtenção de conhecimentos para a carreira docente tenha sido notada após anos de experiência como professor, por parte do Respondente 2. Foi possível observar este aspecto ao analisar que, atualmente, ele percebe a importância em ingressar em um curso de Licenciatura em Música sob outra ótica, ao descrever: “hoje vejo como necessidade para atuar como professor: quem sabe aprender, saber ensinar” (CADERNO DAS CATEGORIZAÇÕES, 2016, p. 2).

Todavia, essa descrição feita pelo Respondente 2 pode ser analisada como uma possível iniciativa em busca de complementações que possam auxiliá-lo na reflexão sobre sua atuação no cotidiano profissional. De acordo com Tardif (2014, p. 260) “os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo”. Desta forma, como nos remete Demo (2014, p. 74) a aprendizagem acontece “durante a vida toda, confundindo-se aprender com viver”. É possível compreender que o equilíbrio entre a aprendizagem experiencial, oriunda da prática profissional, tem a sua importância para caminhar transversalizada aos conhecimentos universitários, gerados a partir da pesquisa sobre/na ação cotidiana dos docentes na relação para com seus educandos.

O Respondente 3, de 39 anos de idade, Bacharel em Música – Habilitação em Instrumento, após 18 anos de sua formação voltou à universidade para cursar Licenciatura em Música, mas não concluiu o curso. Sua atuação profissional se dá em Escola/Conservatório de Música e ocorre desde antes de entrar no curso de Bacharelado em Música.

Com mais de 20 anos de atuação docente, encontra-se, de acordo com os estudos de Huberman (1995), na fase da “Diversificação”. Ele apresenta preocupação em ampliar seus conhecimentos profissionais ao descrever que sua pretensão/intenção em ingressar no curso de Licenciatura em Música foi impulsionada para a obtenção de “complemento pedagógico para habilitar na atuação no ensino fundamental” (CADERNO DAS CATEGORIZAÇÕES, 2016, p. 2).

Nesse sentido, alguns aspectos sobre a [des]construção da identidade se fazem pertinentes, pois, a partir do momento que o sujeito compreende que lhe falta algo em sua constituição, que ele não pertence a algum contexto social almejado, que ele ainda não *É* em relação ao sujeito que ele mesmo espera *Ser*, busca-se, em um processo de [re]significação de sua identidade profissional, caminhos para auxiliá-lo a vir a *Ser*. Portanto, é na diferença – aquilo que o sujeito não é – que ocorre a busca, positivamente, para a construção da identidade (HALL, 2014).

Com 23 anos de idade, a Respondente 1 foi classificada em Bacharel-licenciando em Música. Sua formação inicial se deu através do curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Produção Sonora e, no ano seguinte a sua formação, ingressou no curso de Licenciatura em Música, em andamento. Sua atuação profissional se dá desde o seu ingresso no curso de

Bacharelado em Música. Portanto, até a sua entrada no curso de Licenciatura, possuía, aproximadamente, 4 anos de experiência docente em Escola/Conservatório de Música.

É possível analisar que a Respondente 1, de acordo com Huberman (1995), recentemente passou pelo período caracterizado como “entrada na carreira”, compreendido pelos primeiros três anos da docência. É o momento de explorações e descobertas. É nesta fase em que “as pessoas irão medir bem as consequências de um comprometimento definitivo com uma profissão” (HUBERMAN, 1995, p. 39).

A partir do 4º ano de experiência profissional até o 6º ano, ocorre a “fase de estabilização”, quando o profissional tende a escolher uma identidade e busca pela autoafirmação de si; é neste momento, que pode ocorrer a escolha entre ter uma carreira artística ou voltar-se à docência (HUBERMAN, 1995).

Quando a respondente descreveu que a Licenciatura em Música “é importante para conseguir emprego em escolas privadas” (CADERNO DAS CATEGORIZAÇÕES, 2016, p. 3), foi possível compreender que a sua escolha profissional se direcionou à carreira docente.

A constituição de sua identidade, bem como sua busca por conhecimentos pedagógicos que possam ampliar suas possibilidades de atuação profissional através do curso de Licenciatura em Música, demonstram que a interação entre o “saber-fazer” e o “saber-ser”, apontados por Tardif (2014), são fatores fundamentais para a mobilização dos conhecimentos que constituem um docente.

Com algumas características peculiares em relação aos demais participantes da pesquisa, o perfil do Respondente 4 é caracterizado por singularidades importantes para a análise sobre a motivação em cursar Licenciatura em Música, por parte dos respondentes. Com 48 anos de idade, o Respondente 4 corresponde ao perfil de Licenciado-bacharel em Música. Sua atuação profissional acontece desde antes de entrar no curso de Bacharelado em Música, e atua como docente no Ensino Superior. Entretanto, foi o único participante da pesquisa do sexo masculino que concluiu os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música, perfil este que, até então, havia sido identificado somente em respondentes do sexo feminino.

Sobre a pretensão/intenção em cursar Licenciatura em Música, o respondente descreveu: “tocar profissionalmente, dar aulas, compor e escrever” (CADERNO DAS CATEGORIZAÇÕES, 2016, p. 5). Nesse sentido, é possível analisar que seus interesses partiram

de “motivos internos”, ou seja, de uma necessidade pessoal de cognição para obtenção dos conhecimentos almejados. Este impulso é analisado como “motivação intrínseca” (REEVE, 2015).

Foi possível analisar que o respondente buscou a integração entre a teoria e a prática, atrelando suas motivações às habilidades e competências, fundamentais para a construção e desconstrução reflexiva do “saber pensar”, como nos remete Demo (2010). E do “saber-ser” e “saber-fazer”, relacionados por Tardif (2014). Desta forma, como Woodward (2014, p. 18) salienta, “é por meio dos significados produzidos pelas representações, que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”.

A partir dos dados obtidos junto aos respondentes, compreende-se que a motivação de ambos se relaciona à empregabilidade. Para melhor exemplificar esta relação, destaca-se um trecho de cada uma das respostas que demonstra o que se explica: o Respondente 1, ao afirmar que procurou pelo curso de Licenciatura em Música “para conseguir emprego em escolas privadas”, demonstra sua relação ao referido curso em razão de uma pretensão de emprego, assim como o Respondente 2, ao escrever que ingressou na Licenciatura em Música “visando o mercado de trabalho”; bem como os Respondentes 3, “para habilitar na atuação no ensino fundamental”, e 5, “para lecionar no fundamental I”, também buscando retornar à universidade com vistas a uma possível ampliação de atuação profissional no mercado de trabalho.

Portanto, é possível compreender que a motivação para a maioria dos participantes da pesquisa em cursar Licenciatura em Música parte de um interesse que está além da obtenção de conhecimentos específicos, mas para, talvez, uma possível conquista de condições melhores de empregos e de salários, por exemplo.

A motivação para a construção da identidade músico-docente se apresentou direcionada para ambos os tipos de motivação. Quer seja intrínseca ou extrínseca, os respondentes apresentaram preocupações em relação à qualidade de seu trabalho, visto que a procura de novas informações através de cursos universitários, por exemplo, viabiliza um melhor preparo para atuação profissional de cada um deles. O estudo também revelou que a preocupação de Bacharéis em Música em obter conhecimento pedagógico, em razão de sua atuação profissional, está presente na resposta dos participantes.

Considerações Finais

Foi na motivação para saber, fator intrínseco, que o impulso para compor, para tocar, para ser docente, foi apresentado por um dos respondentes, demonstrando que, para além de uma realidade social financeira, a motivação pessoal impulsiona pessoas que querem transformar e se transformar, a partir de suas vontades e desejos. À mesma maneira, extrinsecamente impulsionados, almejando pretensões de atuação profissional e financeira, externamente motivados para *Ser* ainda melhores naquilo que *São* e naquilo que fazem, buscando transformar a realidade a partir da reflexão, do aprendizado, da interação entre os conhecimentos teóricos e práticos, outros respondentes foram impulsionados à conquista financeira.

Motivados intrínseca ou extrinsecamente, o que importa é saber para *Ser*: *Ser* na diferença, *Ser* na identificação e *Ser* docente em Música. *Ser* o ser que aprende, que reflete, que [des]constrói, que [des]identifica e que [des]integra conhecimentos para obter o novo.

O querer ser diferente está em compreender que todo o conhecimento pode ser transformado. Que as barreiras podem ser unificadas, mostrando que os caminhos são livres. Que todos juntos podem aprender contribuindo uns com os outros. Que o profissional bacharel em música, que busca na prática a experiência teórica que lhe falta sobre saberes pedagógicos, o torna completo por saber que, quando lhe falta, busca em fontes de aprendizados conhecimentos que possam o completar, que possam o identificar com seu meio. E, também, os que possuem o conhecimento para a docência, por serem licenciados em música, buscam ser diferentemente completos ao se identificarem com a diferença do que lhe falta, se apropriando de conhecimentos que os tornam identidades sociais próximas de uma realidade almejada, adquirindo conhecimentos mais específicos para a prática-interpretativa.

Estudos que possam tangenciar aprofundamentos sobre a construção da identidade músico-docente na relação em seu contexto sócio profissional, buscando complementações que viabilizem o entender sobre os impulsos para sua motivação, além de pesquisas que auxiliem na reflexão sobre a quebra de paradigmas existentes entre formações acadêmicas (Bacharelado/Licenciatura) e fontes de conhecimentos teórico-práticos, fundamentais para saber *Ser*, voltados ao saber-fazer a partir da reflexão, poderão emergir informações que

complementem esta pesquisa que tangenciou identificar as motivações para a construção da identidade musico-docente.

Referências

ARAÚJO, Andersonn Henrique. A prática de pesquisa na formação de professores de música: experiências de licenciandos no grupo de Estudos e Pesquisa em Música – GRUMUS/UFRN.

Revista da ABEM, Londrina, v. 22, n. 33, p. 355-363, jun./dez. 2014. Disponível em:

<<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/download/455/438>> Acesso em: 13 jun. 2016.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. **Música Hodie**, Goiânia: UFG, v. 6, n. 2, p. 141-152, 2006. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj09IHhI7bQAhXGgZAKHYyjAAUQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.musicahodie.mus.br%2F6%20%2Fmusica%20hodie%206%202%20artigo%209.pdf&usq=AFQjCNF8Za7kpJ6kMTvY63j1upON3aJZ8g>> Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 7, p. 40-69, n. 28, jan./jul. 2006. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj7y9nul7bQAhXEQ5AKHZ_eCe8QFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fseer.ufrgs.br%2FEmPauta%2Farticle%2Fview%2F7479&usq=AFQjCNEV1ie5PDCokkQsBNj0e1C_n6WFhg>

Acesso em: 13 jun. 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martim W.; GASKELL, George (org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BELLO, Márcia Pessoa Dal. O Bacharel professor de música. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 136-154, jan./jun. 2016. Disponível em:

<<http://seer.fundarte.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> Acesso em: 13 jun. 2016.

CERNEV, Francine Kemmer; HENTSCHKE, Liane. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 88-102, jan./dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/93/78>> Acesso em: 13 jun. 2016.

DANTAS, Tais; PALHEIROS, Graça Maria Boal. Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 30, p. 63-76, jan./jun. 2013. Disponível em:

<<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/82/67>> Acesso em: 13 jun. 2016.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003. Disponível em:

<<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/412/339>> Acesso em: 13 jun. 2016.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências**: no século XXI. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Metodologia do trabalho científico**. 1 ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: perspectiva dos estudos culturais. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

LAZZARIN, Luís Fernando; ALVARES, Felipe Batistella. Aprender a ser músico: circularidade entre formação e atuação profissional no cenário de Santa Maria-RS. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 117-129, jan./jun. 2014. Disponível em:

<<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/466/390>> Acesso em: 13 jun. 2016.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 2, p.175-196, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:352895/FULLTEXT01.pdf>> Acesso em 10 jun. 2016.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, Porto Alegre: 1999. Disponível em:

<http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/386715/mod_folder/content/0/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf?forcedownload=1> Acesso em: 15 mar. 2016.

OLIVEIRA, Mario André Wanderley. **Motivação na formação inicial**: um estudo com licenciandos em música do Brasil. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128030/000974643.pdf?sequence=1>> Acesso em: 15 mar. 2016.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar. 2010. Disponível em:

<http://abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed23/revista23_texto3.pdf> Acesso em: 13 jun. 2016.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007. Disponível em:

<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed16/revista16_artigo6.pdf>

Acesso em:13 jun. 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Artmed, 1998.

REEVE, Johnmarshall. **Motivação e emoção**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 63-68, mar. 2003. Disponível em:

<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed8/revista8_artigo11.pdf> Acesso em:13 jun. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RS: Vozes, 2014.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciana Wilke Frentas. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 89-104, jan./dez. 2015. Disponível em:

<<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/557/455>> Acesso em:13 jun. 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.